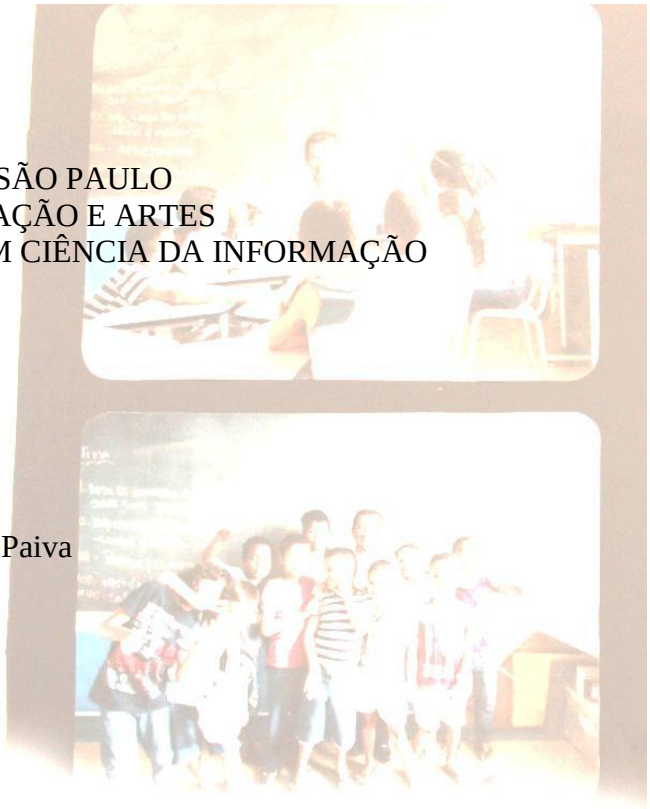
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO



Simone Borges Paiva

Oficinas intergeracionais: saberes e fazeres da experiência, mediação cultural e significação.

São Paulo
2015

Simone Borges Paiva

Oficinas intergeracionais: saberes e fazeres da experiência, mediação cultural e significação.

Tese apresentada a Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Ciência da Informação.

Área de Concentração: Cultura e Informação.

Linha de Pesquisa: Apropriação Social da Informação.

Orientador: Prof. Dr. Edmir Perrotti

São Paulo
2015

Autorizo a reprodução e divulgação parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Paiva, Simone Borges
Oficinas intergeracionais: saberes e fazeres da experiência, mediação cultural e significação / Simone Borges Paiva. -- São Paulo: S. B. Paiva, 2015.
245 p.: il.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação - Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.
Orientador: Edmir Perrotti
Bibliografia

1. Experiência 2. Mediação Cultural 3. Signficação 4. Intergeracional I. Perrotti, Edmir II. Título.

CDD 21.ed. - 0.20

Nome: Simone Borges Paiva

Título: *Oficinas intergeracionais*: saberes e fazeres da experiência, mediação cultural e significação.

Tese apresentada a Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Ciência da Informação

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Aos meus pais, pela fé, carinho e proteção.

Agradecimentos

Agradeço à minha família, pelo apoio, pela confiança, pelas mãos estendidas em tantos momentos. Minha jornada foi possível graças a presença e ao amor de vocês. Obrigada!

Ao Prof. Dr. Edmir Perrotti, meus agradecimentos sinceros pela escuta atenta e crítica ao longo do processo.

À Fundação CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pela concessão de bolsas de estudos que tornou possível a realização do Doutorado.

À Equipe do Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis, parceiros na travessia. Meus sinceros agradecimentos! A parceria estabelecida permitiu releituras, ampliou horizontes, colocou em relação sujeitos e suas narrativas, fez brotar lágrimas e sorrisos, fez nascer novas trilhas e possibilidades.

À Profa Dra Maria Cândida Soares Del Masso pela amizade, cumplicidade e acolhida. Obrigada por ser luz em tantos momentos.

Ao Prof. Dr. Oswaldo Francisco de Almeida Jr. Pela parceria estabelecida no Mestrado possibilitando o fortalecimento do meu percurso acadêmico.

Aos amigos da UNATI. Muito obrigada pela amizade, pelo carinho e pelo abraço amigo de todas as horas. Nossa jornada continua!

Aos colegas do Colaboratório de Infoeducação, meus sinceros agradecimentos pelas trocas acadêmicas.

Aos amigos do COHDS, especialmente ao Prof. Dr. Steven High I should like to offer my sincere thanks for the constructive cooperation.

Meus respeitosos agradecimentos pela contribuição da banca do Exame de qualificação e pela participação dos membros da banca examinadora da defesa

Aos amigos das últimas horas: Izabela, Rita, Mariany, Wesley e Marcos. Meu muito obrigada pela compreensão, paciência e torcida!

Não posso esquecer de agradecer à Daniella Delgado de Castro, obrigada por abrir caminhos em meio a tantas turbulências.

Um agradecimento especial a todos aqueles que não estão mais conosco mas que, enquanto estiveram promoveram revoluções na minha vida: A você Binho, aos meus queridos Avós Paternos: Altino e Laudelina e Maternos: Sizinia e Augusto. Aprendi a contar a história dos outros para poder ser capaz de contar a história de vocês!

"(...) as histórias e as memórias são importantes."

Educandos C e R

RESUMO

PAIVA, S. B. ***Oficinas intergeracionais*:** saberes e fazeres da experiência, mediação cultural e significação**.** 2015. 200 f. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Esta tese reafirma a importância das trocas de experiências intergeracionais na qualificação de processos de construção de conhecimento e cultura, na contemporaneidade, a partir do desenvolvimento de um dispositivo educacional e cultural - a Oficina intergeracional - em uma instituição que atende crianças e jovens, na comunidade de Paraisópolis, situada na região sul da cidade de São Paulo. A pesquisa foi realizada com base nos pressupostos da metodologia colaborativa, onde os sujeitos são compreendidos e tratados como criadores de conhecimento e cultura que atuam em associação com o pesquisador, construindo ações em conjunto em torno do objeto comum das trocas intergeracionais. Ao promoverem a interrupção nos fluxos cotidianos habituais dos membros de diferentes faixas etárias da comunidade de Paraisópolis e do PECP (Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis), as oficinas intergeracionais promoveram e permitiram a emergência e a recriação de uma corrente de saberes e fazeres que constituem, dão apoio, conferem, constroem e reconstroem identidades, signos e práticas relacionais e culturais. O encontro da saberes e fazeres intergeracionais, somados à articulação de saberes e fazeres científicos, profissionais e da experiência pode constituir-se em caminho para a instauração de novas e promissoras relações entre informação e significação, preservando e valorizando processos de apropriação e criação de conhecimento e cultura na “era da informação”.

Palavras-chave: Oficinas; Intergeracional; Experiência; Mediação cultural; Significação

ABSTRACT

PAIVA, S.B. **Intergenerational Workshops**: knowledge and practices of experience, cultural mediation and significance. 2015. 200 f. Thesis (Ph.D.) - School of Communication and Arts, University of São Paulo, São Paulo, 2015.

This thesis reaffirms the importance of intergenerational exchange of experiences in the qualification of construction processes of knowledge and culture, in contemporaneity, based on the development of an educational and cultural mechanism - the Intergenerational Workshop - in an institution that assists children and youths in the community of Paraisópolis, located in the southern region of São Paulo. The research was based upon the assumptions of the collaborative methodology, where the subjects are understood and treated as creators of knowledge and culture that act in association with the researcher, building actions together around the common object of the intergenerational exchanges. By promoting the interruption in the usual daily flows of members of different age groups of the Paraisópolis community and of the PECP (Einstein Program in the Paraisópolis Community), Intergenerational Workshops promoted and allowed the emergence and the recreation of a stream of knowledge and practices that constitute, give support, confer, reconstruct identities, signs and relational and cultural practices. In other words, the meeting of the intergenerational knowledge and practices, added to the articulation of scientific, professional and experienced knowledge and doings, can be the way for the introduction of new and promising relationships between information and signification, preserving and valuing creative processes of knowledge and culture in the "information age".

Keywords: Workshops; Intergenerational; Experience; Cultural Mediation; Significance

Lista de Ilustrações

Figura 1: Mostra Cultural – Colcha de Retalhos – Foto: Bruno Takeda 26
Figura 2: http://www.tucavieira.com.br/A-foto-da-favela-de-Paraisopolis 82
Figura 3: Área referente ao Complexo Paraisópolis Fonte: PMSP 84
Figura 4: Encontro Intergeracional – Foto: SBP 103
Figura 5: Encontro Intergeracional - Visita a ECE - Foto: Simone Paiva 104
Figura 6: Encontro Intergeracional - Visita a ECE - Foto: Simone Paiva 105
Figura 7: Encontro Intergeracional - Visita a ECE - Foto: Simone Paiva 105
Figura 8: Oficinas Intergeracionais - Foto: Simone Paiva 109
Figura 9 Oficina Intergeracional - Carrinho - Foto: SBP 109
Figura 10: Oficina Intergeracional - Bonecas - Foto: SBP 109
Figura 11: Encontro Preparatório - Equipe NEC -Foto: SBP 112
Figura 12:Oficina Intergeracional - CCT - Foto: ECE 131
Figura 13: Oficina Intergeracional - CCT - Foto: ECE Figura 14: Oficina Intergeracional - PECP - Foto: SBP 131
Figura 15: Oficina Intergeracional - PECP - Foto: ECE 132
Figura 16: Oficina Intergeracional - Convite - Foto: SBP Figura 17: Oficina Intergeracional - Convite - Foto: ECE 133
Figura 18: Oficina Intergeracional - Bonecas - Foto: ECE Figura 19: Mostra Cultural - Colcha - Foto: ECE 134
Figura 20:Oficina Intergeracional - 07 a 08 Seu S. - Foto: SBP Figura 21:Oficina Intergeracional - 07 a 08 Seu S. - Foto: SBP 135
Figura 22: Oficina Intergeracional - 07 a 08 Seu S. - Foto: SBP 135
Figura 23:Oficina Intergeracional - 09 a 11 Pão - Foto: SBP Figura 24:Oficina Intergeracional - 09 a 11 Pão - Foto: SBP 137
Figura 25:Oficina Intergeracional - 12 a 15 Seu F. - Foto: SBP Figura 26:Oficina Intergeracional - 12 a 15 Seu F. - Foto: SBP 138
Figura 27:Oficina Intergeracional - 12 a 15 Mapa - Foto: ECE Figura 28:Oficina Intergeracional - 12 a 15 Mapa - Foto: SBP 138
Figura 29:Oficina Intergeracional - 07 a 08 Brincar - Foto: SBP Figura 30:Oficina Intergeracional - 07 a 08 Brincar - Foto: SBP 140
Figura 31: Mostra Cultural - Foto: ECE 141

Figura 32: : Mostra Cultural - Espaço - Foto: Bruno Takeda.....141
Figura 33: Mostra Cultural - Casinha de Bonecas - Foto: ECE 142
Figura 34:Mostra Cultural - Casinha de Bonecas - Foto: ECE 142
Figura 35: Mostra Cultural - Casinha de Bonecas - Foto: ECE 142
Figura 36: Mostra Cultural - Acervo Fotográfico - Foto: Bruno Takeda.....143
Figura 37: Mostra Cultural - Acervo Fotográfico - Foto: Bruno Takeda.....143
Figura 38:Mostra Cultural - Acervo Fotográfico - Foto: Bruno Takeda.....143
Figura 39:Mostra Cultural - Dona M e suas bonecas - Foto: Bruno Takeda.....144
Figura 40: Mostra Cultural - Dona M e suas bonecas - Foto: Bruno Takeda.....144
Figura 41: Mostra Cultural - Dona M e suas bonecas - Foto: Bruno Takeda.....144
Figura 42:Mostra Cultural - Bioma de Paraisópolis - Foto: Bruno Takeda 145
Figura 43: Mostra Cultural - Bioma de Paraisópolis - Foto: Bruno Takeda 145
Figura 44: Mostra Cultural - Bioma de Paraisópolis - Foto: ECE 145
Figura 45: Mostra Cultural - Linha do tempo - Foto: Bruno Takeda.....146
Figura 46: Mostra Cultural - Linha do tempo - Foto: Bruno Takeda.....146
Figura 47: Mostra Cultural - Linha do tempo - Foto: Bruno Takeda.....146
Figura 48: Mostra Cultura - Paraisópolis, Mapa - Foto: Bruno Takeda.....147
Figura 49: Mostra Cultura - Paraisópolis, Mapa - Foto: Bruno Takeda.....147
Figura 50: Mostra Cultura - Paraisópolis, Mapa - Foto: Bruno Takeda.....147
Figura 50: Mostra Cultural - Poema Paraisópolis - Foto: Bruno Takeda.....179

Lista de abreviaturas e siglas

COHDS Centre for Oral History and Digital Storytelling

COLABORI Colaboratório de Infoeducação

ECE Estação do Conhecimento Einstein

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PECP Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis

UBA Unidade Básica de Atendimento

UNATI Universidade Aberta à Terceira Idade – UNESP

UNESCO Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura.

UNESP Universidade Estadual Paulista

USP Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... *15*
PARTE 1: RERERENCIAL TEÓRICO..... *26*
1.1 Informação e Significação..... 27
1.1.1 A fratura cultural: a Era da Informação 28
1.1.2 A experiência ausente 33
1.1.3 Espaço comum e experiência..... 40

1.2 Experiência e Dispositivos..... 44
1.2.1 Dispositivos culturais: uma perspectiva dialógica 48
1.2.2 Estação Memória, um dispositivo intergeracional dialógico 49
1.3 A Questão Intergeracional..... 53

1.4 Zona de desenvolvimento proximal (ZDP)..... 60
1.4.1 Os níveis de desenvolvimento..... 62
1.4.2 A importância das relações entre as pessoas na formação social dos sujeitos..... 66
1.4.3 Por uma abordagem culturalmente significativa..... 73

PARTE 2: METODOLOGIA..... *78*
2.1 O Terreno: Paraisópolis, "a cidade paraíso". 82
2.2 O Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis (PECP) 85

PARTE 3: A PESQUISA..... *89*
3.1 Definição de protocolos..... 90
3.2 Imersão no "terreno"..... 91
3.3 Encontros preparatórios..... 91
3.3.1 Primeiro Encontro Preparatório: "compartilhando, escutando e comunicando experiências"..... 92
3.3.2 Segundo Encontro Preparatório: Os cofres da Memória 95
3.4 Planejamentos de ações..... 100
3.5 Encontros intergeracionais *103*
3.6 Novos Encontros...... 106
3.7 Os ajustes no percurso: renegociando a convivência 107
3.8 Avaliação dos encontros intergeracionais do primeiro semestre 2013 110
3.9 Ampliação do projeto 111
3.10 Primeiro Encontro Preparatório com todas as educadoras do NEC 111

3.11 Segundo Encontro Preparatório com todas as educadoras do NEC 113
3.12 Entrevistas 115
3.12.1Percursos em Paraisópolis : preparando as entrevistas 116
3.12.1.1 DONA A..... 116
3.12.1.2 A PRIMEIRA M**.** 118
3.12.1.3 A SEGUNDA M**.** 118
3.12.2 Um novo percurso..... 119
3.12.3 Entrevistas..... 124
3.12.3.1 O CASAL SEU S. E DONA A.. 124
3.12.3.2 DONA M. E AS BONECAS..... 126
3.12.3.3 DONA A. E O FANTÁSTICO 127
3.12.3.4 AS EDUCADORAS 128
3.12.4 Oficinas intergeracionais 130
3.12.5 Imagens de uma longa viagem: VIII Mostra Cultural de Paraisópolis 141
3.12.6 Paraisópolis: Escavando narrativas..... 148
CONSIDERAÇÕES FINAIS: A EXPERIÊNCIA RELACIONAL..... *171*
REFERÊNCIAS..... *183*
APÊNDICE *190*
APÊNDICE A - Entrevista semi-estruturada com idosos. 191
APÊNDICE B – Entrevistas semi-estruturadas com educadoras NEC..... 198
APÊNDICE C - Iniciativas intergeracionais 230
ANEXO..... *236*
ANEXO A – Grupos Focais Avaliação..... 237

INTRODUÇÃO

Vivi minha infância em Jequié, cidade do interior da Bahia, que tinha na pecuária e na agricultura as bases do seu desenvolvimento. A cidade oferecia, portanto, uma atmosfera e um ritmo diferentes daqueles observados nas capitais do país.

Filha mais nova de um casal com cinco filhos, já nasci na condição de aprendiz e de herdeira de uma tradição familiar. Afinal de contas, nos ensinamentos que recebia dos meus pais estavam incluídos os saberes e fazeres que eu deveria aprender para ajudar a minha mãe nos afazeres domésticos. Da mesma forma, meus irmãos, que desde cedo seguiam meu pai para aprender com ele os ofícios de um profissional.

Os primeiros contatos com os fazeres do grupo familiar foram mediados pelos brinquedos. Recordo do pequeno rodo e da pequena vassoura, da mobília de madeira que simulava os cômodos de uma casa, presentes dados pelos meus pais. Ali, no momento da brincadeira, imitava os fazeres rotineiros da minha mãe. A imitação, diz Vigotski (2000), não é um copiar irrefletido de ações, pois pressupõe algum entendimento das relações estruturais do problema que está sendo resolvido. Nesse sentido, ao brincar com os instrumentos semelhantes àqueles que minha mãe manipulava, eu me apropriava de estruturas complexas que seriam desenvolvidas ao longo dos anos. Assim, na simplicidade do lar, exercitávamos nossas *zonas de desenvolvimento proximal*, e adultos, sem nenhuma ciência, inseriam crianças em seus contextos socioculturais.

Mas meus pais queriam mais. Entendiam que os horizontes poderiam ser ampliados e, para isso, a escola era o lugar que nos permitiria a sonhada abertura de possibilidades. Lá, na escola, a “professora” nos ensinaria a ler e a escrever e isso era importante, pois, segundo os meus pais, dava aos filhos oportunidades que eles não tiveram. Foram meus pais que ensinaram a mim e aos meus irmãos a ouvir “os mais velhos”, coisa que em Jequié era mais do que uma prática mecânica ou vazia: era um valor cultural. Nesse sentido, a infância em Jequié nos presenteou com uma experiência rica: crianças, adultos e idosos em constante relação. Diferentes saberes e fazeres ao alcance de nós e para ter acesso a eles bastava pedir ou ser convidado a ajudar.

Com isso, pude expandir meus conhecimentos culinários, ajudando as vizinhas quando precisavam de mãos extras. Enquanto enrolava biscoitos, ouvia histórias envolvendo pessoas

ora próximas, ora distantes; ora conhecidas, ora desconhecidas. E eu me percebia “mocinha”, diferente da condição de criança, por poder ouvir a conversa dos adultos. Conversas que, na maioria das vezes, eu não compreendia, mas não fazia diferença. Estar ali - e ouvindo - me bastava. Eu tentava adivinhar o que não compreendia. Excelente exercício para a imaginação!

As relações com os adultos também colaboraram para minhas experiências religiosas diversificadas, pois fui conduzida a diferentes igrejas por diversos vizinhos que, em parceria com meus pais, assumiam a tarefa de nos educar. Por outro lado, a convivência com os idosos era especial. Meu pai e minha mãe deixaram suas cidades de origem para se estabelecer em Jequié em busca de trabalho. Por esta razão, não conhecemos os familiares deles. Os vizinhos e, em especial, as vizinhas com mais idade, assumiram o papel de “avós do coração”. Com elas o vínculo foi estabelecido pelo respeito e pelo afeto. Respeito ensinado pelos meus pais e afeto construído nas relações.

Com as “avós do coração”, ouvi histórias de tempos longínquos que falam dos mais diversos assuntos, além de participar de rezas e benzeduras para curar doenças. Heller (1977) diz que o mundo cotidiano é um formatador do campo de significados que são por nós apropriados em determinadas circunstâncias históricas. Ali, naquele cotidiano, e exposta a experiências sensíveis e simbólicas, fui me apropriando de saberes e fazeres que, segundo Heller (1977), todo sujeito deve interiorizar e se apropriar para poder existir e movimentar-se em seu meio. E o saber cotidiano que vivenciei, ao longo da minha infância, foi se constituindo nesse território povoado de trocas intergeracionais em diferentes contextos: a família, a vizinhança, a casa do vizinho, as rodas de conversa, as brincadeiras na rua.

Com o passar dos anos, o saber cotidiano encontrou na Escola Anísio Teixeira um espaço favorável para sua ampliação em associação com o saber formal e de rasgos científicos, proporcionado pelo ensino escolar. Ali, no espaço que recebia o nome de um dos grandes defensores da Escola Nova, fui alfabetizada pela Professora Nadir, com quem aprendi o valor das palavras escritas nos livros, das palavras faladas no teatro e nos gestos e nas danças que ampliam as formas de expressão, colocando os corpos em ação. Meninos e meninas encenavam diferentes histórias e, em uma dessas encenações, antecipei o que viveria no futuro. Em parceria com Fernando, colega de classe, encenamos o casal “Bastião e Bastiana”, nordestinos que partem rumo à cidade grande: “Cidade de ‘Baruiu’, minha gente, ‘Baruiu’ e confusão”, cantávamos durante a encenação.

Nossa apresentação revelava a difícil realidade de famílias nordestinas que, em busca de melhores condições de vida, deixam suas cidades de origem e abandonam não só o território físico onde vivem, mas também o território simbólico e a rede de significações que o constitui. A forma como a questão era apresentada arrancou risos da platéia e envolveu a todos. A arte dando alento à vida.

Mas a "Bastiana" cresceu. Não apenas ela. Seus irmãos e os amigos com quem convivia também. Os pais amadureceram e as "avós do coração" foram ganhando novas marcas no rosto. Uma nova mudança da família foi, então, anunciada. Desta vez para longe, para o interior de São Paulo. A decisão era irreversível.

Antes de partir, eu fui monitora em um evento do PROLER - Programa de Promoção de Leitura, do Ministério da Cultura, realizado em um dos tantos dias ensolarados comuns na "cidade sol". Durante o evento, conheci o Professor Perrotti, da ECA/USP, que foi até ali para fazer uma palestra. Não lembro muito bem da sua fala, mas lembro da emoção de ser conduzida a um universo de conhecimento e de cultura novo para mim e que se descortinava ali, naquele momento, com suas colocações. O que era aquilo? O que estava ocorrendo? Não sei muito bem até hoje, mas com certeza foi um instante de consciência e sonho mesclados que, às vezes, por contingências da vida, somos obrigados a esquecer.

Se o novo universo descortinado começa ali mesmo a ser desejado, não conseguia, contudo, arrefecer as ligações com Jequié. Aquele cotidiano por nós conhecido, apropriado e que formatou o nosso campo de significados, no sentido de Heller (*ibid.*), teria que ser abandonado? Aquela rede de sustentação que organizava o nosso cotidiano, articulava diferentes gerações, múltiplos saberes e fazeres e implicava relações de diferentes ordens, seria deixada para trás, sem mais nem menos? De outro lado, as aprendizagens, construídas naquele contexto tão especial, seriam suficientes para permitir o ingresso, a atuação, o reconhecimento e o fazer rir no novo mundo, emocionando tal como fizera minha personagem "Bastiana" em Jequié? Quantas dúvidas! Seriam as novas vivências capazes de integrar a riqueza das vivências proporcionadas pelas brincadeiras de rua, pela "ajuda" às vizinhas mais velhas, pelas histórias contadas pelas "avós de coração"? Ir para São Paulo significava a possibilidade de continuar cultivando afetos, emoções, sentimentos, relações que me eram profundamente caras? Ou a busca de melhores condições de vida pela família significava a

ruptura com o vivido, a necessidade de esquecimento, a fratura irrecuperável como estratégia de sobrevivência nas novas condições?

As questões não paravam de surgir, mas não alteraram a decisão tomada pela minha família. Assim, partimos para São Paulo. Eu, que já havia concluído o curso médio, decidi, então, que ia entrar na universidade. Após a mudança, preparei-me e, na época devida, prestei vestibular e entrei no curso de Biblioteconomia da UNESP, em Marília.

À época não tinha noção do que acontecia e da razão de minhas escolhas. Achava que escolhera Biblioteconomia por meu interesse pelos livros e pela leitura, o que não era errado. Mas hoje reconheço que não foi por acaso ou simplesmente por "amor aos livros" que me dirigi a uma área que tem na questão da memória sua questão central. Afinal, não é a biblioteca um repertório de registros organizados, onde os homens desde sempre pretenderam guardar e eternizar suas memórias? Não é o local onde, nos tempos modernos e contemporâneos, pretendeu-se não só guardá-las, mas também conservá-las, divulgá-las, fazê-las circular e disponibilizá-las?

Hoje consigo ver um pouco mais claro o que ocorria: meu interesse pela literatura e pela memória escrita transfigurada em arte encontrou na Biblioteconomia um espaço de expressão que me permitia retomar perguntas nascidas de vivências pessoais, mas articuladas, então, às grandes questões públicas, como é o caso dos destinos da memória social.

Movida por tais interesses, assim que ingressei na UNESP/Marília, imediatamente me identifiquei com a Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI) [1], me aproximando de um espaço institucional que acolhia meus interesses quanto à memória e à literatura. Pude, desse modo, conviver semanalmente com grupos de idosos em oficinas de leitura que reuniam vivências e memórias, categorias que me eram - e são - tão caras.

A permanência na UNATI me permitiu perceber que as relações entre os idosos e a leitura iam além de uma simples decodificação de palavras e de discussões de formas e estruturas literárias, ou mesmo de distinções entre obras culturalmente "importantes" e *best-sellers* com pouco fôlego. Nas oficinas, vi Guimarães Rosa ganhar vida ao ser entoado com todo o sentimento que era possível naquela situação; vi Clarice Lispector ser amada e até

[1] A Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI), da UNESP, tem início em 1993, a partir de um projeto sênior, institucionalizado em 2001. Seu objetivo é a reinserção social do idoso por meio de atividades acadêmicas e culturais em contextos intergeracionais, compreendendo alunos, professores de graduação, pós-graduação e idosos.

mesmo odiada! Ela apresentava e exigia dos leitores mergulhos nem sempre cômodos nas profundidades. Semanalmente, eu observava os idosos representando, refazendo, recriando suas histórias e memórias por meio dos textos que liam: autores e leitores se confundiam e constantemente experimentávamos a atualização do passado no presente. Memória literária e memória pessoal se imbricavam, gerando laços com o passado revisitado nos livros, com as memórias vivas dos participantes, da mesma forma que vínculos fortes e importantes eram construídos entre os membros do grupo.

Todavia, com a observação, o tempo e a convivência, fui notando, também, que algo incomodava os participantes do "Grupo de Leitura". Um dia, o incômodo se explicitou: "O que vou fazer com todas essas coisas que não sei mexer?", perguntou uma senhora, referindo-se ao uso de tecnologias de informação, relacionadas à oficina.

A questão aguçou a minha curiosidade e me conduziu a uma nova inquietação. Eu estava lidando com a memória cultural escrita, com a literatura e com idosos, portadores de memórias e de relações especiais com a cultura e suas manifestações. Nesse universo, que papel poderiam ter as TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação? Seriam elas capazes de atuar como instrumentos de mediação de leitura? Poderiam, além de favorecer relações com a cultura literária impressa, favorecer a inclusão de idosos no amplo universo cultural da contemporaneidade, fortemente marcada pela presença da tecnologia e de variadas formas de expressão cultural?

Desenvolvido ao longo do mestrado, o questionamento levou à criação de um *Blog* que recebeu o nome de *Conto Prosa* e publicava textos escritos coletivamente pelos idosos. Dessa forma, introduzimos de modo sistemático um elemento novo nas dinâmicas das oficinas, ou seja, a dimensão tecnológica, e pudemos observar a repercussão do seu uso nas rotinas do grupo.

Devido a tais condições, a primeira - e já esperada - constatação foi a de que não era fácil envolver o grupo com as questões da manipulação das ferramentas tecnológicas. Apesar do grau de escolaridade superior dos participantes, havia resistência sob diferentes formas. Em outras palavras, suas características etárias pareciam sobrepor-se às suas condições educacionais superiores quando se tratava da manipulação de tecnologia informacional digital. As habilidades com as máquinas não eram desenvolvidas com facilidade e a motivação para vencê-las também era grande. Prevaleciam vínculos com saberes e fazeres

passados, em conflito com os novos saberes e fazeres. Provavelmente, os idosos faziam para si perguntas em muitos pontos parecidos com os que eu fizera ao ter que deixar Jequié. O novo exigiria apagar rastros que são caros e não querem ser silenciados?

Escrever e ler na era do impresso não era, pois, só uma técnica, uma relação com sinais e matérias físicas, como os livros, jornais, revistas. Isso implicava certamente tais relações, implicava, sim, saberes e fazeres operacionais e operatórios importantes, mas, sobretudo, estavam em questão vivências e experiências complexas que eram de ordem funcional e, ao mesmo tempo, afetivas, sensíveis, intelectuais, relacionais. Colocavam-se em cena, portanto, problemáticas identitárias profundas e que não podiam deixar de ser consideradas nas relações do grupo e com o grupo de idosos.

Em direção inversa, pudemos ver que, além das razões culturais de relação com o patrimônio literário, o grupo mobilizava-se, especialmente, em função da intensificação dos laços sociais, da participação nas trocas, da ruptura com o isolamento social cotidiano que marca grande parte dos idosos nos quadros da contemporaneidade em diferentes partes do mundo. Em outras palavras, os aspectos culturais apareciam ali fortemente vinculados aos processos de socialização, não sendo possível separá-los.

Nesse aspecto, por um lado, se tomadas como recurso de comunicação e expressão, as TICs poderiam servir aos membros do grupo como elemento agregador; por outro lado, consideradas as reservas mencionadas, elas não se incorporavam senão como “acidente” nas dinâmicas promovidas pelas oficinas de leitura, em que pese o suporte por nós oferecido quanto à manipulação da tecnologia. Estávamos vivendo, portanto, uma situação contraditória, caracterizada por um desejo de comunicação e, ao mesmo tempo, uma distância, uma indiferença, uma resistência aos recursos de comunicação e de expressão que os novos tempos viabilizavam. Claro, em função da idade, compreendia-se o uso tímido dos recursos pelo grupo. A questão mais inquietante, no entanto, era o fato de que tal dificuldade era ampliada pela quase exclusividade concedida a formas de expressão conhecidas em detrimento das desconhecidas, que impunham desafios novos aos idosos, mas que podiam contribuir para romper as barreiras socioculturais que os vitimam.

Desse modo, se a memória protegia o grupo dos excessos informacionais da contemporaneidade; de outro, contribuía para seu isolamento em circuitos fechados, já que memória impressa e memória digital apareciam e eram vividas como categorias excludentes

pelo grupo de idosos com o qual eu trabalhava. Aos meus olhos, como pesquisadora/mediadora e participante ativa do grupo, as questões que emergiam eram desafiantes e promissoras. Ao mesmo tempo, eram tantas que não tinha como explorá-las a contento nos limites de uma dissertação de mestrado. Além disso, eu necessitava defini-las e nomeá-las cientificamente, coisa que, confesso, não me sentia ainda preparada a fazê-lo naquele momento. Percebia, sem dúvida, que tangenciava vários problemas importantes levantados pelo grupo, mas que, por exemplo, as resistências e adesões, em especial no que se referia à problemática das TICs, ficavam sem respostas que me satisfizessem.

Um reencontro com o professor Edmir Perrotti e, especialmente, sua pesquisa sobre a *Estação Memória*, continuada pela Profa. Dra Ivete Pieruccini, na ECA/USP, permitiu, entretanto, rever, refazer e, em grande medida, nomear algumas dessas questões, conduzindo-me a este projeto de doutorado. A banca de mestrado não foi, assim, apenas uma oportunidade de rememoração. Novamente, como ocorrera em Jequié, foi uma experiência motivadora, inspiradora e instigante, que permitiu a percepção de novas possibilidades e caminhos, com oportunidades de avançar nas questões que ainda me inquietavam e que continuavam a me inquietar como pesquisadora e como pessoa.

Assim, não poderia deixar de vir à tona o conflito apresentado pelos membros do grupo de idosos com o qual convivi, comprimidos entre o desejo de conhecer, de saber, de se comunicar, de participar, de estar presente no mundo e, ao mesmo tempo, a resistência quanto às possibilidades de conhecimento, de comunicação e de cultura abertos pela contemporaneidade, mas que os obrigava a novos modos e formas de ser e estar no mundo. Que fratura estaria ocorrendo, portanto, entre a cultura e a identidade dos idosos e a *cibercultura*, pródiga em promessas de inclusão, de interação, de reconhecimento de diferenças, como afirmava Lévy (2010), mas que eu não observava nos membros daquele grupo com o qual eu convivia de modo tão próximo?

Questões levantadas pelo Prof. Perrotti na banca, a partir das experiências do projeto *Estação Memória* por ele criado na ECA/USP, indicaram-me caminhos que me levaram ao Doutorado em Ciências da Informação, que tem neste trabalho a última exigência a ser cumprida.

Formada em Biblioteconomia, mestre em Ciência da Informação, pesquisadora e testemunha de relações especiais estabelecidas entre a experiência de vida de idosos e a

memória literária escrita, entre trocas presenciais e trocas intermediadas pelas tecnologias de informação, sentia necessidade de encontrar um elo capaz de articular conceitualmente os objetos guardados nas bibliotecas - em especial, a escrita criativa, a literatura, a memória letrada impressa. Mais do que isso, um elo que articulasse as ricas *experiências* de vida de idosos, marcadas por temporalidades singulares, por suas demandas e esperanças, e os fluxos informacionais velozes, incessantes, fragmentados e tecnológicos da contemporaneidade, germes não só do novo indispensável à criação, à imaginação, mas também portadores intrínsecos da outra face inextricável da memória, do conhecimento e da cultura: o esquecimento.

Minha experiência, como relatado, mostrava que o grupo de idosos, para além das dificuldades especiais com as TICs, mantinha uma "resistência cultural" acentuada face ao presente, mesmo sendo-lhes oferecidas possibilidades de navegação monitorada e relativamente segura nos conturbados oceanos sígnicos da contemporaneidade e suas dinâmicas. Que nome, pois, dar a tal "resistência"? Como avaliá-las do ponto de vista do grupo, da cultura, da comunicação e da informação? Que problemas socioculturais estariam ali cravados e representados? Que dificuldades estariam se interpondo entre o vivido e o novo, o conhecido e o desconhecido, a memória e a informação, a cultura, a socialização e o esquecimento?

Os amigos da UNATI me ensinaram, ao longo dos dez anos que os acompanhei nas oficinas de leitura, que as relações entre os leitores e a leitura perfazem um caminho rico e repleto de meandros e sinuosidades que não é o caminho linear da produção de objetos de consumo cotidianos, destinados a preencher necessidades imediatas de sobrevivência. Para eles, o que mais importava era o valor em si dos encontros, das experiências vividas e trocadas *no* e *pelo* grupo. Encontrar espaço para dizer e ouvir dizer, espaços de narração e convivência, de interlocução sobre o vivido, de concordâncias e discordâncias sobre questões variadas que afetam a vida concreta de cada um era mais do que entrar em contato com objetos, livros e textos. Era agregar valor à vida e à indiferença dos dias que correm um após o outro indefinidamente. Era estreitar laços, relacionar-se, vincular-se, enraizar-se. Mas o que estaria além dessa vinculação? Qual a força motriz oculta, mas viva, que os mobilizava e os levava semanalmente à UNATI na tentativa de superar as condições de confinamento impostas pelos tempos que correm?

Ao chegar à ECA/USP e integrar-me à equipe do Colaboratório de Infoeducação, coordenada cientificamente pelo Prof. Perrotti, encontro, finalmente, a palavra norteadora que necessitava, mas que me fugia. Empenhado na construção da Infoeducação, uma abordagem crítica e inovadora das relações entre a informação e a educação, o grupo do COLABORI tinha na questão da significação um mote condutor e propulsor suficientemente forte para fazer frente às posições amparadas no funcionalismo ou no computacionismo informacional, criticado por Bruner em seu Atos de Significação (BRUNER, 1997). O computacionismo, nos ensina o criador da psicologia cultural, concebe a informação como "coisa", "insumo", "ferramenta", como "processo" destituído de sentidos. A chave da questão estava, portanto, nomeada: tratava-se de procurar compreender questões contemporâneas complexas, envolvidas nas relações entre informação e significação, problemática que atinge não só idosos, mas todas as demais faixas de idade.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é reafirmar a importância individual e social das trocas intergeracionais de saberes e de fazeres, veículos essenciais à qualificação das informações nos processos de construção de conhecimento e sentidos. Em dinâmicas informacionais como as contemporâneas, marcadas tanto por avalanches sígnicas produtoras de vertigens simbólicas, como também por faltas históricas de informação, de educação e cultura, os desafios são muitos e não se reduzem, evidentemente, a uma única questão. Todavia, devido à importância da *experiência*, tal como a definiu Benjamin, nos processos de significação, a busca, mesmo se direcionada para um único objeto, é promissora e fundamental. É importante procurar compreender os processos de significação, marcados por novas e complexas relações entre o local e o global, o presencial e o virtual, o instantâneo e o permanente, a memória e o esquecimento, tudo isso mediado pela tecnologia informacional, por contextos profundamente tensos e conflitivos como o da cidade de São Paulo e, em especial, de Paraisópolis. Nesse sentido, é uma forma de repensar não apenas o circunscrito, o "caso", mas, antes, paradigmas que vêm sustentando a Ciência da Informação, bem como as práticas sociais que se ocupam das nossas relações com os signos, o conhecimento e a cultura - as relações entre os sujeitos e a relação destes com o mundo.

Dessa forma, para cumprir nossos objetivos, optamos pela realização de *Oficinas Intergeracionais* em Paraisópolis, comunidade incrustada e em conflito com o rico bairro do Morumbi, na zona sul de São Paulo. Tais *Oficinas intergeracionais* são dispositivos de mediação cultural por nós desenvolvidos em parceria com o Núcleo de Educação Einstein

(NEC), nos quadros do Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis (PECP). O núcleo atende crianças e jovens de 07 a 15 anos, durante um período do dia (manhã ou tarde). Ali, está instalada a *Estação do Conhecimento Einstein/Paraisópolis*, espaço cultural e educativo desenvolvido por meio de um convênio com o COLABORI- Colaboratório de Infoeducação, da ECA/USP, e que serve de laboratório vivo para pesquisas que têm em comum a questão da apropriação da informação, tomada como processo afirmativo, dinâmico e complexo de construção de sujeitos, compreendidos como "protagonistas culturais" (PERROTTI, 2008), criadores de conhecimento e de cultura.

OBJETIVO

Tendo em vista o exposto, o objetivo desta tese é, pois, reafirmar a importância das *trocas intergeracionais* de experiências na qualificação de processos de construção de conhecimento e cultura na contemporaneidade. Para tanto, desenvolveu-se um dispositivo educacional e cultural - a O*ficina intergeracional* - em uma instituição que atende crianças e jovens, na comunidade de Paraisópolis, situada na região sul da cidade de São Paulo. Devido ao seu caráter de ação colaborativa concreta, a pesquisa pretende, também, oferecer referências teóricas e metodológicas que poderão servir aos dispositivos de mediação cultural, como bibliotecas públicas, escolares, comunitárias, centros de cultura, espaços potencialmente privilegiados para acolher *oficinas intergeracionais*, constituídas segundo critérios explicitados neste trabalho.

Seguindo os objetivos estabelecidos para a presente investigação, entendemos ser necessário adotar princípios metodológicos adequados à promoção das trocas intergeracionais e aos processos de qualificação do conhecimento e da cultura. Nesse sentido, a pesquisa colaborativa (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007), tal como vem sendo compreendida e desenvolvida em trabalhos desenvolvidos no âmbito do Colabori- ECA/USP, foi instituída como método de trabalho. Nessa perspectiva, o pesquisador teve a oportunidade de atuar, de modo colaborativo, diretamente no terreno com as instituições parceiras do projeto, além de atuar com a comunidade. Na parte 2, apresentaremos, com mais detalhes, princípios e procedimentos de tal opção metodológica.

Por fim, a tese aqui exposta está constituída por esta introdução, em que é apresentada a origem das questões que a justificam, além dos objetivos, da metodologia e da organização. No parte 1, temos o quadro teórico de referências, seguido, na parte 2, de metodologia e apresentação do contexto da investigação; na parte 3, temos a apresentação da pesquisa, com relato do processo de construção das *oficinas intergeracionais*, seguido de análise dos dados coletados sob forma participativa e colaborativa com a atuação direta do pesquisador no campo. Por fim, temos as considerações finais, as referências, os apêndice e os anexos.

Memória . . .

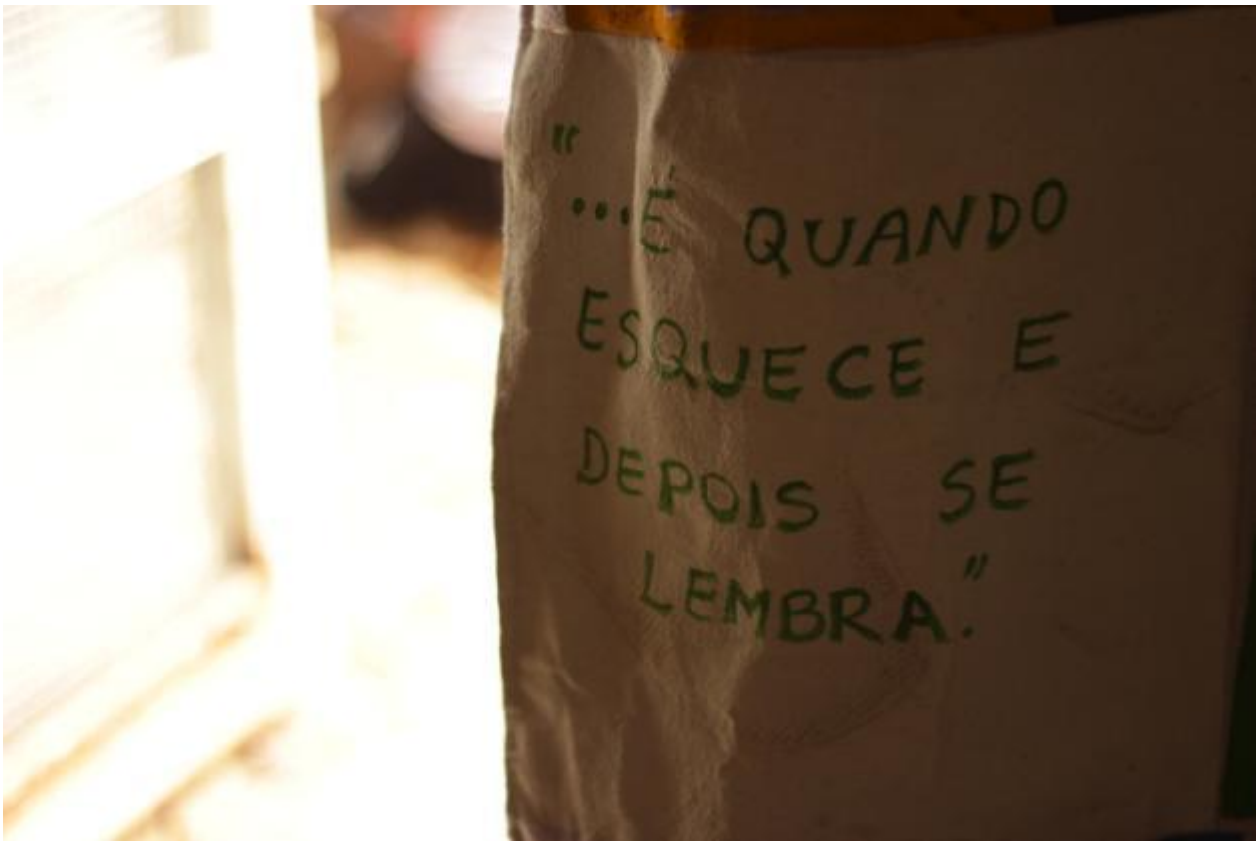


Figura 1: Mostra Cultural – Colcha de Retalhos – Foto: Bruno Takeda

PARTE 1: RERERENCIAL TEÓRICO.

1.1 Informação e Significação

De todos os lugares, em diversos suportes e em volumes cada vez maiores, informações chegam até nós de modo incessante. No entanto, o crescente volume de estímulos sígnicos que invadem tanto a vida pública como a privada não significa mudanças automáticas na qualidade de nossos processos de conhecimento e de construção cultural, uma vez que as informações que hoje circulam em fluxo frenético comportam-se, na maioria das vezes, como palavras ao sabor dos ventos, signos que se perdem, marcados que são, desde a origem, pelas tintas da efemeridade. Nesse sentido, apesar de nos tomar de assalto e nos atingir, o fluxo avassalador de informações da atualidade não produz automática e necessariamente sujeitos mais "cultos", no sentido dado à palavra por Hannah Arendt (1972), ou seja, sujeitos capazes de dar sentido às informações, contextualizando-as, avaliando-as, com o exercício de sua capacidade de juízo, própria de cidadãos.

A *experiência* (*Erfahrung*), noção que Walter Benjamin distingue da *vivência (Erlebnis)*, por implicar processos da sedimentação cognitiva capazes de gerar sabedoria, envolve não somente o tempo objetivo da transmissão das informações, mas também o tempo subjetivo e errático dos sujeitos e suas diferentes faculdades e situações. Desse modo, sua elaboração implica modos de relação com os signos e o mundo, marcados por lógicas temporais singulares em relações dinâmicas entre si. A hipertrofia de uma determinada ordem sobre as demais, como ocorre na contemporaneidade, quando a lógica dos fluxos informacionais são definidas e hierarquizadas em detrimento da lógica presidida pela permanência, pela memória e pela *experiência*, colocam os processos de significação em xeque, acarretando problemas sérios e variados à vida individual e coletiva.

Daí a necessidade de rever questões referentes às problemáticas que afetam os fluxos de informação, suas relações com os tempos e espaços da *experiência, da memória,* da construção de conhecimentos e cultura, pois o que está em jogo é a questão essencial das significações, categoria-chave e definidora de nosso ser e de nosso estar no mundo. Além disso, quando tratamos de dispositivos culturais como bibliotecas, museus, escolas, entre outros, que têm como matéria constitutiva singular e definidora a informação e tudo o que a implica, promover essa discussão é indispensável. Ela é fundamental no sentido de pensar alternativas que escapem ao vazio de sentidos que afetam grande parte das formas e

conteúdos de tais organismos e, especialmente, em países como o nosso, onde eles faltam ou vivem, em geral, em estado de precariedade conceitual e funcional.

1.1.1 A fratura cultural: a Era da Informação

"[...] o fio da tradição está rompido." (Hannah Arendt)

Castells (2000) denomina tal momento histórico como *Era da Informação* e afirma que não haveria como negar a aceleração do desenvolvimento histórico em diferentes aspectos, graças não apenas a uma maior circulação da informação, mas também ao desenvolvimento da técnica e dos recursos tecnológicos a ela vinculados. Ou seja, a associação entre a informação e técnica estaria configurando um novo quadro histórico cultural. Dessa forma, nossa era poderia ser definida como um período em que a informação ganhou *status* de motor econômico, social e cultural.

Em consonância com Castells, Perrotti (2008) afirma que os dias atuais são marcados pela presença central da informação, bem como da técnica e da tecnologia informacional nos variados aspectos da vida sociocultural, acrescentando que o campo científico não ficou à margem dessa dinâmica geral. Todavia, como lembra Jeanneret (2005), se a informação passa a ser definidora das relações, não se pode interpretar o novo quadro histórico à luz de pressupostos simplesmente técnicos, como na chamada Teoria da Informação, pois isso representaria sérias e restritivas implicações epistemológicas. Segundo ele, a Teoria da Informação não deu conta dos conflitos, das assimetrias e dos poderes que estão articulados nos processos de informação e comunicação sociais, de tal forma que, ao "[...] ver toda a cultura como um fluxo de dados[...]" (JEANNERET, 2005), colocou em risco aspectos essenciais que dão lastro à informação como, por exemplo, a cultura, a política, a memória, a *experiência*.

Segundo Alfredo Bosi (1992), o homem é um ser dinâmico que existe no tempo e no espaço. Nas palavras do autor, "[...] o existir do homem é um passar [...]" (BOSI, 1992). Entretanto, a temporalidade do existir foi afetada sobremaneira com os meios eletrônicos próprios da contemporaneidade. Um paradoxo marcaria a época atual: o que antes foi inventado para poupar tempo – as tecnologias - levou a uma super aceleração dos "[...]

movimentos de transmissão dos sinais até o limite da instantaneidade." (BOSI, 1992). Este processo não se restringiu às dimensões operacionais. Segundo Bosi, atividades especificamente simbólicas ou culturais foram contaminadas pelos pressupostos da técnica e acabaram por reproduzir a lógica do "informar mais depressa" e, sobretudo, "aprender signos e hábitos mais depressa".

A urgência, tomada como critério nos processos sociais de se informar e mesmo nos processos de se formar, educar e produzir conhecimentos, teve conseqüências que, segundo Demo (2000), gerariam outro paradoxo: a desinformação. Assim, nos tempos atuais, a desinformação seria elemento intrínseco aos processos informacionais. Segundo o autor, as condições biológicas dos sujeitos efetuam certa seletividade dos estímulos, ou seja, capta-se aquilo que é possível e, para além das dimensões da percepção, capta-se aquilo que as faculdades cognitivas e os interesses pessoais podem e querem captar.

Em decorrência, a chamada "sociedade da Informação" trouxe consigo, segundo Demo, um problema de ordem não só quantitativa, mas também qualitativa. A superabundância de informações gera a necessidade de processamento de quantidades impossíveis de serem manipuladas *in totum* pelos sujeitos, devido aos limites cognitivos para o processamento humano adequado. Desse modo, se não forem construídas "novas bússolas" (PERROTTI, PIERUCCINI, 2007), capazes de nos orientar face à avalanche de estímulos e à profusão informacional, nossa capacidade de seleção e processamento fica ameaçada, juntamente com nossos processos de construção de conhecimento e cultura.

É nesses termos, portanto, que Demo entende a "sociedade desinformada": já que não se trata apenas de falta, mas também de volumes crescentes produzidos e postos em circulação via tecnologias de informação e comunicação, em constante e veloz transformação. Poderá haver com isso, segundo o autor, um risco de enfraquecimento do espírito crítico, movido agora pela avalanche e pela aceleração informacionais.

E o que restaria ao espírito crítico enfraquecido? Na visão do autor, o cenário é complexo, pois os processos de aprendizagem e de criação estariam comprometidos justamente na sociedade que se autodenomina também como "sociedade do conhecimento". O desenvolvimento da sociedade depende de sujeitos que aprendem "[...] para além da lógica retilínea e evidente, porque nem o conhecimento é reto, nem a vida é caminho linear." (DEMO, 2000, p.41). E o processo de criação depende da "[...] capacidade de navegar em águas turvas, vislumbrar para além do que é recorrente." (DEMO, 2000, p.41).

Desse modo, a informação vinculada à "sociedade da informação" necessita ser entendida em sua complexidade e completude, não apenas como "coisa", "produto" ou "mercadoria". É preciso considerar o fato de que toda informação passa pelo filtro da subjetividade e que, cultural e biologicamente, está relacionada diretamente ao aparato perceptivo e conceitualizador dos sujeitos (BOSI, 1992). Em outras palavras, segundo tais autores, estímulos e signos são categorias distintas, da mesma forma que sinais e a informação. Esta, em especial, depende sempre de sujeitos, de suas possibilidades cognitivas e de contextos culturais, dentre outros aspectos.

Sob este ponto de vista, segundo Demo (2000), é possível perceber uma ambiguidade de base: o mundo da informação é rico, mas conturbado. Sua riqueza, por um lado, está em portar o germe do novo, do ato da criação e da invenção, algo que extrapola as dimensões funcionais dos sinais tecnológicos. Por outro lado, seus modos de operar vão em sentido oposto, já que o universo das tecnologias de informação e comunicação surge ligado à funcionalidade, à imediatez, à velocidade e à aceleração, categorias em choque com processos de criação de sentidos, devido ao fato de que sujeitos, como já mencionado, são categorias permeáveis às inflexões dos acelerados e fragmentados contextos culturais contemporâneos, apresentando, em decorrência, novos contornos. Produzir, distribuir e receber "sinais", "dados" e estímulos não é, assim, sinônimo de produzir, distribuir e apropriar-se de informações. Os processos de criação de conhecimento e cultura são complexos, envolvendo além de sensações e percepções, dinâmicas variadas em interação constante entre seus elementos variados.

Tal distinção entre sinal e informação permite a Perrotti (2008) estabelecer pontos de conexão comuns entre a informação e os processos de conhecimento em nossa época, pois a informação é matéria-prima inalienável do conhecimento e da cultura. Assim, mesmo diante de um quadro que para muitos se mostra caótico, Perrotti vê possibilidades de criação na "era da informação", pois

> Nosso tempo, com suas fabulosas e cada vez mais velozes máquinas de produção, circulação e recepção de mensagens, produz e faz circular uma quantidade tal de informações que altera e define tais processos como força motora e central da vida coletiva, obrigando-nos a redefinir e requalificar nossas relações com o conhecimento, a cultura, o mundo e nós mesmos. (PERROTTI, 2008, p.05)

Se a requalificação das relações com o mundo e os processos simbólicos é possível e necessária, como proceder para que isso se concretize, pois, como lembra Türcke (2010), os

sujeitos experimentariam uma espécie de entorpecimento dos sentidos diante de uma sociedade “altamente excitada” graças à chamada “explosão informacional”?

Face à profusão informacional contemporânea, o próprio conceito de informação altera-se, desencarna-se, descontextualiza-se, apresentando-se como categoria técnica liberta dos sentidos, das emoções, dos sujeitos, de sua dimensão inextricável de significação que se constrói no jogo das relações sociais, como ocorre com definições afinadas com os princípios da Teoria da Informação a que se refere Jeanneret. Tal direção leva, inclusive, diversos autores a defenderem posições decorrentes de paradigmas dualistas, opondo, por exemplo, informação e cultura, informação e memória, informação e conhecimento, informação e *experiência*.

Segundo Perrotti, contudo, o dado histórico e epistemológico circunstancial não se sobrepõe, neste caso, ao fenomenológico, não se sustentando a definição restritiva do que é informação. Esta, enquanto tal, é fenômeno cultural, categoria portadora de inextricáveis germes dos sentidos, contraparte essencial dos processos socioculturais de significação e a outra face indispensável do conhecimento, da cultura e da memória. Em outras palavras, para Perrotti, somos seres da informação e do significado, da memória e da experiência, do conhecimento e da cultura, por mais que esses termos possam estar abalados por fraturas que afetaram a ordem simbólica da contemporaneidade.

Diante do exposto, torna-se necessário compreender as relações turbulentas, mas inextricáveis, existentes entre informação e significação, pois também está em jogo a constituição da ordem simbólica de indivíduos e coletividades e não apenas a da ordem material, técnica e econômica, considerada isoladamente. Jeanneret (2005) aponta os problemas resultantes da abordagem restritiva do conceito de informação no campo das ciências humanas e sociais. Segundo ele, uma teoria da informação social deveria, por princípio, abordar os aspectos históricos, em uma dimensão plural e relacionada com os diversos empreendimentos dos homens. Em seus propósitos de vinculação ou de relação com o mundo, a informação ganharia contornos específicos. Por exemplo, diz o autor, “[...] os economistas fazem da informação uma vantagem competitiva.” (JEANNERET, 2005).

O projeto de constituição da “Ciência da Informação e da Documentação”, liderada por Larousse, Dewey, Otlet e Meyriat, segundo Jeanneret, não vai também em sentido contrário ao reducionismo tecnológico ou econômico. Para ele, tal projeto buscou inicialmente a dissociação entre informação e os objetos culturais, condição que desconsidera a informação como uma construção social e intelectual, condicionada certamente pelo objeto

material, mas que não pode ser reduzida e definida somente a partir dele. Sendo assim, diz Jeanneret (2005) "[...] a informação é uma relação e uma ação [...]" em busca do sonho de um saber planetário sem, no entanto, deixar-se contaminar pela ideia de um "sistema de informação" amplamente utilizada a partir do desenvolvimento da informática e dos seus recursos tecnológicos. O projeto da "Ciência da Informação e da Documentação" revelava a necessidade de uma distinção metodológica entre os conceitos de suporte, documento, informação e o saber, e trata-se de um esforço de distinção que se deve redescobrir hoje. Sob esta perspectiva, "[...] a informação não é uma pura função técnica e material: é um gesto social que dá, segundo as épocas e contextos, um poder de fato a uns ou a outros [...]" (JEANNERET, 2005), pois ela "[...] não se define somente no abstrato, ela se organiza no concreto [...]" (JEANNERET, 2005).

As pesquisas científicas desenvolvidas no campo da Ciência da Informação, em sua maioria, ressaltariam, contudo, a organização material da informação, destacando a eficácia dos processos informacionais por meio da implementação de dispositivos, tais como bibliotecas, arquivos, base de dados e fichas. Os dispositivos, compreendidos como sistemas documentários, engajam-se constantemente no embate entre saber e poder. Esta relação necessita ser pensada em termos de "[...] conflitos, de negociação, de decisão, de especulação, tanto quanto em termos de difusão ou de racionalização [...]" (JEANNERET, 2005).

Frente a tais condições, Jeanneret (2005) aponta que pensar um conceito de informação no contexto de uma Ciência da Informação e da Documentação obriga a considerar a "[...] informação como uma prática social complexa, que integra dispositivos técnicos em um conjunto de objetivos em jogo e de mediações." (JEANNERET, 2005), em uma perspectiva dialógica e sociocultural, que leva em conta "[...] a materialidade dos dispositivos e as concepções de cultura que se encarnam e coisificam." (JEANNERET, 2005), sem esquecer, contudo, dos usos e das resistências dos atores sociais. Estes elementos ressaltam "[...] a importância de uma cultura social da informação, única e capaz de dar sentido aos sistemas técnicos [...]" (JEANNERET, 2005).

A partir dessas considerações, é possível vislumbrar a possibilidade de rever não apenas questões epistemológicas implicadas na conceituação de informação, mas também a possibilidade de apontar caminhos capazes de superar a "fratura informacional" de nosso tempo, que tem a tendência de diluir as relações inescapáveis e indispensáveis existentes entre informação e significação no campo fenomenológico e histórico-cultural.

Nesse sentido, o conceito de *experiência*, investigado por Walter Benjamin, poderá nos ajudar a encontrar alternativas às dificuldades enfrentadas pela *era da informação*, uma vez que a formulação benjaminiana retoma a problemática das relações entre os signos e as vivências concretas dos sujeitos no mundo, entre o saber, a sabedoria e outros saberes e fazeres, entre informação e processos sociais de significação.

1.1.2 A experiência ausente

Se, ao afirmar que estaríamos falando "[...] tanto de memória porque ela não existe mais." (NORA, 1993, p.7), Pierre Nora faz mais um desabafo do que uma constatação rigorosa dos processos culturais contemporâneos, e sua colocação, descontado o tom incisivo e provocativo, inscreve-se em um amplo painel de diferentes pensadores que têm na problemática da memória na modernidade e na contemporaneidade seu foco privilegiado de reflexão. Walter Benjamin, por exemplo, debruçou-se sobre a "crise da experiência" na primeira metade do século passado, buscando explicar dilemas culturais da época e que se prolongaram e se intensificaram em nosso tempo. Da mesma forma, Hannah Arendt (1972) fala da "ruptura da tradição", questão central da sociedade que teria tomado forma e contornos definidos no período pós Segunda Guerra Mundial, pautada no consumo e não na criação e participação política e cultural.

Todavia, fiel à compreensão grega, Arendt vê na crise "[...] a oportunidade, proporcionada pelo próprio fato da crise - que dilacera fachadas e oblitera preconceitos -, de explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu [...]" (ARENDT, 1972, p. 223). Desse modo, seguindo as trilhas propostas pela autora, tentaremos compreender questões específicas que envolvem tal "ruptura da tradição" e que estão diretamente relacionadas aos propósitos dessa tese. Vale, assim, retomar aspectos ligados à problemática da memória e que estão associados à problemática da experiência, conforme a define Benjamin.

Os conceitos e representações da memória apareciam já na Grécia Antiga, sob a forma da deusa titã Mnemosyne, mãe das musas e inspiradora dos poetas. Segundo Jean Pierre

Vernant (1973), Mnemosyne concede aos seus escolhidos um saber etéreo, onisciente e orientado pelo passado. Não o passado individual do poeta e tampouco o passado geral, mas, sim, o encontro com um "[...] tempo antigo, com seu conteúdo e as suas qualidades próprias: a idade heróica ou, para, além disso, a idade primordial, o tempo original." (VERNANT, 1973, p.73-74).

Segundo Vernant (1973), esse encontro se trata, para os gregos, de um dom, e um dom que não é comum a todos, mas apenas aos iniciados. Sendo assim, o poeta, escolhido por Mnemosyne, assiste aos acontecimentos por meio de uma experiência imediata que o conduz ao passado. Para Vernant, a experiência do poeta é "lembrar-se, saber, ver", termos correspondentes e que dizem respeito ao modo como a "[...] memória transporta o poeta ao coração dos acontecimentos antigos, em seu tempo [...]" (VERNANT, 1973, p.74).

Transportado para o coração dos acontecimentos, o poeta deve impor à sua narrativa uma organização temporal que revela os acontecimentos desde a sua origem, tal como o faziam Homero e Hesíodo, que iniciavam suas narrativas com "[...] intermináveis enumerações de nomes, de regiões, de povos [...]" (VERNANT, 1973, p.75). As enumerações eram conhecidas como catálogos e desempenhavam um papel de suma importância no contexto grego, pois demonstravam ao grupo social não apenas a consolidação do seu passado histórico, mas também sua atualização constante. No entanto, se por um lado o catálogo se configura como um arquivo de uma sociedade sem escrita; por outro lado, sua estrutura revela um ordenamento do mundo necessário à organização social. A narrativa teria, pois, uma função social de organização, classificação e ordenação do mundo para determinar a sua origem.

Nesse sentido, a narrativa seria fruto de um processo de reminiscência, ou seja, uma técnica ascética e mística que, se "[...] não reconstrói o tempo: não o anula tampouco [...]" (VERNANT, 1973, p.75). Ao fazer cair a barreira que separa o presente do passado, a narrativa lança uma "[...] ponte entre o mundo dos vivos e o do além, ao qual retorna tudo o que deixou a luz do sol [...]" (VERNANT, 1973, p.78). O poeta tem sua *experiência* temporal modificada ao atravessar a ponte, pois se o tempo presente era dominado por lassidão, inquietude e infortúnio, ao atravessá-la o poeta experimentava um retorno ao tempo glorioso, mantendo, portanto, um distanciamento de tudo o que lhe afligia. A memória no contexto grego, representada pela deusa Mnenosyne, oferece, pois, aos poetas o acesso ao passado por meio da reminiscência, mas apresenta como contrapartida o esquecimento do tempo presente.

Em outras palavras, memória e esquecimento são duas faces de uma mesma questão: o ser e o tempo.

Vernant ressalta que o limite para a concepção divina da memória se impõe, especialmente, com o avanço da técnica e com o advento da escrita. A tradição oral, assentada nos grandes poetas e em suas narrativas, buscava no passado a determinação das origens dos grupos sociais, organizando o mundo a partir da fugacidade dos discursos orais. O advento da escrita confere permanência ao discurso, separando o enunciado do enunciador, tornando possível o que Proust (2006) chamaria de comunicação na ausência.

No *Fedro*, Platão trata das relações problemáticas entre a tradição oral e a escrita. Assim, critica o discurso escrito, tendo o orador Lísias como exemplo, e busca uma categorização dos discursos a partir do estabelecimento de critérios entre o que seria arte e o que não seria. Ciente das implicações quanto ao uso da escrita em um contexto de tradição oral, em que a sabedoria era transmitida por meio da oralidade, Platão narra o que seria uma lenda antiga que tem Thoth e Tamuz como seus principais personagens. A lenda ambienta-se no Egito, mais especificamente na região de Náucratis, onde Thoth, um antigo deus, refere-se à sua invenção, a escrita, submetendo-a à apreciação de Tamuz, governador do Egito:

> Thoth: Eis, oh Rei, uma arte que tornará os egípcios mais sábios e os ajudará a fortalecer a memória, pois com a escrita descobri o remédio para a memória.
> (Tamuz) - Oh, Thoth, mestre incomparável, uma coisa é inventar uma arte, outra julgar os benefícios ou prejuízos que dela advirão para os outros! Tu, neste momento e como inventor da escrita, esperas dela, e com entusiasmo, todo o contrário do que ela pode vir a fazer! Ela tornará os homens mais esquecidos, pois que, sabendo escrever, deixarão de exercitar a memória, confiando apenas nas escrituras, e só se lembrarão de um assunto por força de motivos exteriores, por meio de sinais, e não dos assuntos em si mesmos. Por isso não inventaste um remédio para a memória, mas sim para a rememoração. Quanto à transmissão do ensino, transmite aos teus alunos, não a sabedoria em si mesma, mas apenas uma aparência de sabedoria, pois passarão a receber uma grande soma de informações sem a respectiva educação! Hão-de parecer homens de saber, embora não passem de ignorantes em muitas matérias e tornar-se-ão, por consequência, sábios imaginários, em vez de sábios verdadeiros. (PLATÃO, 2000, p.121)

No trecho apresentado, Platão problematiza o uso da escrita, ou seja, constata aquilo que tal técnica, segundo ele, permite fazer: a rememoração. Ao mesmo tempo, observa seus limites, especialmente quando considerada em relação aos sujeitos. A reflexão apresentada por Tamuz recai sobre os vínculos entre os homens e a escrita. Segundo ele, esta seria maléfica para a memória dos homens, uma vez que “ficariam mais esquecidos” ao

transferirem para a escrita – artifício - aquilo que, por exercício constante, conservavam em suas memórias naturais.

Além disso, a materialidade da memória no discurso escrito representaria apenas a exterioridade de um conteúdo, uma vez que o escrito seria apenas um sinal de um assunto que estaria além dos sujeitos, atuando, portanto, como um índice para rememoração e reminiscência e não como memória.

Além disso, o discurso escrito, segundo Platão, seria essencialmente informacional, distinto do educacional: "teus alunos [...] passarão a receber uma grande soma de informações sem a respectiva educação!" (PLATÃO, 2000, p.121). Com isso, um sistema de ensino pautado na transmissão de informações comprometeria a formação dos alunos, uma vez que, formados a partir de índices e de informações, eles não seriam educados nem para a verdade, nem verdadeiramente. Neste contexto, pode a escrita ser suporte ou mesmo metáfora para a memória? Platão informa que não, pois os discursos orais, reduzidos à dimensão escrita, não seriam capazes de responder às necessidades de formação dos grupos sociais e, mesmo chegando a toda parte e a tantos, ainda assim não seria possível determinar "[...] a quem serve e a quem não serve [...]" (PLATÃO, 2000, p.123).

Como sabemos, a escrita apoiada pelo desenvolvimento da técnica avançou e apesar da importante distinção entre memória e rememoração proposta por Platão, sua proposta parece ter se diluído no tempo com o avanço dos registros. Convém, no entanto, retomá-la, uma vez que uma questão importante já estava ali enunciada: a problemática das relações entre memória natural e memória artificial. Segundo Platão, a escrita não é simplesmente substituição do natural pelo artificial. Trata-se de um novo processo, de um novo modo de relação com a linguagem e seus conteúdos, dos sujeitos entre si e o mundo. Dessa forma, ao descorporificar a linguagem, a escrita descorporifica a memória, separa-a dos sujeitos, transformando-a em informação. Daí a possibilidade de o processo resultar em muitas "informações sem a respectiva educação", já que a educação implicaria "incorporação", ou seja, integração de sema e soma, como lembra Adélia Bezerra de Meneses (2000), em "*O poder da palavra*", ao analisar tais relações nos contos das *Mil e uma noites*. A tradição oral, lembra Menezes, desempenha um papel importante quando falamos da transmissão e da manutenção da memória, da construção identitária e da vida em comum.

Assim como Menezes, ciente do papel da tradição oral na constituição das identidades dos grupos sociais, Jeanne Marie Gagnebin (2006), em seu texto "*O rastro e a cicatriz*: metáforas da memória", discorre sobre a distinção que existiria entre o "rastro", marca do homem moderno, e a "cicatriz", evidência do herói épico, da Antiguidade.

A autora inicia sua reflexão tomando o canto XIX da Odisséia, o qual relata o momento em que Ulisses pôde finalmente ser reconhecido graças a uma cicatriz. Entretanto, ao invés de ressaltar os aspectos do reconhecimento, Gagnebin detém seu olhar sobre o momento anterior, ou seja, o momento em que o jovem Ulisses, ao lançar-se em uma caçada, acaba sendo ferido por um javali. Segundo a autora, "Essa descrição traz alguns elementos instigantes para entendermos as condições de transmissão da narrativa da Odisséia, as condições de sua tradição [...]" (GAGNEBIN, 2006, p.108). Os elementos que se revelam a partir da cicatriz dizem respeito a questões anteriores, como a continuidade das gerações e a força da palavra.

A "continuidade das gerações" está condicionada a uma intervenção do avô de Ulisses, uma vez que "[...] o avô que dá nome ao neto e o reconhece assim, simbolicamente, como o seu herdeiro [...]" (GAGNEBIN, 2006, p.108). Há uma proclamação pública do vínculo, uma "aliança estabelecida pelo convite ao palácio e pelos presentes oferecidos" e que "[...] reforça este motivo da filiação – como se o laço de sangue não fosse, em si, suficiente e devesse ser assegurado enfaticamente em público." (GAGNEBIN, 2006, p.108). Logo,

> A ferida sofrida então pelo jovem Ulisses é, sem dúvida, grave, não é mais um arranhão de menino; mas ela é rapidamente curada, não só graças à atadura bem feita, mas também, e sobretudo, graças às encantações, às "palavras mágicas", que fazem o sangue estancar rapidamente — palavras que possibilitam o retorno de Ulisses, são e salvo, para a casa de seus pais em Ítaca. (GAGNEBIN, 2006, p.108)

São momentos da palavra, analisa Gagnebin: o avô pela palavra apresenta Ulisses à sociedade, a palavra cura a ferida e a transforma em cicatriz, não permitindo que a experiência seja esquecida. E, por fim, Ulisses, então curado, pôde narrar o que lhe aconteceu. Com isso,

> Na história da ferida que vira cicatriz encontramos, então, as noções de filiação, de aliança, de poder da palavra e de necessidade da narração. Encontramos também o motivo da viagem de provações e do regresso feliz à pátria, depois da errância. Todos esses temas culminam no reconhecimento pleno, mesmo que postergado por ele mesmo, do herói. Essa conjunção feliz marca até hoje as narrativas do Ocidente, desde os contos de fada até as

> novelas de televisão, sem esquecer a tragédia e o romance. (GAGNEBIN, 2006, p.109)

Contudo, a modernidade rompe com o "fio da tradição" (Arendt), favorecendo o fim da narração e, consequentemente, dos narradores (Benjamin), colocando em dificuldade a continuidade entre as gerações, o compartilhamento das palavras e de espaços comuns, de modos de construção de elos intergeracionais e, por fim, colocando a memória em suspensão enquanto categoria de referência e validação do presente, assim como de preparação do futuro. Com uma "[...] paisagem diferente em tudo, exceto, nas nuvens." (BENJAMIN, 1994, p.114), o homem moderno caminha por ruas e não reconhece nem a si nem a paisagem que o cerca.

Desse modo, se é correto que o único elemento que permanece são as nuvens, perdura aquilo que, sem a tecnologia, é inacessível aos homens. Todo o resto foi modificado pelos efeitos de uma modernidade marcada por um processo de industrialização cuja característica principal é a frenética modificação das coisas, feitas para o consumo e, portanto, como valor de troca e não como valor de uso, para utilizarmos a conhecida distinção de Marx: "[...] As coisas não tem mais tempo suficiente para envelhecer, mas são produzidas de tal modo que são velhas desde o início e devem ser substituídas por coisas novas [...]" (WITTE, 1992, p.107).

Em decorrência disso, para Benjamin, na modernidade é difícil encontrar ambientes propícios à narração de histórias pelos sujeitos. Estes, por sua vez, são tampouco capazes de proferir palavras duradouras, "[...] transmitidas como um anel, de geração em geração." (BENJAMIN, 1994, p.114). E tal fato ocorre porque não há tempo para amadurecimento, não existem atividades compartilhadas que permitam, pela convivência no tempo, construir uma existência marcada por traços profundos e que garantam a formação de homens e mulheres capazes de, pela palavra ou pelo trabalho, passar os anéis para as próximas gerações: "Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência?" (BENJAMIN, 1994, p.114).

No contexto apresentado por Benjamin, a experiência dos indivíduos deixa, então, de ser atributo valorativo para a liderança dos jovens. Segundo ele, o valor da autoridade do narrador como elemento formativo é desconsiderado. Tal cenário leva-o a concluir que "[...] hoje em dia (é) uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar

que essa pobreza de *experiência* não é mais privada, mas de toda a humanidade" (BENJAMIN, 1994, p.114, grifo nosso).

Decorre desse estado de coisas, o surgimento, na modernidade, de "[...] uma nova barbárie". Barbárie? Sim. Barbárie que conduz os sujeitos "[...] a partir para frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda [...]" (BENJAMIN, 1994, p.114). Onde se apoiar se apenas as nuvens permanecem as mesmas e os referenciais imediatos que dão sentido ao presente estão sendo perdidos? Os sujeitos da modernidade sobreporiam camadas e camadas de ideias, em um eterno recomeço sem tempo para sedimentação. E, assim, ficamos pobres, pois "[...] abandonamos uma depois da outra todas as peças do patrimônio humano, tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo do seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do 'atual'[...]" (BENJAMIN, 1994, p.115, grifo do autor).

Se "ficamos pobres", se "perdemos a experiência", de que modo a experiência foi silenciada? Com o avanço da técnica, responde Benjamin, especialmente após a primeira Grande Guerra, de 1914-1918. Nesse momento, as experiências perderam seu caráter de comunicabilidade, pois os combatentes perderam a capacidade de compartilhar experiências na volta dos campos de batalha. E, para os narradores, "A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram [...]" (BENJAMIN, 1994, p.198). Logo, conclui Benjamin, é preciso constatar que "[...] a arte de narrar está em vias de extinção" (BENJAMIN, 1994, p.199).

Estaria? Ou assistiríamos, a partir da modernidade, a um processo de sua transformação, tornando-se possível, com isso, o resgate de narrações e narradores contemporâneos, consideradas formas igualmente contemporâneas? Evidentemente, não se pode deixar de considerar que os diálogos intergeracionais são feitos não apenas de palavras, mas também de relações, sujeitos, afetos, emoções, que constituem um quadro discursivo complexo e variado, parte constitutiva dos processos de significação. Nesse sentido, é importante continuar a exploração da reflexão benjaminiana, no que se refere à questão dos espaços de experiência.

1.1.3 Espaço comum e experiência

A *experiência* alimenta-se de um espaço comum, em que narrador e ouvinte podem compartilhar suas vidas e seus discursos. O compartilhamento das *experiência*s ocorria no espaço doméstico e nos espaços de trabalho, como as oficinas artesanais, em que se respeitava o tempo necessário para o processo natural de maturação, quer dos produtos, quer dos discursos dos sujeitos envolvidos com as práticas laborais. Não se tratava, portanto, de uma forma de trabalho pautada nem pela métrica do tempo de produção industrial, de acordo com Gagnebin (1994), nem pela fragmentação topográfica que o novo modo de produção instituirá. A noção de tempo e espaço do trabalho modifica-se, pois impõe um isolamento, uma descontinuidade temporal e espacial aos sujeitos, capaz de provocar desorientação e submetê-los à solidão das casas, da vida privada descolada da *polis*, do tempo racional e ligeiro da produção industrial, como nos mostrou o Chaplin dos *Tempos modernos*.

Mencionamos anteriormente que grande parte da *experiência* compartilhada encontrava no trabalho artesanal e nos meios de produção manual as condições necessárias para sua realização. Todavia, conforme argumenta Gagnebin, Benjamin demonstra que a *experiência (Erfahrung)* cede lugar para a hegemonia da *vivência (Erlebnis*), à medida que o desenvolvimento do modo de produção se altera com o advento da modernidade capitalista e a noção de tempo se altera. De acordo com Rouanet, na modernidade "[...] todas as energias psíquicas têm que se concentrar na consciência imediata, para interceptar os choques da vida quotidiana, o que envolve o empobrecimento de outras instâncias como a memória [...]" (ROUANET, 1992, p.111). Diante disso, a única *experiência* possível para o sujeito solitário seria a *vivência* (*Erlebnis*), construída, segundo Rouanet, a partir da percepção, único "[...] órgão capaz de interceptar os choques da modernidade [...]" (ROUANET, 1992, p.111), pois o herói da multidão "[...] é mais capaz de perceber que de lembrar, é mais sensível ao descontínuo da vivência que à continuidade da *experiência.*" (ROUANET, 1992, p.111, grifo nosso).

Nesses termos, a *vivência (Erlebnis*) pode ser entendida como fruto do choque entre percepção e memória, pois a segunda implica necessariamente construção, elaboração simbólica, e a primeira implica um organismo que deve estar preparado para agir e reagir a todo instante, ou seja, sempre alerta e afeito aos estímulos que o rodeiam e trazem apelos. O

“herói moderno” (ROUANET, 1992) está, portanto, em um fluxo constante de estímulos velozes que o distanciam da memória em suas múltiplas manifestações, condição que o expõe aos riscos do esquecimento compulsório e que, segundo alguns autores, configuraria um quadro grave de amnésia social e individual.

O que aparentemente poderia ser entendido como um cenário desolador contém, todavia, germens de redenção, pois, segundo Gagnebin, inspirada por Benjamin: “[...] o desmoronamento da tradição termina sendo, por fim, o único lugar de uma retomada inventiva da origem ‘perdida’: uma invenção que nada na história garante, mas que tudo chama a realizar-se [...]” (GAGNEBIN, 1994, p.19, grifo do autor).

Neste ponto, entre a desconstrução e a redescoberta é que encontramos o ensaio benjaminiano chave: *O Narrador*. Nele, Benjamin se propõe a entender quem era essa figura capaz de inserir a narrativa em um contexto atemporal, que revela o valor da memória a partir “[...] do tecido da sua rememoração, o trabalho de Penélope da reminiscência.” (BENJAMIN, 1994, p.37). A partir do estudo de narradores clássicos, Benjamin destaca o inusitado na tarefa da narração, que seria a transformação daquilo que é comum em extraordinário, com tudo isso enriquecido pela *experiência*. O evento, independente da sua magnitude, “[...] tornava-se a partícula em torno da qual a *experiência* adensava, como uma pérola, a própria autoridade.” (AGAMBEN, 2008, p.23, grifo nosso).

Assim, a atividade narradora, tratada por Benjamin à luz de Leskov, traz em si as marcas de uma vida lembrada (*Erfahrung*) e de uma vida experimentada (*Erlebnis*). O indivíduo “experiente” é aquele que rememora e que teceu sua história ao longo do tempo, entrecruzando vivências e *experiência*s, cuja memória está apoiada sobre o “passado vivido” e o “passado narrado”. Em contrapartida, o herói moderno necessita se reinventar e se redescobrir a todo instante e, para isso, ele conta com a “informação”, pois já não haveria tempo nem espaço para a “formação”. Ao problematizar as relações entre a tradição, entendida como sendo algo recuado no tempo, e a informação, aquilo que se apresentava de imediato, Benjamin ressalta que

> O saber que vem de longe encontra hoje menos ouvintes que a informação sobre acontecimentos próximos. O saber, que vinha de longe - do longe espacial das terras estranhas, ou do longe temporal contido na tradição -, dispunha de uma autoridade que era válida mesmo que não fosse controlável pela *experiência*. Mas a informação aspira a uma verificação imediata. Antes de mais nada, ela precisa ser compreensível "em si e para si". Muitas vezes

> não é mais exata que os relatos antigos. Porém, enquanto esses relatos recorriam freqüentemente ao miraculoso, é indispensável que a informação seja plausível. (BENJAMIN, 1994, p.200)

Assim, podemos observar que, de acordo com Benjamin, a informação se constitui a partir do seu caráter de novidade, no imediatismo pelo qual é vinculada e seu sentido precisa ser completo. Ela estaria encerrada em si e necessitaria ser aceitável, coerente, "plausível".

A informação, ainda segundo Benjamin, mantém um laço com a novidade, pois "[...] a informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele [...]" (BENJAMIN, 1994, p.201). A informação é tão perecível quanto tudo o que se produz no conjunto da modernidade, como bem lembra Witte: "[...] na modernidade o processo de perecimento está incluído no processo de produção tornando impossível o agir criativo." (WITTE, 1992, p.07).

Todo o processo de aceleração, evidenciado pela informação, não influenciou apenas no campo da comunicação e das artes, na substituição do "narrador" pelo romancista. Sob o ponto de vista político, também é possível observar os vínculos entre informação e dominação a partir de uma chamada "lógica da corrida", conceito tratado de forma ampla na bibliografia de Paul Virilio.

Em *Velocidade e Política*, Virilio trata dos desatinos da rapidez e da velocidade, elevadas a categorias que tudo comandam, ou seja, de uma sociedade cujo controle está baseado na regulação/aceleração do tempo. Assim, o autor entende que "Guerra e política não são travadas pelo controle e ocupação do espaço, mas pelo domínio do e no tempo." (VIRILIO, 1996, p.13), permitido pelas modernas tecnologias de informação e comunicação, conectadas à política. Desse modo, segundo ele, a velocidade vai "[...] se firmando como ideia pura e sem conteúdo, como puro valor [...]" (VIRILIO, 1996, p.13), que encontra na tecnologia o seu suporte de vinculação, afetando sobremaneira a dimensão política transformada em "*esperança do ocidente*". Da mesma forma que, para a massa proletária, significa "[...] desenraizamento, destruição do habitar, privação de identidade, exclusão, perda da anima, do movimento [...]" (VIRILIO, 1996, p.13).

As tecnologias da informação e da comunicação teriam um papel essencial no quadro apresentado por Virilio:

> Para mim a cultura hoje é essencialmente técnica, e isso desde o invento da fotografia, do cinema e mesmo da aviação. Todo o meu trabalho consiste em revelar o que a técnica, inclusive as armas de guerra, contém de cultura futura. (VIRILIO, 1987, p.29)

Nesse ponto, as reflexões de Virilio se encontram com as *benjaminianas*: as inovações de nossa época estão ligadas a antigos objetivos políticos de dominação e conquista, resultando, assim, não apenas em ferramentas para guerras objetivas com o intuito de tomar posse de territórios e riquezas materiais, mas também em guerras subjetivas, simbólicas, condição de dominação e hegemonia política. Em outras palavras, política e cultura, mediadas pelo poder das tecnologias de informação, encontrar-se-iam em um lugar que não hesitaria em semear aquilo que, segundo Virilio (1996), pode ser nomeado como "estratégia de decepção".

Seguindo o raciocínio dos autores mencionados, temos, portanto, uma situação em que informação e memória não apenas se antagonizam, como também cada uma delas muda de face e função no jogo social, isto é, se esvaziam daquilo que lhes é inerente e comum: a participação ativa, afirmativa e complementar nos territórios da significação.

Cabe, assim, interrogarmo-nos sobre a problemática dos dispositivos culturais, seus limites e possibilidades, já que as lutas pelas significações ganham corpo e espaço no cenário social com eles e a partir deles.

1.2 Experiência e Dispositivos

Em suas reflexões sobre o conceito de *experiência* (*Erfahrung*), Benjamin não deixa de notar que esta necessita de um conjunto de condições ou disposições para sua socialização, transmissão e comunicação na perspectiva do narrador, e também assimilação e/ou apropriação na perspectiva do ouvinte. Retomando colocações do autor, Gagnebin (1994) lembra que tais espaços eram oriundos de uma organização social comunitária, tendo no artesanato o seu elemento principal.

Nesse sentido, a autora chama a atenção para vários aspectos, como: a) a proximidade dá lugar a um distanciamento entre os sujeitos, pois narrador e ouvinte necessitam de um **contexto comum**, o que pressupõe uma comunidade de vida, de discurso, de ouvintes e de narradores, fundamental para os **processos de assimilação e apropriação** das experiências; b) as comunidades de vida, de discurso, de ouvintes tinham no **trabalho artesanal** o meio de subsistência material e cultural, o seu elemento estruturador. O processo de produção artesanal assemelha-se ao processo de formação dos sujeitos pela experiência, ou seja, está inserido e é processual, como construção diluída no tempo. **A temporalidade do trabalho** artesanal é de uma ordem global na qual o contar ainda era permitido. Os modernos processos de produção promoveram uma ruptura com tal temporalidade, introduzindo um modelo fragmentado e em cadeia. Há, portanto, um afrouxamento entre palavra e vida, uma crise da *palavramundo* freireana; c) as comunidades guiadas pela *experiência* têm como característica principal um tipo de narrativa de ordem prática, contextualizada, e quem narra insere sua narrativa na dimensão do outro, reelaborando aquilo que narrou de modo a ser apropriado pelo outro. Com a diluição dos espaços narrativos, há um distanciamento entre narrador e ouvinte, e rompe-se o contexto narrativo compartilhado.

A partir de tais elementos, percebemos que as chamadas condições ou disposições são de ordem espacial, temporal, simbólica, pragmática, e que a manutenção da *experiência* depende de uma rede de elementos de ordem material e simbólica que, juntos, dão sustentação à sua realização. Vemos, portanto, no arranjo de tais elementos, uma aproximação entre as condições para a realização da *experiência* e o conceito de *dispositivo* apresentado por Jeanneret (2005).

Nesse sentido, o termo *dispositivo* refere-se à ação de dispor, arranjar, combinar e, especialmente nos domínios da informação da comunicação, pressupõe "[...] uma organização, repousa sobre recursos materiais, engaja saberes-fazeres técnicos, define quadros para a intervenção e a expressão [...]" (JEANNERET, 2005, p.3, tradução nossa). A noção de dispositivo traz em si a ideia que a ferramenta de comunicação não é neutra e nesse aspecto opõe-se às noções de «suporte» ou de "canal".

O dispositivo é uma instância que arranja, dispõe, combina, articula e que não é neutra. Considerando essa não neutralidade, Perrotti e Pieruccini (2007) investigam, por exemplo, as relações entre os dispositivos e os processos de apropriação simbólica, concluindo que "[...] os dispositivos não funcionam apenas; eles significam." (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007, p.81). Portanto, incorporando as reflexões produzidas por Jeanneret (2005), Perrotti e Pieruccini (2007), retomaremos a leitura dos textos "*Experiência e Pobreza*" e "*O Narrador*", para, desta vez, elucidar os arranjos, combinações e articulações que dão sustentação à *experiência* no sentido de identificar, mais que a crise da *experiência*, a crise nos dispositivos que possibilitam sua emergência e existência social.

Benjamin destaca que a transmissão da *experiência* e de "[...] todo conhecimento filosófico tem sua única expressão na linguagem e não em fórmulas e números." (BENJAMIN, 1971, p.111, tradução nossa)[2]. Compreendemos que a experiência tem uma dimensão linguística e seus modos de enunciação vinculam-se aos processos de assimilação/apropriação simbólica. A linguagem desempenha, portanto, um papel fundamental e assume, por vezes, um tom benevolente; por vezes, um tom ameaçador, envolvendo sujeitos de diferentes contextos e idades, tanto "[...] de forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios (como) de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias narrativas de países longínquos, diante da lareira contadas a pais e netos." (BENJAMIN, 1994, p.114).

Temos, assim, expressões das narrativas com autoridade ou com loquacidade, representadas em provérbios ou em contações de história, socializadas e sendo apropriadas a partir das possibilidades de cada um. A *experiência* como uma elaboração da linguagem tem uma dimensão utilitária, que faz uso de um ensinamento moral, de sugestões práticas, de provérbios ou de normas de vida para sua transmissão. É, portanto, um signo capaz de

2 "[...] el conocimiento filosófico encuentra su única expresión en el lenguaje y no en fórmulas o números." (BENJAMIN, 1971, p.111, tradução nossa)

promover intervenções sobre a realidade dos sujeitos, sendo que tal intervenção instaura uma dependência entre aquele que narra e aquele que ouve, na medida em que o propósito não é responder a perguntas, mas, sim, abrir possibilidades para diferentes significados e significações que aquela palavra, aquele signo, terá ao longo de uma vida. Como diz Benjamin, a "palavra única" acompanha o processo de amadurecimento dos sujeitos aos quais a ela se vincula.

Benjamin destaca, portanto, não apenas os recursos da colocação da voz e as formas para elaboração das experiências, em provérbios ou narrativas eloqüentes, mas também apresenta o lugar, o espaço ao redor da lareira, como instância discursiva fundamental. Compreendemos que estar diante da lareira indica um lugar para o compartilhamento, reunião de sujeitos para buscar o aquecimento do corpo e do espírito. Ainda no texto "*Experiência e Pobreza*", Benjamin fala sobre os espaços de ausência da experiência, estruturados com vidro e tomados por objetos que deveriam dizer algo sobre aquele que os possui, mas nada dizem. Nos espaços das casas, dominadas pelo uso privado desvinculado do público, prevalece o silêncio e a solitude dos sujeitos que, após longas jornadas de trabalho, retornam ao lar sem nada dizer.

Contra a frieza e a solitude da residência na modernidade, há o quarto descrito em uma fábula sobre um velho e seus filhos:

> [havia um] velho que, em seu leito de morte, revela a seus filhos a existência de um tesouro escondido em sua vinha. Eles só precisariam cavar. E cavaram, mas nem sombra do tesouro. Com a chegada do outono, porém, a vinha produz como nenhuma outra em toda a região. Só então eles percebem que o pai lhes havia legado uma experiência: a bênção não se esconde no ouro, mas no trabalho. (BENJAMIN, 1994, p.116)

O texto é retomado em "O Narrador", que nos fornece maiores detalhes sobre os contextos de transmissão daquela palavra, em que nos diz o autor "Ora, é no momento da morte que o saber e a sabedoria do homem e, sobretudo sua existência vivida – e é dessa substância que são feitas as histórias – assumem pela primeira vez uma forma transmissível." (BENJAMIN, 1994, p.207). No quarto que recebe o agonizante e os seus, percebemos novamente uma dimensão espacial, o lugar como um elemento de suporte não só para a transmissão da experiência, como também percebemos a importância do sujeito, neste caso, um velho, que profere suas palavras finais e, ainda, segundo o autor, "[...] o inesquecível aflora de repente em seus gestos e olhares, conferindo a tudo o que lhe diz respeito aquela

autoridade que mesmo um pobre-diabo possui ao morrer, para os vivos em seu redor [...]" (BENJAMIN, 1994, p.207). O lugar reúne os sujeitos, as palavras proferidas com a autoridade daquele que as viveu e os ouvintes que, com aquelas palavras, terão a oportunidade de dar continuidade ao legado recebido.

Se as experiências eram socializadas no âmbito familiar, eram também em outros espaços, como as oficinas dos artesãos. Estas, no sistema corporativo medieval, reuniam mestres e aprendizes, portadores de diferentes saberes e fazeres. Dessa forma, camponeses sedentários, marinheiros e comerciantes reuniam-se em um mesmo ambiente de trabalho e trocavam histórias que associavam "[...] o saber das terras distantes, trazido para casa pelos migrantes, com o saber do passado, recolhido pelo saber sedentário [...]" (BENJAMIN, 1994, p.199). Daí que "[...] se os camponeses e os marujos foram os primeiros mestres de narrar, foram os artífices que a aperfeiçoaram [...]" (BENJAMIN, 1994, p.194).

As residências e as oficinas, com seus diferentes ambientes, são, nesse sentido, ambientes relacionais que promoviam as chamadas comunidades dos ouvintes, necessárias para os processos de transmissão e de apropriação da *experiência*. Em tais comunidades, as histórias podiam ser contadas, recontadas e contadas mais uma vez, permitindo àquele que conta e àquele que ouve o esquecimento de si, com o favorecimento dos processos de memorização das histórias.

A reunião dos sujeitos nas comunidades de ouvintes tinha, nos ambientes de trabalho artesanal, a possibilidade de construção de significação, um processo constante de tecer e (re) tecer, vinculando os sujeitos a um núcleo comum, uma palavra comum, uma comunidade de fazeres e sentidos. Compreendendo as "comunidades de ouvintes" como dispositivos, percebemos que eles atuavam no sentido de permitir as trocas das experiências entre os sujeitos, o que possibilitava, por meio dessas trocas, a vinculação do patrimônio cultural ao grupo.

1.2.1 Dispositivos culturais: uma perspectiva dialógica

Diante da complexidade própria da contemporaneidade, a problemática especial dos dispositivos informacionais entra em cena nos quadros dos debates científicos e culturais, uma vez que, como nos mostram vários estudiosos, de Foucault a Peraya, Jeanneret, Perrotti, Pieruccini e outros, além de objetivar e dar concretude aos fenômenos simbólicos, os dispositivos organizam, instituem, prescrevem, significam, apresentando-se não como organismos amorfos, funcionais ou ferramentas, mas como categoria estruturante dos processos discursivos. Nesse sentido, os dispositivos de informação e cultura são instâncias que viabilizam não apenas a objetivação das informações em suas diferentes facetas de produção, distribuição e recepção, mas também agregam valor à informação e à cultura. Em outras palavras, formam uma categoria constitutiva dos processos de significação, produzindo sentidos com seus modos de ser e de atuar, pois são discursos. Nesse aspecto, é fundamental ao escopo dessa tese aprofundar a discussão de tal conceito, já que partimos do pressuposto de que todo processo de informação implica dispositivos e suas lógicas.

Peraya (1999) entende os dispositivos de informação como um conjunto complexo, dinâmico e articulado, envolvendo elementos de diferentes ordens: técnicas, semióticas e pragmáticas. Daí falar em dispositivos "tecno-semio-pragmáticos". Todavia, se estes, em sua variedade contemporânea, viabilizam processos informacionais múltiplos, possibilitam invenções, ao mesmo tempo também as delimitam e limitam, apresentando, assim, uma natureza ambivalente, com uma dimensão intrinsecamente pedagógica. Os dispositivos, diz Peraya, informam e formam, formatando tanto nosso corpo físico como o simbólico.

Tal formatação, entretanto, não é unilateral e independente, seja da produção e dos produtos, seja dos modos e contextos de distribuição e de recepção. Daí a importância da dimensão pragmática (ou relacional), ou seja, dos lugares reservados e ocupados pelos sujeitos que atuam *com* e *nos* dispositivos e são por eles "atuados".

Em face disso, cabe interrogar os fenômenos informacionais a partir da dimensão complexa, aberta e carregada de contradições e ambivalências dos dispositivos, mas ao mesmo tempo objetiva e plena de possibilidades. Suas configurações não seriam algo "dado e acabado", mas, apesar das intencionalidades que possam revelar, definem-se na dimensão pragmática, resultando de um conjunto de elementos dinâmicos e atuantes nos destinos dos

processos ali objetivados. Um exemplo seria a velocidade das modernas tecnologias de informação e comunicação, que conviveriam na cultura com formas que resistem a tal tendência hegemônica do "cada vez mais acelerado" e que podem se constituir em contraponto, em ponto de tensão e reequilíbrio na economia dos signos.

Dessa forma, se paulatinamente os diferentes aspectos da funcionalidade dos fluxos informacionais têm ganhado não só relevância, mas também primazia sobre aspectos "não funcionais", relacionados, por exemplo, à criação de conhecimento e cultura, talvez não seja impossível atuar sobre essa dissonância, em um movimento de desconstrução e reconstrução de dispositivos culturais, bem como das relações mantidas entre eles.

Pensar, portanto, os dispositivos de informação e cultura, seus elementos constitutivos, suas dinâmicas e relações, parece ser um caminho promissor para contribuir positivamente nas discussões - e nas práticas socioculturais - sobre o vazio de sentidos, a crise de significações que, paradoxalmente, estaria acometendo a "era da informação". Com isso, talvez o termo "crise" possa ser tomado no sentido arendtiano e *benjaminiano*, lembrado por Gagnebin como "o único lugar de uma retomada inventiva da origem perdida".

1.2.2 Estação Memória, um dispositivo intergeracional dialógico

Tomando como base tal colocação, em busca não da "origem perdida", mas da reafirmação da importância das trocas de saberes e fazeres da *experiência* nos processos de significação e construção de conhecimento e cultura, o Prof. Dr. Edmir Perrotti, da ECA/USP, criou e desenvolveu, com equipe sob sua coordenação, o projeto "Memórias do Baixo Pinheiros, memórias de vida, memórias da cidade". Os desdobramentos do projeto, apoiado pelo CNPQ, resultaram na Estação Memória, dispositivo cultural intergeracional em funcionamento desde 1997, coordenado pela Profa. Dra. Ivete Pieruccini que, desde a fase de preparação, planejamento e implantação do dispositivo exerce essa função. Instalada inicialmente na Biblioteca Álvaro Guerra, da Secretaria Municipal de Cultura, por meio de convênio com a Prefeitura de São Paulo, a Estação Memória encontra-se atualmente em funcionamento na ECA/USP.

No início, o projeto "*Memórias do Baixo Pinheiros*, memórias de vida, memórias da cidade" buscava avaliar a possibilidade de interesse social pelas histórias de vida de idosos que viveram no bairro de Pinheiros na primeira parte do século XX. Assim, a partir de testemunhos coletados por meio de entrevistas, foram elaborados e apresentados produções e produtos culturais às crianças de escola pública do bairro. Foram, então, realizadas, por um lado, dramatizações, passeios intergeracionais, visitas monitoradas das crianças às residências dos idosos, visitas dos idosos à escola onde as crianças estudavam, registros dos encontros com exposição e trocas de fotos; por outro lado, ao mesmo tempo que iam sendo coletadas ao longo da pesquisa, as entrevistas foram publicadas no jornal do bairro e foram feitas leituras coletivas com o material publicado, dentre outras iniciativas.

Confirmado o interesse de idosos e crianças pelas trocas culturais intergeracionais, o "*Projeto Memórias do Baixo Pinheiros*" avançou conceitual e metodologicamente. Tornou-se clara a necessidade de desenvolvimento de um espaço de informação e cultura capaz de promover regular e sistematicamente ações intergeracionais, evoluindo, assim, de uma abordagem cultural restrita para um enfoque sociocultural amplo, que articula aos aspectos da produção, circulação e recepção das *experiências* os aspectos relacionais, propiciando não apenas contato entre "memórias", mas também destas e dos seus portadores, em um movimento em que as experiências e os sujeitos se reintegram *na* e *por meio* das narrativas. A abordagem sociocultural era capaz, então, não só de captar a memória dos idosos, mas de, ao fazê-lo, também reinseri-los na vida social, colocando-os em relação com outros segmentos etários, o que colaborava para a superação do isolamento a que eles são submetidos nos modos de vida atuais e não somente para o patrimônio cultural que suas experiências representam.

Um convênio da USP com a Prefeitura de São Paulo permitiu, assim, a criação desse espaço na Biblioteca Álvaro Guerra, no bairro de Pinheiros, com sua coordenação ficando sob a responsabilidade da Profa. Dra. Ivete Pieruccini, que na ocasião atuava como bibliotecária na referida biblioteca e, ao mesmo tempo, realizava seu mestrado na ECA/USP, sob orientação do Prof. Perrotti. Resulta daí sua dissertação intitulada "*Estação Memória:* lembrar como projeto – contribuição ao estudo da mediação cultural". Nesse estudo, a autora relata os processos de constituição e implantação da *Estação Memória* na Biblioteca infanto-juvenil "Álvaro Guerra", demonstrando, com diferentes dados e testemunhos, o interesse e a

importância do diálogo intergeracional, assim como as concepções que estavam na base da configuração do dispositivo.

No trabalho, a autora elenca elementos essenciais aos processos de criação e desenvolvimento da *Estação Memória*, referindo-se a aspectos que vão desde a ambientação, a constituição de acervos documentais disponibilizados a coleta das experiências de vida dos idosos, sua organização técnica, os produtos culturais e eventos realizados a partir delas, como exposições, álbuns fotográficos, publicações impressas e digitais, encontros sob diferentes formatos, ida de idosos às escolas, passeio dos escolares à *Estação*, passeios intergeracionais no bairro e na cidade, dentre outras iniciativas.

Ao longo dos anos, a *Estação Memória* passou por processo natural de amadurecimento, produzindo e renovando interesses por temáticas, questões, atividades e formas culturais diversificadas tanto por parte dos idosos como dos jovens. Seu desenvolvimento mostrava ser possível a "[...] reinserção social da *experiência* das antigas gerações ao patrimônio simbólico na contemporaneidade." (PIERUCCINI; PERROTTI, 2010, p.1), observadas, contudo, premissas dialógicas permanentemente reafirmadas nos projetos do grupo do COLABORI/ECA/USP, responsável pelo projeto *Estação Memória*. Novos dispositivos seriam, portanto, capazes de retomar, em termos contemporâneos, a problemática da experiência, reinserindo-a como força viva e geradora nos processos de significação. Informação e significação encontravam ali caminhos alternativos a serem desenvolvidos em diferentes contextos culturais contemporâneos.

Com base nas questões que alimentam tal experiência, formulamos o presente trabalho, que tem nas *Memórias de Paraisópolis* seu ponto de partida. Território comum de idosos e crianças, entendemos que poderíamos desenvolver um dispositivo capaz de mobilizar e articular experiências ali existentes, uma vez que, em face ao quadro de crise que acometeria a experiência nos tempos atuais, Paraisópolis poderia oferecer elementos de grande importância teórica e metodológica, já que foi formada basicamente por migrantes pobres, que para lá se dirigiram especialmente a partir da segunda metade do século XX, vindos de várias partes do Brasil e fugindo, em geral, de condições socioeconômicas adversas em seus contextos de origem. Há ali, então, não uma, mas muitas origens, muita pluralidade, muita diversidade, reunidas pelo desejo de escapar de condições de vida extremamente desfavoráveis. Nesse sentido, em ambientes marcados fortemente pela necessidade de esquecimento, que lugar está reservado à memória e à troca de experiências? Como os

combatentes alemães a que se refere Benjamin, os idosos de hoje de Paraisópolis, que migraram para lá nas décadas passadas com desejos de vida nova, estariam interessados em narrar, ouvir, trocar histórias e fazer "uma retomada inventiva da origem"?

E os novos, as crianças e jovens, estariam interessados em trocar, compartilhar, ouvir histórias passadas e contar aos idosos suas próprias histórias? Que papel os dispositivos teriam nesse quadro? Pautados pela dialogia que propõem projetos como a *Estação Memória*, essa "retomada inventiva" é possível?

1.3 A Questão Intergeracional

O termo geração, do latim *generatione*, é polissêmico e remete não só a diferentes aspectos da vida sociocultural como também aspectos da física e da botânica. Assim, no dicionário Aurélio, somente na perspectiva sociocultural que nos interessa, aparece sete acepções:

> [...] 1) "ato de gerar"; 2) "conjunto de funções ou fenômenos pelos quais um ser organizado produz outro semelhante"; 3) "Cada grau de filiação de pai a filho. Posteridade, descendência"; 4) "Linhagem, estirpe, ascendência, genealogia: ´homem de geração ilustre`; 5) o conjunto dos indivíduos nascidos pela mesma época: ´a geração do pós-guerra`; 6) o espaço de tempo (aproximadamente 25 anos) que vai de uma geração(3) a outra";[...] (FERREIRA, 1975, p.688)

Tal diversidade ocorre também no campo científico, levando a discussões que estão longe de serem consensuais e que repercutem, evidentemente, na definição do conceito. De toda forma, pode-se notar que estudos variados se realizam em diferentes campos de saber acadêmico. Na sociologia, que neste momento interessa particularmente a nosso trabalho, dentre diferentes caminhos, temos um se refere à noção de mobilidade. Nessa perspectiva, interessa à Sociologia compreender a mobilidade social de uma geração para outra, a chamada *intergenerational mobility*:

> […] o foco de interesse para a sociologia está na diferença entre a classe socioeconômica ou o status da família de origem da pessoa em comparação com o seu ou sua classe ou posição social alcançada [...].(JARY; JARY, 1991, p.569, tradução nossa)[3]

Nota-se que o foco dos estudos sociológicos, na perspectiva da mobilidade intergeracional, está centrado nas diferenças socioeconômicas entre as classes. Dito de outra maneira, a mobilidade intergeracional é vista a partir de padrões de comparação entre grupos. Se o aspecto entre as gerações é visto em uma perspectiva socioeconômica, o que nos parece reduzir o conceito às trocas econômicas realizadas por grupos organizados, percebemos a necessidade de ampliar a perspectiva e compreender as relações intergeracionais tendo em vista diferentes características, especialmente aquelas de ordem sociocultural.

[3] "[...]where the focus of interest for sociology is on differences between the socioeconomic class or status of a person's *family of origin* compared with his or her 'achieved' class or status position, […]"(JARY; JARY, 1991, p.569)

Nesse sentido, o conceito de geração, segundo Jary e Jary, pode ser compreendido como

> [...] Um conjunto de pessoas nascidas no mesmo período, definido de várias maneiras. 2. O período entre o nascimento deste grupo e o nascimento de seus filhos, que, para propósitos demográficos, é usualmente aceito como 30 anos.[4] (JARY; JARY, 1991, p.242, tradução nossa)

Dois aspectos são ressaltados na definição: um conjunto de pessoas nascidas em um mesmo período. O segundo aspecto relaciona-se a um período entre o nascimento de um dado grupo e o dos seus filhos, compreendendo, em termos demográficos, um intervalo de aproximadamente trinta anos. Um grupo etário pode ser definido, então, como "[...] qualquer grupo social baseado em idade [...]" [5] e, segundo Jary e Jary, o grupo etário desempenha um papel importante em algumas sociedades, atuando como um elemento para a organização social. A *geração* é, assim, um conceito que circunscreve o individuo em um grupo que compartilha o mesmo período de nascimento, bem como o mesmo período de nascimento dos filhos. Temos, nos conceitos apresentados, o estabelecimento de agrupamentos sociais a partir de um conjunto mais amplo de características que asseguram a pertença em determinados grupos. No entanto, ao nos aproximarmos da perspectiva etária também nos aproximamos de um critério abrangente (a idade), critério que deve ser compreendido a partir da especificidade sociocultural de cada sujeito.

> [...] O processo cronológico de envelhecimento físico. No entanto, existe também uma dimensão social, que cronologia é menos importante do que os significados ligados ao processo. Diferentes valores culturais e as expectativas sociais aplicam-se de acordo com o sexo e faixa etária, e, por conseguinte, não são socialmente estruturados variações da experiência pessoal do envelhecimento. (JARY; JARY, 1991, p.09, tradução nossa).[6]

Na Sociologia, localizamos o conceito de *ageing*, cuja tradução em português pode ser o equivalente a envelhecimento, remetendo, evidentemente, ao processo cronológico e físico de envelhecer, mas chamando a atenção também para a dimensão sociocultural diferenciadora apontada por Jary e Jary acima. Valores culturais e expectativas podem ser observados e se

---

[4] "[...] a body of people who were born in the same period, variously defined. 2. The period between the birth of such a group and the birth of their children, which, for demographic purposes, is usually accepted as 30 years.[…] (JARY; JARY, 1991, p.09)

[5]"[...] any social grouping based on age (JARY; JARY, 1991, p.09)

[6] […] the chronological process of growing physically older. However, there is also a social dimension in which chronology is less important than the meanings attached to the process. Different cultural values and social expectations apply according to gender and age group, and therefore there are socially-structured variations in the personal experience of ageing. (JARY e JARY, 1991, p.09)

diversificam segundo gêneros e grupos etários e, sobretudo, não podemos desconsiderar a existência de variações de estruturas sociais na dimensão da experiência pessoal de envelhecer. Portanto, mesmo se considerados aspectos homogeneizadores como data de nascimento, como proximidade etária, temos sujeitos compartilhando e participando de formações sociais e culturais distintas, de classes, grupos e segmentos específicos, além da experiência pessoal que cada sujeito constrói em seu processo de envelhecimento, assegurando a sua individualidade mesmo em meio a um grupo social.

Eisenstadt (1976) aponta que o critério idade e as diferenciações entre as faixas etárias representam os aspectos mais básicos e essenciais da vida humana e, como tais, influenciam o destino humano. Ressalta o autor que "[...] durante sua vida, todo ser humano passa por diferentes fases etárias e, em cada uma, adquire e usa diferentes capacidades biológicas e intelectuais [...]" (EISENSTADT, 1976, p.1). Para o autor, o passar entre as diferentes fases representa uma progressão que se desenrola desde o começo até o fim da vida. Membros da sociedade variam de acordo com cada fase, de modo que "[...] de criança, ele torna-se pai; de aluno, professor; de jovem vigoroso, torna-se um adulto que envelhece gradualmente [...]" (EISENSTADT, 1976, p.1).

Vale ressaltar que a progressão não se restringe a elementos de natureza biológica. Os elementos culturais também influenciam no modo como as sociedades compreendem as diferentes fases etárias, de modo que

> [...] em todas as sociedades humanas, este processo biológico de transição através das diferentes fases etárias, o processo de crescimento e envelhecimento, está sujeito a definições culturais. Ele torna-se uma base para a definição dos seres humanos, para a formação de atividades e relacionamentos mútuos e para as diferentes distribuições dos papéis sociais. (EISENSTADT, 1976, p.1)

É importante destacar que a significação das diferentes idades modifica-se de uma sociedade para a outra, sendo possível ao autor dizer que

> [...] não conhecemos nenhuma sociedade que não distinga as várias "idades" e não as defina por meio de normas e valores de sua tradição cultural. Em todas as sociedades os fatos biológicos básicos e comuns são marcados por um conjunto de definições culturais que atribuem a cada grupo etário [...] suas características mais básicas. (EISENSTADT, 1976, p.2)

Percebemos que mesmo os fatos biológicos estão sujeitos a releituras a partir de normas e valores oriundos da tradição cultural das sociedades nos quais os grupos etários se revelam. Sobre a natureza das características específicas, Eisenstadt diz que se trata de "[...] um padrão mais geral e difuso de comportamento que é próprio de um dado estágio da vida [...]" (EISENSTADT, 1976, p.2). A identificação dessas características repousaria sobre padrões mais gerais, ao invés de voltar-se a padrões minuciosos, permitindo que as definições culturais das faixas etárias estejam alicerçadas sobre

> [...] uma ampla definição de potencialidade e obrigações humanas numa dada fase da vida [...] disposições gerais, básicas, no sentido das quais podem ser constituídos papéis mais específicos e às quais podem ser atribuídos. (EISENSTADT, 1976, p.2)

Com características gerais orientando a definição dos grupos etários, é possível compreender que Eisenstadt se remete a um elemento classificatório na descrição por ele apresentada, sem, no entanto, desprezar o significado e a importância que tal classificação tem perante a sociedade a que se vincula, sendo possível ao autor dizer que "[...] as pessoas como que mapeiam os amplos contornos da vida humana, de suas próprias expectativas e possibilidades e colocam-se a si mesmos e a seus semelhantes em várias posições, atribuindo a cada um dado lugar dentro destes contornos." (EISENSTADT, 1976, p.3).

Até o momento, falamos sobre características de natureza geral, que contém elementos biológicos e culturais na definição do que seria um grau etário na perspectiva de Eisenstadt. Se há uma integração entre os elementos de ordem biológica e cultural sob o ponto de vista da percepção social, há, ainda, segundo o autor, uma expectativa dos papéis que serão desempenhados no interior dos grupos etários, não sendo possível compreendê-las "[...] exceto na sua relação com as características de outros grupos." (EISENSTADT, 1976, p.3-4) e que, portanto, "[...] quer seja vista como um *continuum* desenrolando-se gradualmente ou como uma série de agudos contrastes e características opostas, são plenamente explicados e compreendidos em termos de suas relações recíprocas." (EISENSTADT, 1976, p.3-4). Os graus etários, a partir da relação que nutrem entre si e como podem ser compreendidos neste *continuum* ou a partir dos contrastes e características opostas que os identificam, necessitam ser observados nas relações que mantém entre si para uma melhor compreensão de cada um deles.

As características dos graus etários, suas semelhanças e diferenças e como elas influenciam a percepção sobre o homem sobre as chamadas "imagens do homem", segundo

Eisenstadt, influenciam ainda a definição da vida cultural e os rumos da vida humana. Para o autor, o fato pode ser investigado a partir das necessidades e exigências da vida social, uma vez que "Uma das principais tarefas com que se defronta toda sociedade e sistema social é estabelecer condições para a perpetuação de sua própria estrutura, normas, valores, etc. [...]" (EISENSTADT, 1976, p.4). É necessário, então, buscar mecanismos para o estabelecimento dessas condições, bem como encontrar caminhos para a perpetuação de sua tradição cultural. Com isso, ressalta o autor "[...] os papéis desempenhados pelo indivíduo em qualquer estágio da sua curta faixa de vida devem ser definidos de modo a 'aguçar' e enfatizar suas relações com pessoas de diferentes graus de desenvolvimento pessoal." (EISENSTADT, 1976, p.5, grifo do autor).

Papéis desempenhados que possuem sua especificidade, mas não estão encerrados em si, são "aguçados" a estabelecer relações com pessoas de diferentes graus que contribuam para a transmissão ou recepção da herança social e cultural. O autor identifica, neste cenário, elementos que possibilitam a transmissão da tradição cultural a partir da chamada plasticidade da natureza humana, já que a "[...] plasticidade da natureza humana, sua capacidade inerente de aprender e adquirir padrões de comportamento [...]" (EISENSTADT, 1976, p.5) seria a base para a continuidade social e, consequentemente, a transmissão da herança social.

Eisenstadt não se orienta por princípios mecânicos; ao contrário, pauta-se pelo princípio da socialização "[...] através da comunicação e do aprendizado com outros seres humanos, com os quais um homem mantém um tipo de relacionamento generalizado [...]" (EISENSTADT, 1976, p.5). São estes princípios de origem social que permitem, segundo o autor, a perpetuação da tradição. Sobre a relação entre os diferentes graus etários no que concerne ao aprendizado, teríamos que

> [...] a possibilidade de interação com outras pessoas, especialmente adultos e a garantia de uma ligação contínua a elas constitui, talvez, a maior necessidade básica da personalidade humana, sem a qual seu desenvolvimento e integração não podem ser alcançados ou mantidos. (EISENSTADT, 1976, p.6)

Há, portanto, uma ligação e uma identificação que se processa na relação entre os vários estágios etários, importantes para o desenvolvimento da personalidade humana e que colaboram para o processo de transmissão da herança social e manutenção da continuidade social, mas tal relação, por outro lado, acentua as diferenciações que existem entre os estágios etários. Sobre este aspecto,

> [...] a criança deve, necessariamente, aprender seu comportamento segundo o comportamento de um determinado adulto, mais velho que ela mesma, e, neste relacionamento criança-adulto, as diferenças de idade são necessariamente acentuadas e enfatizadas como justificação e explicação das exigências feitas pelos adultos. (EISENSTADT, 1976, p.6)

O autor circunscreve essas exigências demandadas pelos adultos dentro de um quadro maior, em que o adulto, em virtude de sua posição no período de vida, possuiria mais experiência social, conhecimento e compreensão sobre aquilo que é pedido para a criança. Com isso,

> [...] o processo de socialização e de aprendizagem compreende, necessariamente, um elemento normativo e de avaliação e as exigências feitas à criança durante este processo são legitimadas nos temos da avaliação diferencial da experiência social dos adultos comparada com a da criança (EISENSTADT, 1976, p.7)

Avaliando-se o diferencial de experiências sociais entre o adulto e a criança, teríamos um adulto percebido como mais experiente e sua autoridade decorre da sua experiência acumulada ao longo dos anos, o que permite ao adulto ser aquele a transmitir para a criança sua sabedoria. Nesse contexto, a idade qualifica e condiciona desempenhos e papéis sociais, tais como o adulto entendido como mais experiente e a criança entendida como alguém que necessita dos adultos para inseri-las e educá-las para agir nos contextos sociais de modo a permitir a continuidade da tradição. Segundo Eisenstadt,

> [...] dá-se ênfase à diferença entre a criança e o adulto para permitir que a criança se torne um adulto; e sua identificação com o adulto só pode ser mantida se ele se vê numa relação significativa (ainda que de oposição) com o adulto. (EISENSTADT, 1976, p.8)

Enxergar-se em uma relação significativa aparece, então, como essencial para, a partir dela, compreender a si, ao mundo e ao outro que se coloca diferente, mas que colabora com o seu processo de inserção social e de descoberta pessoal, uma vez que a criança irá se tornar um adulto.

Considerando que a noção de “grau etário” de Einsentadt (infância, juventude, etc.) refere-se aos dois aspectos da distinção proposta por Mannheim: a “geração como birth cohort”, como cronologia; a “geração como “actuality”, como sentimento de pertencimento a uma época, a um meio sociocultural definido, com seus conflitos e contradições. Podemos, neste trabalho, tomar essa noção como referência ao nos reportarmos às “trocas intergeracionais”. Em outras palavras, entenderemos essas trocas como aquele diálogo

essencial entre graus etários distintos, entre experiências socioculturais não necessariamente idênticas, entre “zonas de desenvolvimento proximais” igualmente distintas, apesar das semelhanças que possa existir entre os sujeitos pertencentes aos mesmos grupos socioculturais. Nesse sentido, cabe, então, procurar compreender o que a formulação “ZDP” significou para Vigotski.

1.4 Zona de desenvolvimento proximal (ZDP)

No texto *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*, Vigotski[7] (1988) se propõe a apresentar as teorias mais relevantes sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento na criança, analisando, para tanto, três formulações com o intuito de apresentá-las com clareza. Na primeira, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento não existe, pois os princípios teóricos dessa compreensão entende que o processo de desenvolvimento e da aprendizagem ocorre de forma independente. Nesse sentido,

> [...] a aprendizagem é um processo puramente exterior, paralelo, de certa forma, ao processo de desenvolvimento da criança mas que não participa ativamente neste e não o modifica em nada: a aprendizagem utiliza os resultados do desenvolvimento. (VIGOTSKII, 1998, p.104)

Vigotski compreende que o limite nessa categoria reside, justamente, na independência do desenvolvimento e da aprendizagem, pois

> O curso do desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem. A aprendizagem segue sempre o desenvolvimento. Semelhante concepção não permite sequer colocar o problema do papel que podem desempenhar, no desenvolvimento, a aprendizagem e a maturação das funções ativadas no curso da aprendizagem. (VIGOTSKII, 1988, p.104)

Nessa perspectiva, o desenvolvimento e a maturação são pressupostos e, como tais, para partidários dessa teoria, não são resultados da aprendizagem. Haveria, assim, uma independência entre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Na sua crítica, Vigotski chama a atenção para uma mudança na dinâmica da relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Desse modo, teríamos uma segunda formulação, segunda a qual aprendizagem é desenvolvimento. Nesses termos,

> [...] as leis do desenvolvimento (são) como leis naturais que o ensino deve ter em conta, [...] existe um desenvolvimento paralelo aos dois processos, de modo que a cada etapa da aprendizagem corresponda uma etapa do desenvolvimento [...] o seu princípio fundamental é a simultaneidade, a sincronização entre os dois processos (VIGOTSKII, 1988, p.105)

[7] Optamos, neste trabalho, empregar a **grafia VIGOTSKI**, mas preservamos, nas indicações bibliográficas, a grafia adotada em cada uma delas.

Se desenvolvimento e aprendizagem aparecem relacionados nessa segunda formulação, Vigotski entende que o modo como tais vínculos são tratados não permite diferenciá-los, comprometendo, em decorrência, seus usos em ambientes educacionais.

> [...] o processo de desenvolvimento está concebido como processo independente da aprendizagem, mas por outro lado esta mesma aprendizagem – no decurso do comportamento – considera-se coincidente com o desenvolvimento. Isto implica uma teoria dualista do desenvolvimento. (VIGOTSKII, 1988, p.106)

Para concluir a sua apresentação sobre as categorias que estudam as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, Vigotski apresenta, nesse sentido, uma terceira formulação, que busca superar a compreensão dualista dessas relações, imprimindo uma nova relação dinâmica entre tais termos, em função da abordagem histórico-cultural que o anima.

Ao retomar as principais correntes teóricas sobre as relações entre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem, com o intuito de apresentar um quadro geral sobre o assunto, Vigotski contextualiza o cenário teórico em que sua proposta científica estaria inserida. Na perspectiva do autor, "[...] a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar [...]" (VIGOTSKII, 1988, p.104), uma vez que, antes do ingresso no ambiente escolar, a criança já foi exposta ao que ele chama de pré-história da aprendizagem e, sendo assim, a aprendizagem nunca parte do zero. E essa pré-história da aprendizagem não deve ser desconsiderada já que conceitos científicos que serão trabalhados na escola já foram, de certa forma, experimentados pela criança antes mesmo do seu ingresso na escola. No entanto, o autor reconhece que

> [...] a existência desta pré-história da aprendizagem escolar não implica uma continuidade direta entre as duas etapas [...] o curso da aprendizagem escolar da criança não é continuação direta do desenvolvimento pré-escolar em todos os campos (VIGOTSKII, 1988, p.109-110)

Mesmo reconhecendo que não existe uma continuidade direta entre a pré-história da aprendizagem e a aprendizagem escolar, Vigotski ressalta que "[...] não podemos negar que a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançada pela criança antes de entrar para a escola [...]" (VIGOTSKII, 1988, p.110).

A criança alcança esse desenvolvimento graças ao convívio com outros sujeitos, especialmente com os adultos, que a inserem no contexto cultural. É assim, por exemplo, no

aprendizado da língua oficial ou mesmo em outras aprendizagens que dependem dos adultos para que as crianças sejam capazes de operar o conjunto de recursos fornecidos pela cultura. Vigotski complementa que por meio da instrução para a ação "[...] que recebe dos adultos, aceitando a sua condução nas suas ações, a própria criança adquire determinada gama de hábito [...]" (VIGOTSKII, 1988, p.110). Importante chamar a atenção para a tradução utilizada no trecho citado. Em edição mais recente, os tradutores optaram por substituir o termo "adestramento" por "imitação", e o termo "condução" foi substituído por instrução para a ação. Adestrar e imitar são diferentes, especialmente no contexto da teoria histórico-cultural, devido ao valor reconhecido da imitação enquanto manifestação primária de funções psicológicas em maturação.

Ao ingressar na escola, a criança se insere em um contexto de aprendizagem escolar, que se beneficia da pré-escolar, mas avança, no sentido de que, ao estar imersa em um ambiente sistematicamente organizado para a aprendizagem, adquire domínio de noções de outra natureza. Assim,

> [...] quando a criança, com as suas perguntas, consegue apoderar-se dos nomes dos objetos que a rodeiam, já está inserida numa etapa específica de aprendizagem. Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, não estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança. (VIGOTSKII, 1988, p.110)

A aprendizagem dos nomes ocorre graças ao convívio com os adultos, responsáveis pela inserção da criança no espaço sociocultural.

1.4.1 Os níveis de desenvolvimento

Vigotski tem interesse em descrever as relações entre aprendizagem e desenvolvimento para, assim, compreender as características específicas entre esses processos ao longo da idade escolar. Para tanto, recorre a resultados de pesquisas empíricas por ele realizadas e que apontaram a existência de diferentes níveis de desenvolvimento nas crianças, lhe permitindo formular o conceito de "*zona de desenvolvimento proximal*", o que nos interessa particularmente neste trabalho.

A aprendizagem, no contexto da zona de desenvolvimento proximal, deve ser vista em sua relação com o nível de desenvolvimento real da criança, sendo possível "[...] tomar tranquilamente como ponto de partida o fato fundamental e incontestável de que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem [...]" (VIGOTSKI, 2000, p.111). Necessário, portanto, determinar os níveis de desenvolvimento para, a partir deles, compreender com mais clareza as relações entre desenvolvimento e aprendizagem. Nesse sentido, o primeiro nível identificado por Vigotski foi nomeado 'nível de desenvolvimento real' ou 'nível de desenvolvimento efetivo', definido pelo autor como "[...] nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado [...]" (VIGOTSKII, 1988, p.110). Dito de outra maneira, "[...] o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já contemplados [...]" (VIGOTSKI, 2000, p.111).

Trata-se de um nível obtido em um processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, anterior ao período escolar e, portanto, concluído. Isto é, o nível de desenvolvimento real sobre o qual novas aprendizagens e outros processos de desenvolvimento estarão associados.

Os testes psicológicos aplicados até aquele momento eram criticados por Vigotski, pois, em sua maioria, associavam o desenvolvimento mental da criança à sua capacidade de resolver situações problemas estando sozinho. Desconsiderando, segundo o autor, "[...] a noção de que aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que se consegue fazer sozinha." (VIGOTSKI, 2000, p.111).

Segundo Vigotski, a ajuda do outro pode ser por meio da imitação, já que a criança pode imitar um número elevado de ações ou até mesmo um número ilimitado que extrapola as da sua capacidade atual. Tendo a imitação como um auxiliar "[...] na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente [...]" (VIGOTSKI, 2000, p.112). Assim, visto em relação ao outro, o desenvolvimento real da criança, inserida em um ambiente em colaboração com sujeitos em diferentes níveis de desenvolvimento, expressam a chamada zona de desenvolvimento proximal, definida como

> [...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 2000, p.112)

Entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial, estão em processo de maturação as funções mentais. Nesse sentido, a zona de desenvolvimento proximal

> [...] define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2000, p.113)

Desse modo, "[...] o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só [...]" (VIGOTSKI, 2000, p.113). Ao associar crianças, adultos ou mesmo um grupo de crianças em diferentes níveis de desenvolvimento, o educador estará germinando as sementes para novos processos de maturação e desenvolvimento.

Vistos a partir da relação que estabelecem entre si, a aprendizagem estaria seguindo o desenvolvimento e vice-versa. Nesse sentido, os ambientes educacionais devem primar por projetos educacionais que auxiliem a criança a desenvolver aquilo que lhe falta em parceria com outro, sem desconsiderar as conquistas alcançadas anteriormente.

Ao comentar sobre testes diagnósticos do desenvolvimento, aplicados junto a crianças com deficiência intelectual, Vigotski aponta como na prática escolar foi possível detectar o erro teórico dos testes e de teorias orientadas para o aprendizado em relação ao desenvolvimento anterior, ou seja, a escola utilizando métodos educacionais baseados no desenvolvimento já alcançado pela criança. Vigotski diz que tal escolha compromete o processo de desenvolvimento, pois não oferece condições para o surgimento de formas mais elaboradas de pensamento. Diz o autor que o verdadeiro papel dos centros educacionais seria associar o pensamento concreto e o abstrato de modo que

> [...] concreto passa agora a ser visto somente como um ponto de apoio necessário e inevitável para o desenvolvimento do pensamento abstrato – como um meio, e não como um fim em si mesmo. (VIGOTSKI, 2000, p.116)

Nesse sentido, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, funções que são tipicamente humanas, formam-se "[...] no decurso da história do gênero humano, é um

processo absolutamente único [...]" (VIGOTSKI, 2000, p.114). E sua unicidade reside no fato de que "[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam [...]" (VIGOTSKI, 2000, p.115). Em outras palavras, a lei fundamental do desenvolvimento proposta por Vigotski estabelece que

> Todas as funções psico-intelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso da história do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, ou seja, como funções interpsíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VIGOTSKII, 1988, p.114)

As funções psicointelectuais ou funções psicológicas superiores aparecem no ambiente sociocultural, especialmente em atividades coletivas partilhadas com outros sujeitos, para, ao longo do seu processo de maturação, atuarem como instrumento que organiza as funções intrapsíquicas. A linguagem, como um signo que organiza relações interpsíquicas e intrapsíquicas, é o exemplo citado por Vigotski para elucidar a questão, pois

> A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertida em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança. (VIGOTSKI, 2000, p.114)

Retomando as questões propostas por Vigotski, notamos que entre aprendizagem e desenvolvimento há uma dependência recíproca, uma interdependência entre os processos que caracterizam cada uma das questões e que, segundo o autor, é extremamente complexa e dinâmica. É necessário, portanto, identificar ou estabelecer ao menos dois níveis de desenvolvimento para que, a partir deles, seja identificada a capacidade potencial de aprendizagem da criança, reconhecendo o nível de desenvolvimento real/efetivo já concluído e construído pela criança em sua fase anterior ao ingresso no sistema educacional e, a partir dele e em associação com adultos ou grupos de crianças com diferentes níveis de desenvolvimento, germinar as sementes das funções psicológicas.

1.4.2 A importância das relações entre as pessoas na formação social dos sujeitos.

Um dos propósitos do manuscrito não publicado, *Concrete Human Psychology (*VYGOTSKY, 1986), é reafirmar o papel fundador das relações sociais na formação dos seres humanos, pois as relações sociais estão na base de todas as funções individualizadas. Estas têm como origem as formas de vida coletiva dos acontecimentos partilhados entre as pessoas. Nesse sentido, na perspectiva vigotskiana, o desenvolvimento é visto como cultural, como um processo de transformações que ocorre inicialmente para o outro e, posteriormente, para si, pois, segundo Vigotski, "[...] o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa [...]" (VIGOTSKI, 2000, p.24).

Para tanto, Vigotski lança novos *insights* sobre a teoria histórico-cultural e reapresenta aspectos que seriam fundamentais, como a diferença essencial entre as funções elementares e as funções psicológicas superiores. A primeira é total e diretamente determinada pela estimulação ambiental, enquanto a segunda tem o seu desenvolvimento governado por leis históricas. História que, lembra Vigotski, é dialética, indicando que a constituição psíquica do homem não se situa somente na ordem biológica, mas também na ordem cultural.

Interessante perceber como o autor, a partir da reflexão sobre a palavra história, estabelece relação com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, compreendendo que elas são governadas por leis históricas. Por isso, o que tornaria a mente humana única é o fato de que, tanto a história em sua perspectiva dialética quanto a história vista a partir do materialismo histórico, estão unidas em síntese e, a partir dessa síntese, a mente humana se desenvolve. O estudo desse desenvolvimento requer, portanto, um método, e na visão do autor é o construtivismo este método, que implica duas variáveis, a princípio:

> Um método construtivista implica duas coisas: 1. Ele estuda construções em vez de estruturas naturais; 2. Ele não analisa, mas interpreta um processo [em oposição a um método de compreensão súbita, análise.] [8] (VYGOTSKY, 1986, p.55, tradução nossa)

Compreendendo que a mente é governada a partir de uma síntese de processos históricos e que o construtivismo é o método que permite estudar o desenvolvimento das

[8] "A constructive method implies two things: (1) it studies constructions rather than natural structures; (2) it does not analyze, but construes a process (contra a method of grasping unexpectedly, analysis [...]" (VYGOTSKY, 1986, p.55)

funções psicológicas superiores, já que estabelece o estudo das construções ao invés de focalizar apenas as estruturas naturais, Vigotski reafirma que a ação do ser humano, no meio social, tem na linguagem o seu principal elemento mediador, e é a partir dela que as relações humanas são estabelecidas. Nas palavras do autor, "[...] o problema do comportamento verbalizado é o problema central em toda a história do desenvolvimento cultural da criança [...]" (VYGOTSKY, 1986, p.56, tradução nossa) [9].

Se o autor localiza no problema do comportamento verbalizado o problema central na história do desenvolvimento cultural das crianças, a relação entre os seres humanos tem início antes mesmo do processo de aquisição de linguagem, já que, segundo Vigotski, primeiramente os atos estariam orientados para os outros e, posteriormente, para si mesmos. O autor identifica, portanto, três estágios fundamentais no processo de desenvolvimento cultural. São eles o "[...] desenvolvimento em si, para os outros, e para si mesmo [...]" (VIGOTSKI, 1986, p.56, tradução nossa) [10].

Com o intuito de exemplificar a relação entre os estágios de desenvolvimento, Vigotski apresenta como exemplo a seguinte situação, em que

> [...] um gesto demonstrativo – inicialmente é simplesmente um movimento de compreensão falho dirigido a um objeto e designando uma ação; então a mãe o compreende como uma instrução; e finalmente a criança começa a apontar.[11] (VYGOTSKY, 1986, p.56, tradução nossa)

No exemplo apresentado pelo autor, tendo em vista diferentes estágios de desenvolvimento, a criança realiza movimentos que não são, a priori, gestos demonstrativos. Eles se transformam em gestos graças à intervenção da mãe, que vê naquele movimento uma instrução, a indicação de um pedido realizado pela criança. Após tal intervenção, a criança compreenderá o sentido dado pela mãe e passará a apontar. Nesse sentido, destaca Pino

> Fica claro, portanto, que a apropriação ou internalização pela criança do universo cultural dos homens não é uma operação simples, que possa ser reduzida a um mero processo de aprendizagem. Não se trata, tampouco, de uma operação de simples transferência de práticas e conteúdos culturais do plano social ou externo para o plano individual ou interno, como pode deixar entender o conceito de internalização. Trata-se, ao contrário, de uma operação complexa de re-constituição (reprodução-criação) em e pela

---

[9] "[...] the problem of verbalized behaviour is the central problem in the whole history of the cultural development of the child [...]" (VYGOTSKY, 1986, p.56)

10 "[...]development in itself, for others, and for oneself […]" (VIGOTSKI, 1986, p.56)

[11] [...] a demonstrative gesture – at first it is simply a failed grasping movement aimed at an object and designating an action; then the mother understands it as an instruction; and finally, the child begins to point. (VIGOTSKI, 1986, p.56)

> criança de algo já construído pelo gênero humano e que define a história dos homens. (PINO, 1993, p.22)

Logo, conclui Vigotski que "Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros. [...] a essência do processo de desenvolvimento cultural consiste precisamente nisso [...]" (VYGOTSKY, 1986, p.56, tradução nossa)[12]. Ao introduzir o pressuposto de que nos tornamos nós mesmos por meio dos outros e afirmar que nesse princípio relacional está a essência do processo de desenvolvimento cultural, o autor reafirma o valor daquilo que ocorre no meio externo e que, ao longo do desenvolvimento, se transforma em funções psicológicas superiores. Nas palavras do autor: "[...] está claro *porque* tudo que é interno em funções superiores foi necessariamente externo em algum momento." (VYGOTSKY, 1986, p.56) [13]. A razão para isso reside no fato de que, inicialmente, foi para outros o que hoje é para si mesmo

> Como diz Valsiner (1987), comentando Vygotsky, a criança nasce inserida num meio cultural significativo, feito de significações socialmente definidas e codificadas nos objetos e eventos que formam o meio concreto da criança através das ações daqueles que convivem com ela. Estas significações guiam o desenvolvimento da criança, mas não de maneira determinista, e servem de referência para ela e para o grupo social nas suas inter-relações. A internalização dessas significações culturais implica, porém, da parte da criança, sua re-elaboração em função dos seus próprios referenciais semânticos. Vygotsky chama isso de sentido pessoal das palavras, que ele contrapõe ao significado socialmente estabelecido. Dentro de tal meio culturalmente estruturado (significativo) e personalizado (pleno de sentido) a criança em desenvolvimento inventa (ou re-inventa, por imitação) novas formas de agir e de pensar, das quais só são retidas aquelas que acabam sendo aceitas pela criança e pelo seu meio social (VALSINER apud PINO, 1993, p.21-22).

É preciso, no entanto, atentar para o que Vigotski compreende como processo externo e cultural. Sob o ponto de vista do autor, o processo externo relaciona-se com o social, no sentido de que qualquer função psicológica superior é também "externa, quer dizer, social". Um social que

> […] antes de se tornar uma função, foi a relação social entre duas pessoas. O meio de agir sobre si mesmo é inicialmente um meio de agir sobre outros e a

---

[12] "We become ourselves through others. "(...) the essence of the process of cultural development consists precisely in this […]" (VYGOTSKY, 1986, p.56)

[13] "[...] it is clear *why* everything that is internal in higher functions was necessarily once external […]" (VYGOTSKY, 1986, p.56)

> ação de outros sobre a sua personalidade. (VYGOTSKY, 1986, p. 56, tradução nossa)[14]

Novamente, o valor da relação entre pessoas é indicado pelo autor como elemento-chave para a compreensão do desenvolvimento cultural e psicológico, em que a história do desenvolvimento das funções está inscrita nas interações socioculturais, na relação entre as pessoas, nos modos como atuam umas sobre as outras, em ações que se desenvolvem de si para o outro e vice-versa, em processos dinâmicos e simultâneos de apropriação de conhecimentos, de si e do mundo e de desenvolvimento pessoal e cultural.

Vigotski esboça uma lei para essa dinâmica, na qual postula que "[…] a relação entre funções psicológicas superiores foi em um momento anterior uma relação física entre pessoas. Eu me relaciono comigo do modo como as pessoas se relacionam comigo." (VYGOTSKY, 1986, p.56) [15]. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores está alicerçado, portanto, nas relações que os sujeitos estabelecem entre si, pois para compreender a si é preciso compreender os outros.

A linguagem é retomada pelo autor, especialmente a partir do uso da palavra no contexto das relações. Segundo Vigotski, as palavras regem as relações. No entanto, ao apoiar-se em estudos empreendidos por Janet sobre os modos como as palavras são comandos para os outros e estabelecem relações de poder entre os seres, o autor diz que "[...] a relação de funções psicológicas é geneticamente ligada a relações reais entre pessoas; regulação da palavra, comportamento verbalizado = poder – submissão." (VYGOTSKY, 1986, p.57) [16], especialmente se vistos a partir de relações diretas ou relações mediadas entre as pessoas, em que as formas de comunicação verbal, entre adultos e crianças, se tornam, posteriormente, funções psicológicas.

O acesso ao universo dos signos marca, portanto, a passagem entre o nível de atividade prática infantil para as formas adultas de atividade mental. No processo de qualificar as relações entre as pessoas ou as formas de interação entre as pessoas, transformadas em funções psicológicas superiores, Vigotski diz, inicialmente, que se trata de uma relação física,

---

[14] "[...] before becoming a function, it was the social relation between two people. The means of acting upon oneself is first a means of acting on others and the action of others on one's personality." (VYGOTSKY, 1986, p.56)

[15] "[...] the relation between higher psychological functions was at one time a physical relation between people. I relate to myself as people relate to me." (VYGOTSKY, 1986, p.56)

[16] "[...] the relation of psychological functions is genetically (developmentally) linked to real relations between people; regulation of the word, verbalized behaviour = power – submission." (VYGOTSKY, 1986, p.57)

quando juntas em interações, em sociabilidades recíprocas, em ações conjuntas, que transformam e utilizam instrumentos.

Em um segundo momento, Vigotski retoma a relação física entre as pessoas em associação com o desenvolvimento, incorporando ao contexto a questão do comportamento verbalizado. O outro age sobre o mundo por meio da linguagem. Temos uma interação física, associada a uma relação regulada pelo comportamento verbalizado, entre um adulto e uma criança, que se transforma em função psicológica superior. É importante destacar os modos relacionais pelos quais as pessoas interagem, mas é preciso recordar o que, no contexto construído por Vigotski, pode ser compreendido como social. Sendo assim, o autor esclarece que

> Aplicado ao nosso tema, a palavra *social* tem vários significados. (1) o mais geral – tudo o que é cultural é social: (2) um signo ou símbolo *independente* do organismo, tal como uma ferramenta, é um meio social; (3) todas as funções superiores evoluem em filogenia não biologicamente, mas socialmente; (4) o significado mais primitivo – o mecanismo de tal função é uma cópia do social. Eles são relações internalizadas de uma ordem social, transferidas para a personalidade individual.[17] (VYGOTSKY, 1986, p.58, tradução nossa)

No trecho citado, o autor resgata os significados que a palavra social assume ao longo da sua teoria geral do desenvolvimento. Nela, o social relaciona-se com tudo o que é cultural. Um sinal ou símbolo, tal como uma ferramenta, são concebidos como meios sociais. E, por fim, o mecanismo de funcionamento das funções psicológicas é uma "cópia do social", reelaborado, contudo, pelo sujeito para, enfim, transformar-se em estrutura de personalidade individual. Nesse sentido, seguindo a abordagem histórico-cultural, Vigotski estabelece que a natureza da personalidade dos indivíduos é social:

> [...] na abordagem histórico-cultural, a construção de conhecimentos é concebida como processo constituído nas relações sociais, implicando o funcionamento interpessoal e a linguagem. O conhecer envolve mediação pelo outro e produção de significados e sentidos em relação a objetos culturalmente configurados. (GÓES, 1995, p.23)

Para enfatizar a natureza social da personalidade dos indivíduos, Vigotski inspira-se em Marx e diz que "A natureza psicológica do homem é a totalidade das relações sociais

[17]"Applied to our topic, the word *social* has many meanings. (1) the most general – all things cultural are social; (2) a sign or symbol *independent* of the organism, such as a tool, is a social means; (3) all higher functions evolve in phylogeny not biologically, but socially; (4) the crudest meaning – the mechanism of such function is a copy of the social. They are internalized relations of a social order, transferred to the individual personality." (VYGOTSKY, 1986, p.58)

transpostas para a esfera interior e tendo se tornado funções da personalidade e formas da sua estrutura." (VYGOTSKY, 1986, p.56, tradução nossa) [18]. A configuração psicológica do homem não se reduz, portanto, aos elementos biológicos ou mentais, mas, sim, é fruto do total das relações sociais modeladas para a esfera íntima, que as processa e as transforma em estruturas cognitivas de personalidade. Portanto, seja do ponto de vista do desenvolvimento psicológico, seja do ponto de vista do desenvolvimento cultural das crianças, a interação com os adultos representa a "[...] principal força motora de todo desenvolvimento [adulto e criança, aritmética, fala, etc.]" (VYGOTSKY, 1986, p.59, tradução nossa)[19].

Na relação entre adultos, crianças e adolescentes, Vigotski identifica o papel importante que os primeiros desempenham na formação dos chamados conceitos cotidianos. Van der Veer e Valsiner (2014) explicam que estes são os conceitos adquiridos pelas crianças fora do contexto da instrução explícita e sistemática oferecida pela escola. Para Vigotski, os conceitos cotidianos nutrem relações com conceitos que são explicitamente apresentados por um mestre em contexto escolar, os chamados conceitos científicos. Os conceitos científicos, vinculados ao espaço escolar, uma vez associados aos conceitos do cotidiano, permitem "[...] uma reconceitualização do conhecimento existente em nível semântico." (VAN DER VEER; VALSINER, 2014, p.296). Nesse sentido, os conceitos cotidianos e científicos são parceiros em um inter-relacionamento complexo, e por isso

> [...] não se pode ensinar conceitos científicos a uma criança antes que seus conceitos cotidianos tenham atingido um determinado nível mínimo. Os conceitos científicos, portanto, têm sua base em conceitos cotidianos. (VAN DER VEER; VALSINER, 2014, p.296)

Percebemos, desse modo, que é a interação com membros mais maduros da cultura, possuidores de uma linguagem estruturada, que provoca o salto qualitativo para o pensamento verbal, sendo importante a manutenção das relações entre adultos e crianças e, especialmente, a imersão da criança em grupos com diferentes níveis de desenvolvimento. Sobre o desenvolvimento infantil, na perspectiva vigotiskiana, Luria (1988) diz que

> Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente. (LURIA, 1988, p.27)

---

[18] "The psychological nature of man is the totality of social relations shifted to the inner sphere and having become functions of the personality and forms of its structure." (VYGOTSKY, 1986, p.56)

[19] "[...] principal driving force of all development [adult and child arithmetic, speech, etc]." (VYGOTSKY, 1986, p.59)

Nesse sentido, crianças e adultos atuam de forma distinta, e cabe ao adulto partilhar e, portanto, incluir a criança no universo cultural, no repertório de significados partilhados e nos modos de fazer historicamente constituídos. A inclusão em tais realidades é fundamental para que a criança compreenda a si e aos outros. Nas palavras de Luria, "Os adultos, nesse estágio, são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo [...]" (LURIA, 1988, p.27). Vale ressaltar, ainda, que mesmo nos processos mediados por instrumentos, é possível identificar as influências das relações entre os seres humanos, pois de acordo com o autor "[...] uma operação instrumental é sempre uma ação social sobre si mesmo, usando o meio da comunicação social, e é revelada como uma relação social entre duas pessoas [...]" (VYGOTSKY, 1986, p.62) [20].

Dizer, portanto, que nos tornamos nós mesmos por meio de um jogo dinâmico entre nós e os outros, nós e os dispositivos, os instrumentos, os sujeitos, as ordens sociais e culturais nas quais nos inscrevemos, é dizer, assim, que os seres humanos se constroem nas interações, ou seja, tanto a partir de suas próprias possibilidades, como das possibilidades dos outros e do mundo, tanto individual como socialmente, tanto objetiva como subjetivamente. Nas relações dinâmicas entre o *eu* e o *mundo*, Vigotski vê a chave para o problema daquilo que é interno e o que é externo, em termos do desenvolvimento das funções psicológicas superiores,

> [...] a partir do funcionamento intersubjetivo, a constituição do sujeito na sua singularidade, a qual envolve diferenças e semelhanças frente ao outro, movimentos de aproximação e afastamento do outro, posturas de convergência e divergência em relação ao outro. O sujeito é uma composição, nada uniforme e regular, dessas tensões e sínteses. (GOÉS, 1993, p.3)

[20] "[...] an instrumental operation is always a social action on oneself, using the means of social communication, and is filly revealed as a social relation between two people[...]" (VYGOTSKY, 1986, p.62)

1.4.3 Por uma abordagem culturalmente significativa

Marcado pela mesma abordagem histórico-cultural de Vigotski, Bruner volta-se para os "*atos de significação*" em contraposição aos ideais do *computacionismo* que teria tomado conta da psicologia, após a revolução produzida pela psicologia cultural, na década de 50 do último século. Bruner tem como proposta apresentar alternativas à crise promovida pelo desenvolvimento das ciências cognitivas que, relegando as questões da significação ao segundo plano, teriam subordinado a psicologia ao dualismo implícito da computabilidade, abandonando princípios defendidos por Bruner e colaboradores, como uma psicologia culturalmente orientada. Segundo Bruner, questões centrais permaneciam latentes face ao *computacionismo*: "[...] questões sobre a natureza da mente e seus processos, questões com as quais construímos nossos significados e nossas realidades, questões sobre a modelagem da mente pela história e pela cultura [...]" (BRUNER, 1997, p.X).

Reiterando os pressupostos de uma psicologia centrada no significado e culturalmente orientada, Bruner, em "*Atos de significação*", aborda: "[...] a natureza e a modelagem cultural da produção de significado e o lugar central que ela ocupa na ação humana." (BRUNER, 1997, p. XI). Nesse sentido, para apresentar o quadro da psicologia cognitiva, Bruner descreve as primeiras tentativas que ele e seus colaboradores empreenderam no sentido de promover a psicologia cultural em contraposição aos modelos comportamentalistas e mecanicistas que então dominavam a área. A partir daí, portanto, tenta compreender os atos de significação e os modos como o homem constrói significados, alçando, com isso, a significação - e os processos históricos e culturais de sua construção, conceito central na psicologia.

No entanto, o avanço da ciência da computação no campo da psicologia promoveu mudanças significativas nos estudos cognitivos, pois ao utilizar a computação como metáfora para a mente, e a informatização como modelo teórico, o estudo do significado foi substituído pelos estudos sobre a informação, e a construção do significado foi substituída pelos estudos sobre processamento informacional.

Se informação implica significados, não é, por outro lado, a mesma coisa. Assim, para Bruner, construção de significado e processamento de informações não são equivalentes,

mesmo se articulados. Os sistemas de comunicação e informação, se tomados na perspectiva computacional, defendem que informação é indiferente ao significado, uma vez, vista como um elemento computacional, a informação já traz consigo uma mensagem pré-codificada. Com isso, o significado já está dado para o sistema que está alheio a tal questão. O processamento de informações, portanto, "[...] não pode lidar com nada além de dados bem definidos e arbitrários que possam ser incluídos em sistemas específicos de relações estritamente governadas por um programa de operações elementares [...]" (BRUNER, 1997, p.18). O sistema não está apto, desse modo, a lidar com o impreciso e o imprevisto, com a invenção e a criação.

No contexto contemporâneo, o pano de fundo da crise residiria, assim, na natureza da mente computacional atribuída aos estados mentais humanos. A mente, em seu significado subjetivo, era considerada pelos estudiosos do ramo computacional da ciência cognitiva um epifenômeno que o sistema computacional produzia (*outputted*) sob determinadas condições; neste caso, ela não poderia ser causa de nada, ou seria apenas um modo de as pessoas falarem a respeito de um comportamento somente após ele ter ocorrido. (ou seja, também um *output*) (BRUNER, 1997).

A crítica aos computacionistas e àquilo que eles consideravam um epifenômeno residira na impossibilidade de um estado intencional ser causa de alguma coisa exterior. Dito de outra forma, como o imaterial dos estados intencionais poderia ser a causa para um acontecimento no mundo físico? É possível constatar, dessa forma, um não-lugar no computacionismo para a "mente", compreendida como "[...] significado de estados intencionais, como acreditar, desejar, pretender, compreender um significado [...]" (BRUNER, 1997, p.20).

Rebatendo as críticas que um modelo orientado para a cultura recebe no contexto de uma psicologia de natureza positivista, Bruner não deixa de constatar os avanços obtidos pela Ciência Cognitiva. No entanto, reafirma que o propósito da revolução cognitiva que liderou era outro, qual seja "[...] construir uma ciência mental em torno do conceito de significado e dos processos pelos quais as significações são criadas e negociadas dentro de uma comunidade [...]" (BRUNER, 1997, p.20).

Tal como Vigotski, Bruner vê nos sistemas simbólicos um importante elemento para a construção de significados e de estruturas cognitivas superiores. Diz o autor que "Os sistemas

simbólicos que os indivíduos usavam para construir significado eram sistemas que já estavam colocados, já estavam 'presentes', profundamente arraigados na cultura e na linguagem." (BRUNER, 1997, p.22). Daí a importância que atribuirá à narração de histórias, remetendo-nos ao papel essencial atribuído ao narrador por Benjamin.

Para Bruner, Vigotski é uma exceção entre os teóricos da psicologia, pois instaura uma corrente teórica que se preocupa com a investigação da linguagem e seu impacto sobre a natureza da espécie humana. Nesse sentido, torna-se fundamental para ele investigar e retomar o papel da linguagem e da cultura no desenvolvimento da espécie e das culturas humanas, pois o surgimento dos sistemas simbólicos compartilhados, associados a modos tradicionais de vida e de trabalho, teria promovido mudanças profundas nos processos de adaptação e de funcionamento do ser humano. Narrar e ouvir histórias é, nessa perspectiva, ato primordial à constituição dos sujeitos e da cultura. Excluir o elemento cultural e relacional promovido pelas narrativas do conjunto de possibilidades de ação do homem no mundo é risco de tratarmos "[...] o mundo como um fluxo indiferente de informações a serem processadas pelos indivíduos, cada qual em seus próprios termos, é perder de vista como os indivíduos são formados e como eles funcionam [...]" (BRUNER, 1997, p.23).

A questão desloca-se, assim, do fluxo informacional para o modo como os indivíduos são formados e de como funcionam, no fluxo ou fora dele, pois

> [...] o significado é tornado público e compartilhado. Nosso meio de vida culturalmente adaptado depende da partilha de significados e de conceitos. Depende igualmente de modos compartilhados de discurso para negociar diferenças de significado e de interpretação. (BRUNER, 1997, p.23)

A criança se insere em um contexto amplo, em que, segundo Bruner, por meio de negociações simbólicas via linguagem, os significados são apreendidos, apropriados, recriados, em um movimento constante de reconstrução de sentidos. Em outras palavras, "[...] nós vivemos publicamente através de significados públicos, compartilhados por procedimentos públicos de interpretação e negociação [...]" (BRUNER, 1997, p. 23).

Se a psicologia cultural, por um lado, tem suas bases nos contextos históricos com os quais se relaciona, ela deve, por outro lado, relacionar-se com a denominada "psicologia popular", com os relatos culturais que fazem os seres humanos pulsarem, promovendo estados intencionais – crenças, desejos, intenções, comprometimentos - que assombram correntes

psicológicas que não aceitam os desvios, as imprecisões, os desvãos misteriosos e nada simples da subjetividade humana.

Para Bruner, a riqueza da psicologia cultural está em lidar com aquilo que a "psicologia popular" assume para si, pois é por meio delas "[...] que as pessoas antecipam e julgam umas as outras, estabelecem conclusões sobre o valor de suas vidas e assim por diante [...]" (BRUNER, 1997, p.24). Importante ressaltar o aspecto mediador do significado e da cultura em uma psicologia que é culturalmente sensível e como tal pauta-se

> [...] não apenas no que as pessoas *fazem*, mas no que elas *dizem* que fazem que as fez fazer o que elas fizeram. Ela também está interessada no que as pessoas *dizem* que os outros fizeram e porquê. E, acima de tudo, ela está interessada em como as pessoas dizem que seus mundos são." (BRUNER, 1997, p.25, grifo do autor)

Em outras palavras, ela está interessada naquilo que, pela linguagem, os sujeitos conseguem elaborar e compartilhar: seus relatos e seus estados intencionais. Bruner entende, no entanto, que há um descaso frente aos "relatos populares" cotidianos, uma vez que "[...] faz parte da nossa herança como homens e mulheres modernos, pós-freudianos, zombar do que as pessoas *dizem.*" (BRUNER, 1997, p.25), pois é "meramente conteúdo manifesto". E, como tal, em um contexto de processamento de informações, não repercutem, não parecem oferecer elementos suficientes para serem compreendidos como causa para ações. No conjunto da psicologia popular, o dizer e o fazer são unidades funcionalmente inseparáveis, pois o agir e o dizer nutrem relações interpenetráveis no contexto da vida comum, de modo que

> [...] são estabelecidas concordâncias a respeito de relacionamentos canônicos entre o significado do que nós dizemos e o que nós fazemos em determinadas circunstâncias, e tais relacionamentos governam a forma como conduzimos nossas vidas (BRUNER, 1997, p.27)

Informação, interpretação e significação são centrais, portanto, para a psicologia cultural, uma vez que a preocupação de tal psicologia estaria nas relações promovidas pelas significações, entre os sujeitos – e vice-versa: "[...] e, mais especificamente, com a ação situada, ações situadas em um cenário cultural e nos estados mutuamente interagentes dos participantes [...]" (BRUNER, 1997, p.27). Nesse sentido, "As próprias pessoas e culturas que constituem seus sujeitos são governadas por significados e valores compartilhados [...]" (BRUNER, 1997, p. 28).

PARTE 2: METODOLOGIA

2 METODOLOGIA

Seguindo os objetivos estabelecidos para a presente investigação, entendemos ser necessário adotar princípios metodológicos adequados à promoção das trocas intergeracionais e aos processos de qualificação do conhecimento e da cultura. Nesse sentido, a pesquisa colaborativa (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007), tal como tem sido compreendida e desenvolvida em trabalhos no âmbito do COLABORI – Colaboratório de Infoeducação, da ECA/USP, foi instituída como método de trabalho. Segundo essa perspectiva, pesquisar significa trabalho construído em conjunto, partilha em torno de objetos comuns – no caso, a criação e o desenvolvimento de dispositivos dialógicos intergeracionais – e, por outro lado, significa o reconhecimento das diferenças e especificidades quanto aos objetivos científicos do pesquisador e aos objetivos de ação sociocultural do terreno. A colaboração aparece como metodologia que, ao permitir o compartilhamento em torno de um mesmo objeto, permite também a diferenciação de objetivos.

Tendo em vista o objetivo desta tese, que é reafirmar a importância das *trocas intergeracionais* de experiências na qualificação de processos de construção de conhecimento e cultura na contemporaneidade, desenvolveu-se um dispositivo educacional e cultural - a O*ficina intergeracional* - em uma instituição que atende crianças e jovens na comunidade de Paraisópolis, situada na região sul da cidade de São Paulo.

Ao seguir os princípios da metodologia colaborativa, este trabalho buscou compreender questões teóricas em relação direta de colaboração do pesquisador com o terreno e os sujeitos que o habitam. Das trocas de saberes e fazeres comuns e diferenciados nascem, segundo essa perspectiva, novos saberes, ou seja, uma condição que demonstra um modo específico de produção científica e, ao mesmo tempo, de produção de saberes da ação. Nesse sentido, a tese associa-se ao conjunto de valores defendidos por Nicolescu (et al., 1999) quando dizem que “ Precisamos de uma pesquisa transdisciplinar paciente e de uma ação transdisciplinar rápida.” A paciência está em articular as demandas científicas, os seus saberes e fazeres, com os saberes e fazeres locais. Assim, o processo de parceria estabelecido por nós com o terreno construiu-se no caminho, ou como diz Nicolescu (et al., 1999), construímos o “caminho ao andar”, uma vez que “[...]o homem é feito daquilo que ele faz.” Os sujeitos são desafiados a compreender a práxis a partir de um outro pressuposto, pensando e repensando uma nova práxis como “ação reflexiva e reflexão ativa.”

Nesse sentido, concebemos os sujeitos não como objetos de pesquisa, mas, sim, como protagonistas (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007), criadores de conhecimento e cultura gerados a partir de repertórios pessoais ancorados na dimensão pública da polis e em interação com ela, assim como nos aponta Vigotski (2000). Eles, portanto, podem atuar em relação com o pesquisador, rompendo com o dualismo entre os saberes e os fazeres do cotidiano e os saberes e fazeres científicos. A metodologia colaborativa busca, nesse sentido, superar o dualismo entre teoria e prática ao propiciar espaços discursivos e práticos abertos às pluralidades e que ao mesmo tempo reconhecem as especificidades inerentes a cada um dos campos.

Favaretto (2012) nos fala de um tempo em transformação que se dá em processo. As observações referem-se ao contemporâneo e à sua obscuridade. Segundo ele, temos que "[...] enfrentar a indeterminação contemporânea, a heterogeneidade de saberes, de práticas e experiências [...]" não em uma atitude de recusa, mas de afirmação da "[...] multiplicidade como potência da experiência contemporânea[...]", pois, valorizamos "[...]o que se passa "entre", o que se elabora não na continuidade e totalidade (isto é, segundo um ponto de vista), mas na "transversal", na associação de signos heterogêneos."

Diante disso, reúnem-se na pesquisa colaborativa tanto as atividades com o terreno, como também a pesquisa teórica e as suas formas específicas de construção de conhecimentos. Do dinamismo entre ambas as categorias emergem novos conhecimentos teóricos e práticos, compreendidos como categorias dinâmicas, em processo constante de elaboração e reelaboração em função da tensão irredutível existente entre teoria e prática.

Assim, foram adotados os seguintes procedimentos de pesquisa:

- Levantamento e conhecimento de fontes informacionais sobre a comunidade e sobre a temática de pesquisa;
- Aproximação com o Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis;
- Reconhecimento do terreno;
- Período para observação das atividades no Núcleo de Educação Cidadã e na Estação do Conhecimento Einstein;
- Visita à residência dos idosos;
- Preparação do PECP para o projeto;
- Oficinas intergeracionais.

Os trabalhos tiveram início a partir de dezembro de 2012, com visitas iniciais à comunidade, e a conclusão desta etapa ocorreu em setembro de 2013, culminando na Mostra

Cultural. O parceiro local deste trabalho constitui-se no Programa Einstein de Paraisópolis, por meio de seu Centro de Promoção e Atenção à Saúde (CPAS), estruturado a partir do:

- *Núcleo de Arte e Comunicação* - O Núcleo Arte e Comunicação é composto por três programas que atendem ao público a partir de seis anos de idade.
    - Inclusão Digital, que disponibiliza recursos de tecnologia da informação e comunicação para potencializar discussões temáticas com crianças e adolescentes;

    - Arte e Cultura, cujo objetivo é promover atividades arte-educativas para o público alvo, Oficinas de Artes Plásticas Oficinas de Dança Oficinas de Música Oficinas de Teatro – Cia. dos Ícones Oficina Jornal Comunidade em Ação Orientação Vocacional.

- *Núcleo Educação* - O Núcleo Educação apresenta três diferentes propostas de estímulo, de forma a despertar e a ampliar as habilidades de crianças e jovens para a vida comunitária, oferecendo:
    - Programa Educação Cidadã - Espaço para o exercício da cidadania e construção de prática que promova a reflexão sobre a vida em sociedade.
      Grupos: 07 a 08 anos Manhã e Tarde – Equipe:
      Educadora, Educadora Assistente e Voluntários;
      Grupo : 09 a 11 anos Manhã e Tarde - Equipe:
      Educadora, Educadora Assistente e Voluntários;
      Grupo: 12 a 15 anos Manhã e Tarde - Equipe:
      Educadora, Educadora Assistente e Voluntários.

    - Programa Brinquedoteca - Espaço lúdico onde o direito do brincar é garantido, valorizando a liberdade, a cooperação nos relacionamentos interpessoais e a vivência das sensibilidades corporais e afetivas;

    - Programa Estação do Conhecimento - A Estação do Conhecimento Einstein (ECE) se traduz em um novo conceito de ambiente de informação, educação e cultura. Utilizando diferentes recursos como livros, vídeos e CDs, entre outros recursos eletrônicos, propicia a participação efetiva do sujeito no processo de apropriação da informação e da construção do conhecimento. Foi criada e se desenvolve em cooperação com o COLABORI/ECA/USP.

Os protagonistas relacionados a esta pesquisa foram os educandos atendidos pelo Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis, com idade entre 07 e 15 anos; a equipe de profissionais que atuam no PECP; e, por fim, os idosos residentes na comunidade de Paraisópolis.

Para fins de levantamento de dados, foram utilizados procedimentos de história oral. Tais procedimentos nos permitiram coletar e registrar não apenas as narrativas dos protagonistas, como também suas reflexões e pontos de vista. O material coletado por registro

em áudio, vídeo e imagens foi devidamente tratado e compartilhado com os grupos para auxiliar no processo de construção dos itens exibidos na Mostra Cultural.

Para investigar o sentido das trocas intergeracionais junto aos diferentes segmentos da pesquisa, optamos por instrumentos e formatos específicos capazes de apreender os significados construídos pelos grupos em suas trocas ao longo do projeto. Assim, utilizamos:

- Grupo focal: Aplicado com a equipe de educadoras do NEC, junto aos seus respectivos grupos, conforme ANEXO A da tese;
- Entrevista semiestruturada: realizada pela pesquisadora com as educadoras do NEC: Entrevista para análise e discussão dos significados do projeto, conforme APÊNDICE B da tese;
- Entrevista coletiva semiestruturada: realizada pela pesquisadora com idosos residentes na comunidade de Paraisópolis;
- Entrevista para discussão dos significados do projeto, conforme APÊNDICE A da tese.

As reuniões de avaliação com os educandos foram coordenadas pelas educadoras dos respectivos grupos. As educadoras colocavam oralmente as questões para as crianças e as respostas eram anotadas por elas, conforme metodologia corrente na técnica dos grupos focais. Tal fato explica a razão de as transcrições (ANEXO A) não apresentarem uma uniformidade completa nem nas questões nem nas respostas. Por outro lado, a pesquisadora coordenou o encontro de avaliação coletiva com os idosos. Desse encontro, participaram, além da pesquisadora, a coordenadora do NEC e a mediadora da ECE. Com as educadoras a avaliação foi realizada em seis sessões, correspondentes a cada grupo de crianças com as quais trabalham. Nesses encontros só estiveram presentes a pesquisadora e as educadoras dos respectivos grupos em avaliação. Em três deles (09 a 11, vespertino e 12 a 15 matutino e vespertino), somente a educadora responsável participou, estando ausentes, portanto, as educadoras auxiliares.

2.1 O Terreno: Paraisópolis, "a cidade paraíso".

Figura 2: http://www.tucavieira.com.br/A-foto-da-favela-de-Paraisopolis

Paraisópolis ou "cidade paraíso", como diz seu nome, ganhou importante visibilidade social a partir de uma imagem realizada pelo fotógrafo Tuca Vieira. A série de fotos jornalísticas enfocava São Paulo. No entanto, lembra Vieira, "[...] a foto da favela de Paraisópolis." ganhou proporções diferenciadas pelo notável contraste visual que exibia:

> [...] essa foto talvez me faça atingir o que deveria ser o grande objetivo de um artista: provocar uma reflexão sobre o mundo e não sobre a obra e seu autor. Talvez esse seja o grande mérito da foto. Ela se libertou do autor e do contexto original para enriquecer um debate sobre o Brasil, sobre a América Latina, sobre a desigualdade.

Tomada de longe, a imagem traduz, de fato, as contradições vivenciadas não só na "cidade paraíso", mas também na cidade de São Paulo como um todo. O autor da imagem comenta: "Há quem diga que é Photoshop, o que parece mais uma descrença no que a cena mostra do que na foto em si" (VIEIRA, 2012). Segundo documentos oficiais, disponibilizados pela Prefeitura Municipal de São Paulo, o processo de ocupação da área que hoje abriga a Comunidade de Paraisópolis teve início em 1921. Originalmente, a região abrigava a fazenda Morumbi, que teve sua infraestrutura dividida em lotes comercializados sem regularização adequada junto aos órgãos responsáveis. Este fato favoreceu a ocupação informal da região que, a partir da década de 50, intensifica-se pela implantação do bairro Morumbi e a construção de importantes vias de acesso.

Sob o ponto de vista dos moradores de Paraisópolis, o processo de ocupação é descrito a partir de perspectivas distintas das oficiais. Castro (2008) apresenta em sua dissertação de mestrado o histórico de ocupação da comunidade por meio de relatos colhidos com alguns moradores:

> Em 1947 houve a chegada dos nordestinos, que vieram para trabalhar em diversas construções. Muitos deles eram contatados na Estação da Luz quando chegavam em São Paulo e imediatamente eram levados para trabalhar em diversas obras, como na construção do Estádio do Morumbi e do Hospital Albert Einstein. Como não havia alojamento para todos, eles construíam seus barracos nesses lotes e aos poucos traziam suas famílias do nordeste. Desta maneira, eles consideram que a comunidade existe há 62 anos (CASTRO, 2008, p.62).

Diferenças à parte, temos que, com o adensamento produzido pelo passar do tempo, a partir da década de 1980 o perfil da Comunidade de Paraisópolis sofre uma significativa alteração. A mudança é impulsionada pelo aumento do processo migratório, com famílias se deslocando de diversos lugares do país, especialmente do Nordeste, instalando-se em Paraisópolis em busca do trabalho gerado pela construção civil.

A composição das habitações da comunidade, como tantas outras espalhadas pelo Brasil, não seguiu padrões de urbanização esperados e merece reflexão detalhada sobre as condições de vida e a construção do perfil populacional de Paraisópolis. Com o objetivo de entender as especificidades de comunidades como a que nos detemos, o IBGE realizou, em 2010, um estudo denominado “Aglomerados subnormais”. No estudo foram investigados espaços físicos constituídos por unidades habitacionais localizadas em terrenos de propriedade alheia, sejam públicos ou privados, dispostos de forma densa e desordenada. A Comunidade de Paraisópolis foi incluída no estudo e, ao final do Censo, os dados estatísticos obtidos revelaram a existência de 13.071 domicílios ocupados por uma população de 42.826 habitantes.

A Prefeitura Municipal de São Paulo, por sua vez, apresenta números divergentes. Em estudo populacional realizado em 2005, o Complexo Paraisópolis – composto pelas áreas do Jardim Colombo, Porto Seguro, Grotão e Grotinho – reunia um total de 55.590 pessoas, cuja distribuição da população segundo idade e gênero pode ser observada na tabela abaixo:

DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO SEGUNDO IDADE E SEXO						
Faixa Etária	**Homens**		**Mulheres**		**Total**	
	Qtde	**%**	**Qtde**	**%**	**Qtde**	**%**
Até 6 anos	4.646	15,77%	4.486	17,17%	9.132	16,43%
Entre 7 e 14 anos	4.858	16,49%	4.642	17,76%	9.500	17,09%
Entre 15 e 18 anos	2.100	7,13%	2.043	7,82%	4.143	7,46%
Entre 19 e 25 anos	4.798	16,28%	4.122	15,79%	8.920	16,05%
Entre 26 e 39 anos	8.567	29,08%	6.749	25,83%	15.316	27,55%
Entre 40 e 59 anos	3.790	12,86%	3.330	12,74%	7.120	12,80%
Acima de 60 anos	440	1,49%	545	2,09%	985	1,77%
Sem Informação	263	0,90%	211	0,80%	474	0,85%
Total	29.462	100,00%	26.128	100,00%	55.590	100,00%

Fonte: Hagaplan/Sondotécnica – 2005

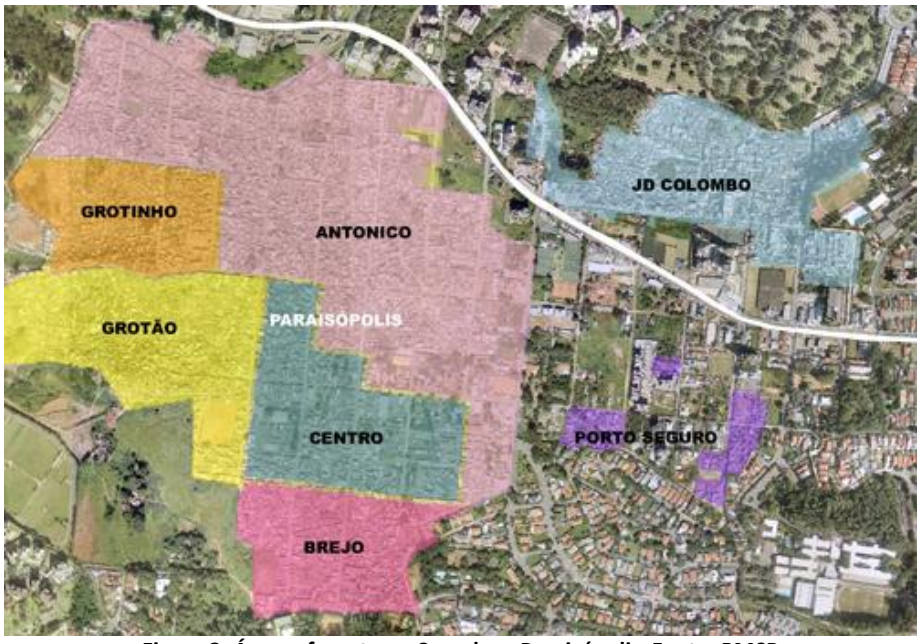


Figura 3: Área referente ao Complexo Paraisópolis Fonte: PMSP

A partir da tabela, podemos perceber que há uma predominância no número de moradores com idades entre 0 a 39, até 2005. Nessa data, a porcentagem de idosos presentes na comunidade é baixa, correspondente a 1,77%, perfazendo, no entanto, um número absoluto que beira os mil habitantes. Além dos serviços oferecidos pelo Estado, a comunidade conta ainda com o apoio de 75 entidades, reunidas no chamado fórum Multientidades, que atende diversos segmentos etários por meio de serviços variados, com vistas a articular e a integrar ações em rede que contribuam para a melhoria da qualidade de vida na comunidade. Entre as

entidades podemos destacar o Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis, que será tratado especificamente a seguir.

2.2 O Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis (PECP)

A Sociedade Beneficente Israelita Hospital Albert Einstein torna público em seu site os valores judaicos em que se apoia: *Refuá* (saúde), *Tzedaká* (justiça social), *Chinuch* (educação) e *Mitzvá* (boas ações). Os citados preceitos exigem que a excelência em cuidar seja transmitida para toda a sociedade. Dessa forma, são desenvolvidas ações não apenas no campo da saúde, mas também em outros campos, por meio de seu Instituto de Responsabilidade Social.

Dentre as várias atividades empreendidas pelo programa de Responsabilidade Social está o PECP - Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis -, implantado no ano de 1997, com o objetivo de levar o cuidado em saúde a um número cada vez maior de pessoas.

O PECP desenvolve atividades por meio de dois serviços principais:

- Ambulatório Médico: realização de atendimento multiprofissional para crianças de 0 a 10 anos e orientação familiar

- Centro de Promoção e Atenção à Saúde (CPAS): promoção de atividades socioeducativas voltadas à comunidade por meio dos núcleos: saúde, educação, esportes, adolescentes e serviços.

De acordo com seus idealizadores, os trabalhos realizados na Comunidade de Paraisópolis, por um lado, têm ido além do atendimento médico e caminham ao encontro de ações que proporcionam melhoria na qualidade de vida; de outro lado, buscam promover a cidadania por meio das atividades educacionais e sociais que são oferecidas.

Dentro dos trabalhos desenvolvidos pelo CPAS (Centro de Promoção e Atenção à Saúde), destacamos as ações empreendidas pelo Núcleo de Educação que se articula em três eixos principais: Educação Cidadã, Brinquedoteca e Biblioteca Comunitária.

Nas palavras de Alberto (2008), havia a necessidade de que a Biblioteca Comunitária atuasse como um espaço de incentivo à leitura, à cultura e à informação. Assim:

> Ao se definir os objetivos para aquele espaço, aliados às necessidades da comunidade de garantir acesso à informação para os moradores, novos caminhos começaram a ser pensados na busca de uma concepção de Biblioteca que fosse além da aquisição de conhecimento e informação enquanto espaço de leitura e pesquisa, mas principalmente que o sujeito pudesse se apropriar do conhecimento produzido. Definir a identidade da Biblioteca (o foco de atuação) junto à Comunidade era um grande desafio, porém, não se tinha ainda elementos suficientes para se construir a estratégia de ação, uma vez que não havia uma representação formal de lideranças comunitárias envolvidas com o projeto. (ALBERTO, 2008, p.02)

Como a autora demonstra, após a implantação da Biblioteca Comunitária novos desafios foram surgindo, o que motivou o estabelecimento de parcerias para além da comunidade. Dessa forma, a partir de 2007 é estabelecido um convênio com a equipe do Colaboratório de Infoeducação, da ECA/USP, coordenado pelos Professores Doutores Edmir Perrotti e Ivete Pieruccini, objetivando a implantação de um novo conceito de biblioteca cujo foco é a apropriação de informação e cultura.

Com o estabelecimento da parceria, foram identificados os pontos de ação para concretização do trabalho. A equipe da USP e do Einstein iniciaram discussões que permitiram à equipe educativa do programa compreender a natureza das bibliotecas tradicionais que, como o próprio nome lembra, remete à coleção de livros e, ao mesmo tempo, entrar em contato com os novos pressupostos dos trabalhos levados a efeito pelo COLABORI, no sentido de redefinição dos dispositivos de informação e cultura como instâncias de mediação e apropriação culturais.

O desafio proposto às equipes da USP e do Einstein consistia, assim, na implantação de um dispositivo capaz de atender a complexidade dos processos socioculturais envolvidos em Paraisópolis. Atenta ao desafio e, sob a orientação do Prof. Perrotti, a equipe do Einstein e do COLABORI/USP implantaram de forma colaborativa a *Estação do Conhecimento Einstein* (ECE), em agosto de 2009. Segundo o professor, o dispositivo não se restringe à promoção e ao acesso aos acervos escritos ou audiovisuais, pois ele “[...] é, antes, um lugar de mediações culturais e pedagógicas, envolvendo o encontro de pessoas e de repertórios culturais diferentes, tendo em vista a construção de novos significados e sentidos produzidos por esses encontros.” (PERROTTI, 2010, p.18).

Diante disso, a *Estação do Conhecimento Einstein* configura-se como um espaço cultural e educacional, potencializador de vivências e experiências que visam ao desenvolvimento da autonomia necessária dos sujeitos nos processos de construção do conhecimento e cultura. Como diz Perrotti:

> Assim como nos laboratórios de ciência, as *Estações do Conhecimento* são laboratórios para aprendermos a informar e a nos informarmos. Ali se aprende saberes novos, exigidos pelas chamadas sociedades da informação. Ali se aprende a ter domínio de saberes indispensáveis à criação de conhecimentos e cultura. (PERROTTI, 2010, p.18)

Assim, a implantação da *Estação do Conhecimento Einstein* significou readequações do ambiente físico, dos materiais, dos acervos e de outros recursos disponíveis, além de um processo envolvendo ações de formação para que a equipe que ali trabalhava se apropriasse do novo conceito implicado no dispositivo em questão. Nesse sentido, foram realizadas formações para a preparação tanto dos mediadores que iriam atuar no espaço da Estação como dos educadores que compõem a equipe do *Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis*.

Um aspecto especial da *Estação do Conhecimento* é sua relação com o entorno, ou seja, sua sintonia com a comunidade, preocupação, inclusive, que estava na base de busca de colaboração entre o PECP e o COLABORI. Nesses termos, a *Estação do Conhecimento* pretende ser um espaço aberto que deve, segundo Perrotti "[...] arregaçar as mangas e enfrentar com a comunidade os problemas que esta apresenta." (PERROTTI, 2010, p.18).

Após a inauguração, de acordo com Solange Maria Rodrigues Alberto, pedagoga responsável pelo Núcleo de Educação Cidadã no *Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis*, baseada em avaliações realizadas pelas equipes, foi possível notar uma mudança positiva nas relações da comunidade com o dispositivo e vice-versa, pois "[...] pessoas que antes não conheciam o espaço passaram a serem frequentadoras e a utilizar o acervo para pesquisas, [...] hoje já são quase duas mil pessoas inscritas na Estação do Conhecimento." (ALBERTO, 2010, p.16).

Por meio da compreensão da complexidade dos saberes envolvidos nos processos de significação, propõe-se, assim, através deste trabalho, realizado em colaboração com o Núcleo de Educação Cidadã (NEC), do *Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis*, refletir sobre aspectos essenciais relativos às relações entre informação e significação em contextos

contemporâneos e especiais como o de Paraisópolis. Ali, contradições de nossa sociedade em particular, e de nossa época em geral, apresentam-se de forma aguda, exigindo a busca de caminhos alternativos às questões históricas que continuam marcando, de forma muitas vezes brutal, o tempo presente.

Nesse sentido, este trabalho filia-se a esse movimento de encontro entre a universidade (COLABORI/ECA/USP) e a sociedade civil organizada (PECP), articulação que vem permitindo a troca e o desenvolvimento de saberes e fazeres que caracterizam realidades socioculturais novas, retomando na perspectiva intergeracional a perspectiva dialógica que vem orientando os pesquisadores do COLABORI/ECA/USP, pautados pelo princípio de valorização da interlocução direta entre discursos, fazeres e sujeitos sociais distintos.

Talvez nesse encontro entre diferentes esteja não apenas a singularidade que caracteriza a metodologia colaborativa adotada para a criação desta pesquisa. Os trabalhos realizados e em andamento pela equipe do COLABORI também permitem vislumbrar que a construção de sentidos tem passado por um processo de oscilação entre a estabilidade da memória e a extrema instabilidade da informação. Se, como diz Pregogine, “o fim das certezas” é chegado, cabe a nós, entretanto, pensar a possibilidade de construção de sentidos na incerteza. A tarefa, no entanto, não é nada fácil. Será impossível? O relato da pesquisa, a seguir, talvez consiga aclarar pontos importantes para que possamos ensaiar respostas à questão.

PARTE 3 - A PESQUISA

3.1 Definição de protocolos

Um dos pressupostos defendidos pela Pesquisa Colaborativa se baseia na ideia de que o pesquisador deve entrar em contato com o *terreno*, com a realidade do local e com os sujeitos que ali vivem para, a partir dessa convivência, compreender os modos de organização do meio e suas demandas. Assim, juntos, pesquisador e comunidade, podem buscar caminhos para as questões que os reuniram, definindo planos e estratégias de trabalho em comum.

Para que isso ocorra, é necessário, porém, firmar protocolos entre as partes, uma vez que os processos envolverão diferentes sujeitos, dinâmicas, recursos materiais e imateriais. Nesse sentido, tivemos, como atividade inicial com o PECP, encontros realizados com esse objetivo, com a participação e coordenação do NEC e profissionais da ECE, já que as ações previstas partiriam desse dispositivo, construído em colaboração com pesquisadores do COLABORI/ECA/USP.

Nesses encontros, definiu-se a necessidade de permanência da pesquisadora na instituição para conhecimento de suas dinâmicas internas por meio da observação, do contato com profissionais, da leitura de documentos institucionais, entre outras atividades, visando à integração do pesquisador ao ambiente. Após esse período, foi estabelecido que seriam realizados dois encontros preparatórios de quatro horas cada, com a equipe de educadoras do NEC, a fim de incluí-las nos processos iniciais dos trabalhos, sensibilizá-las e prepará-las para que pudessem atuar como participantes ativas e não meras executoras de ações educativas e culturais definidas “por cima”, com papel secundário nos processos em causa. As demais ações, assim, seriam desdobramentos dessas primeiras, em especial as definições das ações com as crianças, os jovens que frequentam o PECP e os idosos da comunidade.

3.2 Imersão no "terreno"

A entrada da pesquisadora no terreno ocorreu por meio de um estágio de observação, com objetivo de tomar contato com a rotina de trabalho do Núcleo de Educação do Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis e conhecer inicialmente a equipe com a qual trabalharia.

Duas vezes por semana, durante três semanas, foram realizadas incursões de diferentes naturezas na instituição, bem como foram realizadas visitas a instituições locais, com potencial para atuarem como parceiros do projeto, como o posto de saúde e a Associação de Moradores de Paraisópolis. Após tal imersão, iniciou-se o momento seguinte, de realização de "encontros preparatórios" com a equipe Einstein.

3.3 Encontros preparatórios

Os participantes dos encontros preparatórios da equipe Einstein, destacados pela coordenação do Núcleo de Educação Cidadão, foram 12 educadoras que coordenam os grupos da Educação Cidadã, duas mediadoras que atuam na Estação do Conhecimento Einstein, além da coordenação geral do NEC, em um total de 15 profissionais do PECP.

As ações iniciais com a equipe Einstein foram essenciais ao planejamento do trabalho e antecederam a inclusão da comunidade nos processos. Era necessário compor e preparar a equipe e contar com sua experiência no processo de levantamento e percepção da realidade local, com suas especificidades, potencialidades e desafios. Ao mesmo tempo, era preciso formar bases comuns para formatação e implantação conjunta do trabalho. Oferecemos, assim, a seguir, a descrição pormenorizada desses encontros preparatórios de sensibilização, informação e formação, cujos resultados se mostraram de importância fundamental ao trabalho posterior.

3.3.1 Primeiro Encontro Preparatório: “compartilhando, escutando e comunicando experiências”.

Benjamin (1994, p.37) diz que “[...] um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois.”. Com base em tal afirmação, iniciamos o processo de formação com as educadoras do Núcleo de Educação, do Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis, acreditando que o exercício da lembrança, realizado individualmente e coletivamente, poderia colaborar para aproximar o grupo da temática que orienta os projetos de memória desenvolvidos pelo COLABORI, como a Estação Memória: o sujeito e sua experiência como chaves para “o que veio antes e depois”.

Dentre as questões apresentadas nessa fase, referimo-nos à própria *Estação Memória*, sua história, seus princípios teóricos e metodológicos, uma vez que nossa proposta estava vinculada a esse trabalho que era conhecido em linhas gerais pelo grupo, mas que necessitava ser apreendido de modo integral, inclusive com suas conexões com o trabalho desenvolvido pelo COLABORI/ECA/USP e PECP, ou seja, a *Estação do Conhecimento Einstein.*

Para tanto, um pequeno texto introdutório foi entregue ao grupo para leitura e discussão. Em seguida, buscou-se aproximar o grupo de educadoras das questões do projeto, posicionando-as como sujeitos dispostos a partilhar saberes e fazeres da experiência, alternando-se, assim, os papéis: ora eram narradores, ora eram ouvintes, em uma mescla de perspectivas e de olhares sobre as reconstruções narrativas do grupo e dos sujeitos que ali estavam. Dessa forma, foi proposta ao grupo a atividade “compartilhando, escutando e comunicando experiências”.

Dividindo o grupo em duplas, foi solicitado para cada uma das participantes vivenciar o que seria uma pequena entrevista. No decorrer da vivência em dupla, as educadoras também se alternavam, ora relatando, ora ouvindo e buscando documentar por escrito aquilo que ouviam. As participantes fizeram o exercício da fala, da escuta, do registro da fala, com a tradução da oralidade para um formato de texto construído segundo o repertório pessoal do escriba, mas também atentando para formas de textos que pudessem alcançar as particularidades do falante.

Como não havia roteiro e não cabia orientação sobre o que deveria ser lembrado, o grupo, por vezes, manifestou insegurança. No entanto, as mediações da pesquisadora, por meio de conversas, tranquilizavam os participantes, ao deixar claro que não havia um tema norteador para as lembranças e que os fatos que deveriam ser lembrados naquele momento tocavam cada um.

Encerrada esta fase, passou-se à socialização dos frutos dos processos das duplas. Se partilhar as experiências parecia, a princípio, desnecessário para alguns membros do grupo de educadoras, estruturado e atuante há tanto tempo na instituição, as falas iniciais revelaram o contrário. Fatos até então desconhecidos vieram à tona, abrindo possibilidades para que novas leituras e novas percepções surgissem. A importância da experiência, dos saberes possibilitados pela sessão de rememoração, começou a ser percebida pelo grupo que tem na linguagem, em suas diferentes manifestações, peça chave de seu fazer profissional, como mediadores de educação e cultura.

Vale ressaltar o embaraço produzido pelo fato de não haver uma pergunta, um tema norteador para as lembranças: o que devemos lembrar? Nesse sentido, percebeu-se que boa parte das experiências levantadas pelo grupo relacionava-se com o ambiente escolar, seja como aluno ou como educador. Na ausência de um tema norteador, o contexto em que a atividade estava sendo desenvolvida influenciou bastante os processos de rememoração. Todavia, um sentido novo estava presente nas rememorações: mesmo falando de experiências próximas, a criação de um ambiente discursivo acolhedor, aberto à fala e à escuta, agregava associações, sentidos novos ao fazer conhecido, integrando em um mesmo e rico processo, enunciação e enunciador, rompendo fragmentações comuns em nossa época entre os sujeitos e a linguagem.

Freire, referindo-se à escuta, chama a atenção para essa dimensão de resgate que os atos de comunicação portam, quando enraizados na vida:

> Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. (FREIRE, 2003, p.75)

Disponibilizar-se para a escuta da fala do outro, significou, naquele contexto, estar atento não só ao que estava sendo dito, mas também aos modos como cada uma contava suas lembranças, suas memórias, buscando compreender o contexto ao qual a fala do outro se

vinculava. As educadoras registraram a dificuldade para realizar esse processo, especialmente em centrar-se na dupla e no que estava sendo contado, buscando silenciar as outras partilhas que ocorriam no espaço. Outro fato apontado pelas educadoras diz respeito ao valor da escuta e o que ela representa para aquela que estava contando a sua história e suas memórias. Sobre o abrir-se para a fala e para o compartilhamento das lembranças, Freire nos diz: "O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História" (FREIRE, 1996, p.86).

Na etapa de avaliação, solicitamos que o grupo refletisse, também, sobre o momento de registro da fala do outro, aceitando e respeitando as diferenças de cada um e buscando uma aproximação entre a narrativa apresentada e o registro que seria produzido. O que registrar? Como registrar? Seria o registro fiel àquilo que foi contado?

Abaixo, estão algumas avaliações escritas produzidas pelas educadoras:

> "Nesse momento vem tudo, sem saber o que vai sair primeiro, passa muito rápido na cabeça, toda a vida. Demorei muito para deixar sair a primeira fala sobre minha história, uma seleção mental foi feita do que eu gostaria de apresentar, tinha tanto pra contar. Um recorte foi feito, falei de coisas importantes e muitas outras continuaram na memória, momento precioso e mesquinho, foi tão bom... queria mais, a situação permitiu viajar para tão distante, anos e anos atrás. Anotações foram feitas e naquele momento um pouco de minha história virou poesia por B." (Educadora C.)
>
> "Tivemos um encontro com a Simone e ela logo apresentou uma proposta dizendo que faríamos em dupla, onde cada uma contaria sua história, enquanto outra ficaria registrando, teríamos que resgatar na memória o que queríamos contar. Percebi o quanto foi difícil entrar em contato com minha própria história. Mesmo porque quando relatava parecia que faltava mais coisas para contar; fiquei ansiosa para saber se a minha parceira (L) conseguiu captar a essência de minhas palavras." (Educadora G.)
>
> "Recebemos a visita da Simone para falar de um tema que normalmente não entramos em contato, que é MEMÓRIA... Eu gosto de vivenciar tudo isso, também por fazer um link com a minha formação em Arteterapia, pois um dos vieses é entrar em contato com o que se é, com sua história, com os registros internos... e gosto tanto, pois acredito que é uma das maneiras de autoconhecimento e de perceber a importância das pessoas e dos fatos... a beleza da vida. Vamos vivendo intensamente, imersos em nossas rotinas corridas, atreladas a tecnologia que nos faz correr cada vez mais, sem parar para olhar, refletir, analisar a vida." (Educadora C.)
>
> "No final do encontro fizemos uma atividade que nos pegou de surpresa. Em duplas era para contar um acontecimento marcante do nosso passado,

> confesso que foi muito difícil, porque muitas vezes não paramos para pensar nas coisas boas, e naquele momento acabei contando uma história triste da minha vida, e hoje, eu olho para trás e vejo que são detalhes da vida, tenho histórias muito mais importantes para compartilhar. Foi bacana pensar que tenho tantas experiências para compartilhar com as outras pessoas" (Educadora M)

3.3.2 Segundo Encontro Preparatório: Os cofres da Memória

O segundo encontro preparatório com o grupo de educadoras do Núcleo de Educação do *Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis* teve, por princípio, retomar ações desenvolvidas no âmbito do Programa, relacionando-as à temática da memória e dos dispositivos de memória, tal qual a Estação Memória. Para tanto foi necessário desenvolver conversas com a coordenação do núcleo, com o intuito de compreender como a instituição cuidava dos seus acervos documentais e dos "saberes da experiência" de suas equipes.

Na dimensão documental, verificamos os processos para registro e documentação das ações desenvolvidas no âmbito do *Núcleo de Educação Cidadã*, bem como a circulação do material de modo a permitir o estabelecimento de vínculos entre os trabalhos desenvolvidos no passado e as ações que estavam em desenvolvimento no presente. No que concerne à dimensão dos saberes da equipe, procuramos saber dos canais para a circulação da experiência profissional de cada educador e o estabelecimento de mecanismos para socialização dessas experiências. Ao final das conversas com a coordenação, foi possível identificar a necessidade de estabelecer ações concretas no sentido de promover a circulação dos acervos documental e do grupo, inserindo-os na rotina do Núcleo.

Partindo em seguida para o planejamento do segundo encontro, tomamos como inspiração Hannah Arendt, que aponta uma lacuna entre o passado e o futuro em sua relação com a crise contemporânea, pois

> Seja como for, é à ausência de nome para o tesouro perdido que alude o poeta ao dizer que nossa herança foi deixada sem testamento algum, O testamento, dizendo ao herdeiro o que será seu de direito, lega posses do passado para um futuro. Sem testamento ou, resolvendo a metáfora, sem tradição - que selecione e nomeie que transmita e preserve que indique onde se encontram os

> tesouros e qual o seu valor - parece não haver nenhuma continuidade consciente no tempo, e, portanto, humanamente falando, nem passado nem futuro, mas tão-somente a sempiterna mudança do mundo e o ciclo biológico das criaturas que nele vivem.
> Para que o presente possa usufruir dessa herança do passado é preciso que a memória seja articulada e retomada, com o fito de construirmos uma história e, dessa forma, fazer uso do "tesouro perdido". Recuperar o passado é uma primeira garantia de um sentido para o presente. Ao recorrermos a memória dos relatos e testemunhos das épocas passadas, estamos transformando essas narrativas em história, fazendo com que um amontoado de fatos ganhe sentido. (ARENDT, 2003, p.31)

O segundo encontro de formação buscou compreender a tradição educacional, seus valores e princípios por meio do resgate de testemunhos da equipe de profissionais que atuam no contexto do Núcleo de Educação, de modo a, como nos diz Arendt, tirar do cofre aquelas lembranças, inserindo-as em uma ação que é contínua e conecta o passado com o presente. Ao incorporar ao processo de formação e de sensibilização de tais elementos, desejávamos levantar questões com a equipe referentes às dimensões do trabalho com memórias, enfatizando, naquele momento, o resgate dos "saberes da experiência", decorrentes das lembranças profissionais, de projetos e de ações desenvolvidos pela equipe, refletindo de que maneira esses projetos nutriam relação com as ações do presente.

A primeira parte do encontro foi dedicada à leitura e discussão de poesias, aproximando o grupo à temática que seria discutida no encontro. Entre os textos utilizados, destacamos:

"De onde vêm as histórias?
Elas não estão escondidas como tesouro na
gruta de Aladim
ou num baú que permaneceu no fundo do mar.
Estão perto, ao alcance de sua mão...
Abra os olhos e apure os ouvidos.
É só prestar atenção.
Ao pintor que, do alto da escada,
com seu gorro de jornal,
vai colorir as paredes da casa. Ao padeiro
que hoje se inspirou e fez pães com forma de
dragão e tartaruga (não passe indiferente pela
vitrine). Você testemunha grandes e pequenos
episódios que estão acontecendo a sua volta.
Um dia será chamado a contar também. Então
verá que o tecido das vidas mais comuns é
atravessado por um fio dourado:
esse fio é a história."

(BOSI, 2003, p. 51)

As leituras apresentadas ao grupo permitiram refletir sobre a origem das histórias e como elas não estão associadas apenas a figuras de ficção. Os sujeitos, nos variados espaços sociais, são protagonistas de suas experiências e das histórias da comunidade da qual fazem parte. E, histórias aparentemente distintas nutrem relações sutis entre si, e só um olhar mais atento, o olhar curioso de que tanto nos fala Freire, é capaz de perceber as sutis relações entre os sujeitos, suas histórias e comunidades.

Para o segundo momento do encontro, reservamos uma atividade prática em que cada educadora seria convidada a pensar sobre o percurso da sua atuação profissional, vinculada ao Núcleo de Educação e à *Estação do Conhecimento Einstein*. As educadoras receberam folha de papel e lápis e com eles deveriam representar uma linha do tempo cuja temática seria os projetos e ações desenvolvidos junto ao Núcleo de Educação e/ou Estação do Conhecimento Einstein. Ao final, refletiríamos sobre a linha de tempo de cada educadora e como as ações individuais se relacionam com o coletivo e, além disso, se há uma manutenção do passado no presente, se os projetos desenvolvidos no passado são, de alguma forma, inspiração para os trabalhos desenvolvidos na atualidade.

Em função da atividade da primeira parte, as educadoras acabaram dando à segunda parte o título “Entre o fio e a linha do tempo: refletindo sobre o percurso profissional”, em um sinal de apropriação e de interesse do que haviam feito na primeira parte. As educadoras, individualmente, iniciaram o trabalho de produção de suas linhas do tempo e, novamente, a ausência de uma temática específica provocou inquietação no grupo. Houve uma delimitação, uma restrição ao espaço profissional e, no mais, cada educadora teria que explorar seu passado profissional. Foi possível observar olhares inquietos que aguardavam direções, sugestões no sentido de saber o que deveriam lembrar. Entretanto, a atividade seguia, tendo por referência o homem descrito por Benjamin em seu texto *Escavando e recordando*:

> Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois 'fatos' nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação. (BENJAMIN, 1995, p. 239)

Buscávamos, portanto, levar o grupo a se lançar na aventura da escavação do seu passado profissional e dele extrair fatos, não fornecendo amarras, estruturas rígidas, pois, como diz Bergson, buscávamos vivenciar uma atividade prática na qual fosse possível distanciar-se do presente para

> [...] poder abstrair-se da ação presente, é preciso saber dar valor ao inútil, é preciso querer sonhar. Talvez apenas o homem seja capaz de um esforço desse tipo. Também o passado que remontamos deste modo é escorregadio, sempre a ponto de nos escapar, como se essa memória regressiva fosse contrariada pela outra memória, mais natural, cujo movimento para diante nos leva a agir e a viver. (BERGSON, 1999, p.90)

> [...] Essa lembrança espontânea, que se oculta certamente atrás da lembrança adquirida, é capaz de revelar-se por clarões repentinos: mas ela se esconde, ao menor movimento da memória voluntária. (BERGSON, 1999, p.96)

Entre o esforço da escavação apontado por Benjamin e os clarões repentinos dos quais nos fala Bergson, observamos as educadoras no desenvolvimento da atividade. Recorriam ao repertório pessoal, ora lançando-se em movimento inquisidor de si, ora sendo surpreendidas por lembranças escorregadias. Recorriam a anotações, pequenas informações nas agendas de trabalho, buscando o grupo, interrogando o outro sobre o passado que os unia e que, uma vez partilhados, recuperavam forma e sentido.

Finalmente, o exercício da construção das linhas chegou ao fim e passamos, então, a refletir sobre o processo e sobre o material que foi produzido pelas educadoras. Refletimos sobre a inquietação inicial relacionada ao que lembrar e, como, ao abandonarem o pressuposto de uma orientação mais clara sobre o que deveriam lembrar, as educadoras puderam investigar suas trajetórias, localizando experiências com as quais tinham um forte vínculo afetivo: o trabalho que mais gostaram, o momento mais emocionante, a maior frustração, etc. Houve também aquelas cuja inspiração foi estimulada por meio dos registros produzidos, da consulta à agenda e dos fatos descritos, utilizando-os como referência, mas agregando a eles detalhes, significados e contextos que escapavam ao registro escrito.

Da mesma forma, houve momentos em que o grupo atuou como apoio no processo de reconstrução de um dado que parecia desprovido de sentido, levando-nos, assim, a convidar o grupo a refletir sobre as fontes de informação que estavam ali implicadas: o sujeito, seu repertório pessoal, os registros documentais, os participantes do grupo ali presentes etc. O

conjunto das fontes disponíveis permitiu ao grupo perceber que lembrar é ação e interlocução é trabalho. Implica, portanto, uma atitude perante as fontes, nas palavras de Eclea Bosi, pois "Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho." (BOSI, 1994, p.55).

Benjamin, Bergson e Bosi indicam que rememorar é uma interpretação subjetiva das e entre as experiências cotidianas, com as vivências congeladas e perdidas no passado. A memória não estaria isolada; ela encontra-se distribuída e inserida no contexto em que estamos. Sendo assim, a troca com o outro e a colaboração dele podem auxiliar no processo de rememoração.

Encerramos o segundo encontro de formação para as educadoras concluindo um ciclo inicial que se propôs a sensibilizar a equipe para a temática e os princípios teóricos que serviriam de base para a criação do Projeto *Memórias de Paraisópolis*: o sujeito, suas experiências e os saberes delas resultantes, além do valor que o todo representa para orientar as ações no presente.

Ao longo dos encontros preparatórios, destacamos o educador como sujeito portador de experiência e como sendo aquele que pode, por meio da sua trajetória de vida, de formação, de saberes e fazeres, educar outros sujeitos e os desafiarem a agir no mundo. Ao final, lembramos ao grupo que a Estação Memória, enquanto dispositivo cultural, alerta também para uma voz silenciada pela sociedade, fato narrado por Edmir Perrotti, seu criador, em evento promovido pelo SESC

> Concebi o projeto "Estação Memória" a partir da fala de uma velhinha que assistia na Rede Globo ao seriado *Anarquistas, graças a Deus*, baseado no livro de Zélia Gattai. A senhora acompanhava o seriado televisivo com interesse, vendo aparecer diante dela, dias após dias, a avenida Paulista e seus arredores."É ótimo", dizia ela. "Estou adorando. Tanto, que estou até lendo o livro". Seu interesse, no entanto, não escondia uma frustração: "Tem o seguinte. O seriado só conta a história de quem vivia lá em cima, perto da Avenida Paulista. Nós que vivíamos aqui embaixo, na beira do rio, não aparecemos em lugar nenhum; nós não contamos nossas histórias, nós não temos vez nem voz. Um dia eu ainda escrevo um livro também sobre os daqui de baixo". Com impressionante simplicidade e lucidez, aquela senhora apontava um problema grave e complexo, relacionado à ordem social dos discursos. Referia-se à histórica e gritante desigualdade reinante na ordem simbólica do país; lastimava-se por aqueles que trabalharam, que fizeram a cidade, mas que não têm voz pública, ou seja, condições de contar seus

> feitos, sua visão dos fatos para o espaço amplo da pólis.” (PERROTTI, p.131, 2006)

Portanto, o projeto *Memórias de Paraisópolis* buscaria oferecer condições para que os sujeitos pudessem contar suas histórias, dando-lhes não apenas voz, mas também um espaço para socialização e partilha dessas vozes, inserindo-as em um contexto de formação e informação do qual o grupo de educadoras fazia parte.

O próximo passo a ser dado consistia, portanto, no planejamento das ações a serem desenvolvidas pela pesquisadora e os profissionais do NEC, do PECP.

3.4 Planejamentos de ações

Terminada a fase preparatória relatada, iniciou-se o planejamento das ações, considerando as demandas da pesquisa, das dinâmicas e as possibilidades do NEC. Na nova etapa, foram definidas temáticas, dinâmicas e a composição dos grupos participantes das atividades intergeracionais a serem desenvolvidas, com os tipos de atividade, recursos envolvidos, duração, locais, profissionais participantes, procedimentos de avaliação, bem como formas de interação com a comunidade, em especial os idosos. Essas definições foram realizadas em uma parceria entre pesquisadora e profissionais do PECP, contando ora com reuniões da pesquisadora com a coordenação do NEC, ora desta com a equipe de profissionais designados para a promoção dos encontros intergeracionais.

Ciente das demandas locais e buscando colaborar com a realidade enfrentada pela instituição naquele período, a pesquisadora entendeu que seria necessário dar liberdade para que a coordenadora do NEC, junto com sua equipe, identificasse educadores e educandos que participariam dos encontros intergeracionais. Ao final de um período de negociações internas, a coordenação informou que o grupo do NEC escolhido seria constituído por 23 educandos, com idade entre 9 e 11 anos, tendo como equipe gestora na instituição duas educadoras e a “infoeducadora” que atuava na Estação do Conhecimento. Completaria essa equipe, então, a pesquisadora, cabendo ao grupo a responsabilidade pelo planejamento, implantação e desenvolvimento do Projeto *Memória de Paraisópolis*.

Após um período de reuniões entre os membros dessa “comissão gestora”, foi estabelecido um perfil dos idosos que seriam inicialmente contatados e convidados para participar do projeto. O perfil definido desses idosos contemplava aspectos como residência na comunidade de Paraisópolis, data de chegada e idade superior a 55 anos. Os encontros intergeracionais seriam semanais, no NEC, com duração de 90 minutos. Os idosos seriam recebidos em um grupo de educandos com idade entre 9 - 11 anos. Durante esses encontros, além de relatos, atividades colaborativas seriam desenvolvidas, com o cuidado para que essas atividades fossem de interesse tanto dos idosos como das crianças e adolescentes. Antes e depois do encontro, seriam feitas rodas de conversa com as crianças no sentido de prepará-las e de avaliar as repercussões dos encontros nos participantes.

Paralelamente à preparação das ações com os grupos do NEC, cuidou-se da constituição do grupo de idosos. Era preciso localizá-los na comunidade, contatá-los, convidá-los, com o objetivo de realizar os encontros intergeracionais. Desse modo, a coordenação do Programa Einstein forneceu à pesquisadora uma lista com nomes de idosos, moradores da comunidade, indicados pelos educandos do projeto. Além da lista fornecida pelo Einstein, a pesquisadora visitou outros espaços representativos na comunidade, tais como: associação de moradores, igrejas e o posto de saúde, na tentativa de estabelecer parcerias e apresentar o projeto a possíveis interessados em colaborar.

Sendo assim, de posse da lista de idosos organizada pelo Programa Einstein e tendo a companhia de uma educadora e de um educando, a pesquisadora caminhou pela comunidade e visitou algumas residências. Na ocasião da visita, por um lado, pôde ser constatada uma dura realidade de isolamento de algumas residências que estão geograficamente localizadas na parte baixa da comunidade, constituindo-se como obstáculo concreto à participação dos idosos em atividades situadas no “alto” de Paraisópolis, onde se encontra a sede do PECP. Por outro lado, durante essa primeira abordagem, a pesquisadora constatou uma desconfiança em relação a ela, que não seria superada em uma única visita, apesar de a “forasteira” estar acompanhada de moradores do local (a educadora e o educando que a acompanhavam residiam na comunidade).

Outro obstáculo observado é que o perfil dos idosos, em sua maioria, é constituído por sujeitos que pouco frequentavam serviços ou espaços culturais da comunidade, como o PECP. Como frequentariam ou aceitariam participar de um projeto cujo foco principal é o diálogo com experiências pessoais? “Oh, minha filha, tenho nada para contar, não”, dizia Dona M.

A expectativa em torno dessa primeira visita estava ligada ao conhecimento da comunidade e de alguns idosos aí residentes. A primeira etapa de visitas foi concluída, mas a dúvida pairava no ar: não havia certezas; havia convites, acordos e palavras trocadas e até promessas de presença. Todavia, os idosos iriam participar? Viriam ao PECP se encontrar com as crianças e os educadores?

3.5 Encontros intergeracionais

O primeiro Encontro Intergeracional, a ser realizado nas dependências do PECP, foi marcado para 16 de maio de 2013. Até o final do semestre, estavam previstos mais oito, totalizando, portanto, nove encontros no período. Na ocasião, estavam presentes os educandos, a equipe de coordenação e um pequeno grupo de três idosos que aceitou o convite e compareceu ao PECP nas datas previstas.

Figura 4: Encontro Intergeracional – Foto: SBP

A reunião intergeracional era um desafio para todos, provocando certa tensão e expectativa nos envolvidos. Como previsto, os participantes foram reunidos em uma roda de conversa para que apresentações iniciais fossem feitas. A seguir, procedeu-se uma contação de história pela mediadora da ECE como primeiro recurso para a aproximação intergeracional.

Ao final da contação, crianças ainda tímidas, mas visivelmente agitadas, respondiam às questões apresentadas pelas mediadoras. Idosos mostravam-se incertos quanto ao que fazer e dizer. Sensível a essa dificuldade inicial, a pesquisadora assumiu a mediação do encontro na tentativa de tranquilizar o grupo. De certa forma, era natural que as crianças buscassem modos e as atitudes para existirem naquela interação desconhecida, da mesma forma que os idosos também buscavam. Estes se surpreendiam com a agitação, recomendando às crianças "bons modos". Era preciso, portanto, encontrar um espaço comum para o diálogo, algo capaz de conectar tempos pessoais tão diferentes e desconhecidos entre si.

Sendo assim, a pesquisadora optou por convidar o grupo a partilhar memórias de brinquedos e brincadeiras: as mediações deveriam buscar um espaço de discurso compartilhado, dando condições para as trocas entre os idosos e as crianças. A atividade proposta inicialmente não foi capaz de "quebrar o gelo" e instaurar relações entre as diferentes gerações ali presentes.

Feita a nova proposta, o grupo reagiu, e os idosos começaram a contar suas experiências de infância enquanto as crianças começaram a ouvir atentamente, manifestando-se, pedindo maiores detalhes sobre aquilo que os idosos relatavam. O processo foi se desenvolvendo, levando as crianças a intercalarem as lembranças dos idosos com seus repertórios pessoais, contando suas lembranças de brinquedos e brincadeiras. Delineava-se ali, na relação, um pressuposto fundamental que norteava a pesquisa: a experiência partilhada vincula, socializa e demanda um território simbólico comum, como lembra Benjamin. A temática dos brinquedos e brincadeiras vinha, portanto, nesse sentido, preenchendo uma distância que estava na base das dificuldades iniciais e que a cooperação da pesquisadora na mediação pôde superar.

O primeiro encontro ofereceu, ainda, a oportunidade de os idosos conhecerem as instalações do Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis. Previamente planejada, a visita foi organizada e conduzida pelas crianças, que atuaram como monitores, explicando a função e a história dos ambientes visitados, conforme imagens abaixo:

Figura 5: Encontro Intergeracional - Visita a ECE - Foto: Simone Paiva

Figura 6: Encontro Intergeracional - Visita a ECE - Foto: Simone Paiva

Figura 7: Encontro Intergeracional - Visita a ECE - Foto: Simone Paiva

Dentre os aspectos que podem ser notados nas fotos, é importante ressaltar na última imagem o aspecto fortemente afetivo aí envolvido. Observamos uma criança que olha o horizonte e uma idosa que, sorrindo, dirige seu olhar à criança, unidos por um abraço fraterno. Se a experiência vincula, tais vínculos não são meramente de ordem funcional, mas envolvem

afetos, emoções, sentimentos, inserindo os relatos em um espaço discursivo que se organiza incorporando diferentes dimensões dos sujeitos. Desse modo, o registro do ocorrido na segunda parte do primeiro encontro já indica a existência de vínculos entre relatos da experiência e afetos, articulação fundamental dos processos de interação simbólica, como nos lembram as histórias das *Mil e uma noites*, quando Sherazade promove a integração sema/soma, conforme chama nossa atenção Meneses (2000), em seu ensaio *O poder da palavra.*

3.6 Novos Encontros.

A "comissão gestora" reuniu-se após o primeiro encontro, a fim de avaliar seu desenvolvimento. Considerou que houve vários aspectos bastante importantes da atividade, bem como havia a necessidade de ajustes nas sessões seguintes. Ressaltou-se a dimensão afetiva que o encontro entre idosos e crianças suscitou, como o interesse dos participantes, após a resistência inicial, e a importância da intervenção do mediador na busca pelo espaço discursivo comum, assim como outros aspectos de natureza operacional. A presença de um número pequeno de idosos foi o elemento de maior preocupação para os membros da "comissão".

A partir dos resultados obtidos e das necessidades de continuidade, desenhou-se uma estrutura geral para os próximos encontros, a saber:

- Recepção aos idosos: Seria introduzido um momento de recepção aos idosos na porta de entrada do Programa Einstein. Tal atitude mobilizaria as crianças, dando a elas a responsabilidade por acolher o idoso que, ao ser recebido, se sentiria acolhido e seria conduzido até o espaço onde o encontro seria realizado;
- Roda de conversa: A roda de conversa foi incorporada ao encontro, permitindo ao grupo realizar saudações iniciais informais, conversar sobre o encontro anterior, sobre a semana dos participantes, preparando o grupo para o momento de partilha das memórias;
- Diálogos da memória: Dialogo intergeracional mediado pelas memórias dos participantes, buscando espaços discursivos capazes de aproximar as gerações;
- Roda de conversa final;
- Despedida.

Da mesma forma que foi feita a elaboração dos passos a serem seguidos nos encontros subsequentes, tomou-se a decisão de manter as visitas domiciliares e contatos telefônicos com o intuito de reafirmar a importância da colaboração e da vinda dos idosos. Como não existia um grupo dedicado especialmente ao atendimento dos idosos junto ao Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis, a pesquisadora realizaria essas visitas, tentando, dessa forma, trazer novos participantes da comunidade de idosos para os encontros intergeracionais seguintes.

3.7 Os ajustes no percurso: renegociando a convivência

O segundo encontro manteve a temática dos brinquedos e brincadeiras, uma vez que nem todos os participantes conseguiram contar suas experiências na sessão anterior. Os idosos retornaram, e a vivência anterior já atuava nas relações grupais, pois a recepção aos idosos pelas crianças já vinha marcada por manifestações de expectativa e de interesse. De ambas as partes, houve uma alegria calma e afetiva no momento de reencontro para a segunda sessão. Como no primeiro, o tema dos brinquedos e brincadeiras despertou bastante interesse, promovendo trocas e aproximações mais intensas se comparadas ao primeiro encontro. O grupo contou com a presença dos três idosos que compareceram anteriormente e demonstravam envolvimento e participação crescentes no grupo.

Se avanços podiam ser notados quanto ao nível de atenção, de escuta atenta ao outro no decorrer do encontro, o encontro intergeracional, fundado essencialmente nas trocas simbólicas e nos relatos, talvez não desse sustentação à continuidade do grupo. À troca de saberes, juntamos, assim, a de fazeres, fundamentando-nos na compreensão da relação dinâmica entre reflexão e ação, defendida por vários autores que estão na base teórica deste trabalho, como Vigotski, Benjamim e Bruner.

Diante de tal realidade, a “comissão gestora” optou por introduzir o trabalho artesanal como categoria metodológica para o diálogo. Com isso, esperava-se oferecer ao grupo a oportunidade de compartilhar a confecção de objetos de memória (brinquedos) e, a partir daí, desenvolver vínculos motivadores para a continuidade do trabalho.

Nesse sentido, a partir da nova categoria - a produção conjunta de brinquedos -, a estrutura para os encontros intergeracionais avançou para *oficinas intergeracionais*, ganhando um novo elemento (fazeres da experiência) que se mostrou fundamental em vários sentidos. A estrutura do encontro seguinte redefiniu-se, portanto, na seguinte direção:

- Recepção aos idosos;
- Roda de conversa;
- Compartilhando saberes e fazeres da experiência;
- Roda de conversa final;
- Despedida.

A introdução de uma categoria para a construção e compartilhamento das memórias implicaria diferentes atitudes aos participantes dos encontros intergeracionais. Desse modo, o grupo foi orientado no terceiro encontro a definir o que seria construído e as dinâmicas necessárias à realização do projeto. Idosos e crianças, por um lado, foram convidados pela mediadora/pesquisadora a sugerir projetos, estabelecendo-se que, ao longo das produções, seriam promovidas conversas sobre as relações entre os objetos, seus usos, funções e significados na vida dos idosos e das crianças.

Por outro lado, os idosos foram convidados a partilhar suas memórias, estimulados a contar um pouco mais sobre suas experiências com brincadeiras na infância. Nesse jogo entre saberes e fazeres, novos saberes e fazeres estavam sendo gerados, envolvendo a escuta do outro, a interrogação do outro, o compartilhamento de experiências simbólicas e sensíveis. Durante o processo, orientou-se também o grupo em questões práticas, envolvidas na confecção dos produtos. Partiu-se, assim, para:

a) Organização de listas com os materiais descritos pelos idosos (Fez-se necessário realizar entrevistas com idosos com o intuito de esclarecer possíveis dúvidas);

b) Definição de estratégias para construção (Em parceria com os idosos, as crianças elaboraram um plano de ação para a construção dos objetos, mediados pela pesquisadora);

c) Aquisição dos materiais pela equipe do NEC e a pesquisadora.

Figura 8: Oficinas Intergeracionais - Foto: Simone Paiva

À medida que o processo de produção compartilhada dos brinquedos foi se desenvolvendo, decidiu-se pela exibição dos produtos na exposição semestral promovida pelo Núcleo de Educação Cidadã, realizada nas dependências do PECP. Os grupos confeccionaram carrinhos e bonecas, brinquedos vinculados à infância dos idosos participantes do grupo.

Figura 9 Oficina Intergeracional - Carrinho - Foto: SBP

Figura 10: Oficina Intergeracional - Bonecas - Foto: SBP

3.8 Avaliação dos encontros intergeracionais do primeiro semestre 2013

Ao final do primeiro semestre de 2013, foi realizada uma reunião com a equipe da "comissão gestora" e a coordenação do Núcleo de Educação Cidadã para avaliar os trabalhos desenvolvidos até então. A realização de uma pequena exposição no interior do Einstein já dava as primeiras evidências claras das possibilidades educativas e culturais do projeto. Os desafios, devidamente trabalhados, constituíram-se em chave para avanços, como demonstrava o conjunto de objetos artesanais produzidos, motivo de orgulho tanto para os idosos como para as crianças.

Nesse sentido, tanto os produtos como os processos colaborativos para sua construção, representaram ganhos importantes para os participantes, indo na direção buscada pela pesquisa. Os idosos e as crianças conduziram o processo de construção dos brinquedos em processos de ajustes negociados, se auto-organizando e assegurando liberdade de escolha a todos. O trabalho foi dividido entre todos, o que permitiu a evolução natural e alegre do processo. Os membros do grupo definiram cores e os modos como as cores seriam apresentadas, pintando e colorindo os objetos e as salas do PECP com seus sorrisos de satisfação. Os idosos atuaram na produção e na orientação ao trabalho das crianças, chamando atenção para os pequenos detalhes que envolviam a construção artesanal dos brinquedos.

A possibilidade de uma experiência de construção colaborativa concedeu a eles a oportunidade de partilhar lembranças, muitas delas, a princípio, julgadas por eles próprios como "sem valor". A nova experiência inseria o vivido em um novo espaço discursivo, de práticas sociais que ressignificavam a experiência submersa e seus sujeitos. As crianças, por sua vez, foram descobrindo as relações entre objetos e as memórias e, ao mesmo tempo, elas também narravam e construíam novas experiências ao serem acolhidas, reconhecidas pelos mais velhos na condição de portadores de memória.

Se os resultados eram animadores, uma questão, todavia, persistia: trabalhou-se nessa fase primeira com um único grupo, em uma instituição que atende diferentes crianças e jovens, que necessitavam ser incluídos no projeto. Por um lado, que caminhos e que estratégias utilizar para tanto? Por outro, como ampliar a participação de idosos, com as dificuldades próprias do contexto?

Do ponto de vista da comunidade interna, decidiu-se agendar dois encontros com todas as educadoras do NEC, ainda no primeiro semestre. Nesse momento, seria feita a apresentação do projeto em seus diferentes aspectos e seriam apresentados os resultados obtidos no primeiro semestre, já que a maioria só conhecia aspectos gerais ou pontuais da proposta e seus desdobramentos. Ao mesmo tempo, seria feito um convite para a participação de todas nas ações do segundo semestre. Decidiu-se, também, que nos encontros seriam discutidos conceitos que orientariam o trabalho, tomando-se como referência a realidade envolvendo o NEC. Tal discussão era fundamental na preparação do grupo para a ação.

3.9 Ampliação do projeto

Ainda no final do primeiro semestre de 2013, começamos a preparação do grupo de educadoras do NEC, tendo em vista a ampliação do projeto para toda a instituição. Para tanto, foram realizadas duas sessões preparatórias. Se na primeira ação de formação buscávamos sensibilizar e mobilizar o grupo escolhido pela coordenação para o início do projeto, agora já contávamos com a experiência realizada e seus resultados avaliados positivamente pela instituição.

3.10 Primeiro Encontro Preparatório com todas as educadoras do NEC

Optamos por partir do resgate dos trabalhos já desenvolvidos, bem como das percepções, em geral residuais, que o novo grupo já tinha do projeto. De alguma forma, algum tipo de contato anterior já havia ocorrido, especialmente com a participação do grupo inicial na exposição semestral que envolve todo o Núcleo. Iniciamos, assim, com uma roda de conversa, passando, a seguir, para o contato das educadoras com registros documentais, *portfólios* que puderam ser constituídos ao longo dos trabalhos realizados com o primeiro grupo. Abaixo, foto do momento de contato com o material:

Figura 11: Encontro Preparatório - Equipe NEC -Foto: SBP

Procurou-se não interferir no momento do contato do grupo com os materiais. Apenas foram observadas as interações dos participantes com a documentação: surpresa, alegria, curiosidade; eram reações compartilhadas pelo grupo que manteve um diálogo vivo e constante entre seus membros durante toda a duração da atividade. O contato do grupo com os registros mobilizava, estabelecia vínculos, apontava caminhos.

Continuando os trabalhos, a pesquisadora solicitou que cada educadora escolhesse um documento da exposição para apresentá-lo e comentá-lo para o grupo, de modo a aliar ao registro documental as experiências de cada uma. Tal articulação era importante já que, em parceria com seus educandos e com os idosos da comunidade, as educadoras protagonizariam ações como as que ali estavam registradas.

O encontro possibilitou ao grupo ter conhecimento ou relembrar suas produções. Educadoras ingressantes relataram com alegria que o momento foi propício para novas aprendizagens; outras informaram que coincidentemente estavam trabalhando com temas que haviam sido fruto de reflexão de turmas anteriores e que poderiam utilizar o material como fonte de consulta.

As narrativas ali apresentadas davam conta da necessidade da equipe se apropriar de sua história e encontrar mecanismos pedagógicos capazes de não apenas fazer circular aqueles registros, mas também incorporá-los aos fazeres do presente, lançando perspectivas para a ampliação dos trabalhos ali desenvolvidos.

Em síntese, naquele encontro reunimos sujeitos e registros documentais; unimos experiências e registros por meio das narrativas suscitadas pela rememoração; socializamos e refletimos sobre o processo de apropriação individual e coletivo e realizamos possíveis trânsitos dos materiais para outras realidades. Solicitamos, também, que os participantes registrassem suas impressões sobre esse primeiro encontro. Seguem abaixo alguns desses comentários que deixam claro a profunda conexão das educadoras com os materiais e seus conteúdos:

> “Eu sou apaixonada por esse projeto... Para mim que sou da comunidade e tenho uma história parecida. Eu me emocionava e entendia cada coisa do que eles diziam, porque também era minha história.” (Educadora C.)
>
> "Escolhi esse material, é um trabalho da educação infantil, lembrou do meu início de carreira e aí bateu uma saudade. O material tem uma simplicidade, e, por outro lado, um capricho.” (Educadora E.)
>
> “Eu não participei dessas experiências, meu contato com todo esse material foi uma forma diferente. Foi uma forma muito gostosa de entrar em contato com a experiência de vocês. De fato, me deu vontade de ver, de ler, de me apropriar mais.” (Educadora B.)
>
> "Para mim também foi tudo muito novo. Foi muito engraçado, porque você vê um material e já quer pegar outro, muita ansiedade. E também foi engraçado, as fotos. Você fica procurando ali se conhece alguém. E também a mudança do espaço.” (Educadora A.)
>
> “Eu peguei o caderno de brincadeiras, eu participei desse projeto. Foi uma recordação grande desse momento! Eu olhei e falei: é o mesmo tema que estamos usando na sala e veja a diferença do desenho. Aí eu tava falando com a M.: M. olha que engraçado, como na mente deles a gente jogava amarelinha.” (Educadora L)

3.11 Segundo Encontro Preparatório com todas as educadoras do NEC

O segundo dia do novo ciclo de encontros com todas as educadoras do NEC continuou os trabalhos do primeiro encontro, iniciando-se com a apresentação, pela pesquisadora, das questões que estavam sendo discutidas no escopo da tese e como tais questões se materializavam ou se transformaram em princípios norteadores para as ações que estavam em curso nos encontros semanais já realizados e previstos para a etapa seguinte. Ao optar por apresentar seu projeto de tese, a pesquisadora buscava aproximar as educadoras do objeto de

pesquisa, apresentando não apenas os princípios teóricos, mas também como a objetivação de tais princípios foram negociados com a "comissão gestora" no momento do planejamento dos encontros, consideradas particularidades de Paraisópolis e do PECP. Uma negociação que não impediu a criação de novas demandas, mas que, diante delas, buscou encontrar caminhos para o desenvolvimento do trabalho.

Em reuniões com a coordenação do NEC, a pesquisadora havia sido informada sobre a participação do PECP na Mostra Cultural de Paraisópolis, que acontece anualmente em setembro. A Mostra Cultural de Paraisópolis teve início em 2006 e naquela ocasião, segundo seus organizadores, o evento buscava o envolvimento da comunidade com a cultura e suas representações locais, tendo em vista o estímulo à participação das escolas e das organizações sociais e culturais. Em sua oitava edição, em 2013, a mostra cultural teve como tema "Paraisópolis faz história". A escolha coincidia com o *Projeto Memórias de Paraisópolis* em curso. Dessa forma, vislumbrou-se a possibilidade de articulação dos trabalhos que vinham sendo feitos no NEC com propostas gerais da comunidade, vinculação que, sem dúvida nenhuma, poderia contribuir para o enraizamento do projeto tanto no âmbito do PECP como da comunidade, em especial, dos idosos. Em decorrência disso, foi combinado com a coordenação que, no segundo encontro, seria feita uma proposta ao grupo de educadores, no sentido de não só permitir a ampliação do projeto em âmbito interno, mas também de sua articulação com a Mostra Cultural. Para tanto, seriam preparados materiais para a realização de uma exposição sobre as "Memórias de Paraisópolis", no Centro de Educação Unificada (CEU), de Paraisópolis, onde aconteceriam as ações da Mostra Cultural.

Terminada a primeira parte do segundo encontro, foi feita a proposta de ampliação do projeto a todo o NEC, bem como a proposta de participação na Mostra Cultural, decisão esta que implicava a preparação de uma exposição para fora do PECP. Face ao desafio, em um primeiro instante o grupo ficou em silêncio. Em seguida, foram feitas várias perguntas, manifestando preocupação com as questões operacionais. A pesquisadora lembrou que o grupo tinha autonomia para decidir sobre sua participação e, em caso positivo, a pesquisadora acompanharia todo o processo.

Sanadas as dúvidas iniciais, as educadoras concordaram com a proposta, e foram feitas definições importantes no momento, como o mapeamento dos participantes internos e externos a serem envolvidos diretamente no projeto, a saber: 120 educandos, 13 educadoras, a

pesquisadora, a infoeducadora da ECE, a coordenadora do NCE e os idosos vinculados e que viessem se vincular ao projeto.

Por outro lado, definiu-se, ali, a necessidade de ida à casa de idosos para a realização de entrevistas que serviriam como matéria-prima para os materiais a serem preparados para a exposição. Com isso, juntava-se à busca de conteúdos para o projeto, a necessidade de conseguir a vinda de novos idosos para as oficinas intergeracionais.

O "sim" do grupo é, neste aspecto, um indicador valioso para a pesquisadora. Seu engajamento consciente, seu entendimento de que suas ações não se restringem ao âmbito fundamental, mas também restrito do PECP, e sua confiança na proposta, sua disposição para o início imediato, sua disponibilidade para acompanhar a pesquisadora nas visitas às residências dos idosos, mostraram um caminho promissor ao desenvolvimento do projeto.

3.12 Entrevistas

Como foi dito, os caminhos traçados nos levaram a entrevistar idosos em suas residências, tendo em vista o registro de "Memórias de Paraisópolis", relatadas por idosos que aí viviam, alguns desde o início da ocupação dessa área da cidade. A partir de tais registros, as educadoras trabalhariam com as crianças e os jovens, transformando os conteúdos em produtos culturais a serem expostos na mostra. Ao mesmo tempo em que recolhíamos esses conteúdos, as educadoras iriam realizar oficinas intergeracionais nas dependências do NEC. Nestas oficinas, trocavam-se saberes e fazeres, inspirados por conteúdos das entrevistas realizadas pela pesquisadora.

Antes de apresentarmos as entrevistas, é preciso chamar a atenção para um aspecto fundamental: a localização dos entrevistados no contexto de Paraisópolis e a atuação das educadoras no processo.

3.12.1Percursos em Paraisópolis [21]: preparando as entrevistas

Minha primeira incursão na comunidade, após a reunião mencionada, com as educadoras, foi acompanhada pela educadora C., moradora da comunidade de Paraisópolis há 15 anos. Soube disso enquanto caminhávamos, pois decidira transformar o trajeto em uma oportunidade de conhecer um pouco da história daquela pessoa que guiava meus passos até outras pessoas. C. é natural de Minas Gerais, migrante como tantos outros. Mudou-se para São Paulo em busca de trabalho, como eu me mudara da Bahia, em busca de estudo e oportunidades de vida. Fui ouvindo como C. enfrentava as primeiras dificuldades ao chegar adolescente em São Paulo. O que percebia, enquanto observava seu relato, é que havia uma vontade enorme de vencer dificuldades. Assim, C. foi conciliando trabalho e estudos, para, finalmente, se alfabetizar e, após anos de esforços - que C. prefere omitir -, tornar-se educadora no PECP, com formação especializada e em nível de pós-graduação em brinquedos, possibilitada pelo Hospital Albert Einstein.

Caminhada e conversa continuaram e, em um determinado momento, descemos uma ladeira que dava acesso à primeira residência que iríamos visitar. Percorremos um corredor e, ao final dele, chegamos à casa de Dona A, onde fomos recepcionadas por uma de suas netas, T.

3.12.1.1 DONA A.

Dona A., então, se apresentou. A coordenadora do NEC a havia definido como uma parceira antiga do projeto do Einstein. Observei os modos como Dona A. falava. Naquele momento ela pareceu incomodada, algo a deixou inquieta e ela partilhou conosco: “Essas meninas não ouvem!”. E não está aí a fratura que queríamos investigar, definida pelo momento em que as experiências dos idosos deixam de comunicar e perdem o sentido para as gerações mais jovens? Ali estava Dona A., no contexto do seu lar, enfrentando a mesma

[21]O relato desta parte será feito em primeira pessoa, uma vez que o registro permite expressar um aspecto essencial da metodologia colaborativa adotada, ou seja, da imersão do pesquisador na comunidade e percepções daí decorrentes. Nesse momento particular, a pesquisadora pode perceber a diferença entre as ações desenvolvidas no espaço protegido da instituição e aquelas desenvolvidas na rua e nas casas dos entrevistados.

questão e tentando compreendê-la. Nesse momento, não havia muito o que dizer; apenas aguardamos a melhor ocasião para iniciarmos nossa conversa.

Quando o momento surgiu, C. pediu a palavra e apresentou os motivos que nos levaram até a casa de Dona A. Complementei a apresentação, explicando que entendíamos a importância da relação entre idosos e crianças no processo educacional, mas Dona A. se mostra resistente: “Mas eu não tenho nada para contar!”. Na esperança de mudar os rumos da conversa, perguntei a Dona A. sobre os anos iniciais na comunidade de Paraisópolis e, com essa pergunta, o que percebi foi uma quebra na barreira que se colocara momentos atrás.

Dona A. iniciou uma narrativa sobre um episódio envolvendo uma cobra e o seu filho mais velho, na época ainda bebê. Enquanto observava o relato de Dona A., questionava-me sobre o quanto daquela narrativa era verdade ou ficção, mas resolvi deixar de lado os questionamentos racionais e apenas aproveitei o relato, pois o que presenciava dizia algo que ia além da veracidade, como eu aprendera com Benjamin, algo que está vinculado à vivência e a como ela transforma o modo como histórias podem ser contadas. Simplesmente deixei-me envolver pela magia da história contada por Dona A.

A magia, entretanto, foi interrompida, pois tínhamos outras casas para visitar. No entanto, não nos esquecemos de pedir a Dona A. fotos, uma vez que estávamos buscando as histórias e registros fotográficos que pudessem dar uma ideia de como era a comunidade. Agradecemos, eu e C., e reforçamos o convite para a participação de Dona A. no projeto, mas saímos de lá incertas quanto a isso.

Subimos a ladeira e seguimos rua acima em busca de outros entrevistados. No novo percurso, retomei a conversa com C., a partir do ponto que paramos, falando sobre a atuação dela no contexto do Einstein e da comunidade de Paraisópolis. Ela falou sobre os desafios enfrentados no início, mas nos lembrou de que as visitas às famílias eram sempre facilitadas pelo uso do uniforme da Instituição: “Isso ajuda na identificação, sabe?”.

3.12.1.2 A PRIMEIRA M.

O dia estava agradável, finalmente chegamos ao destino buscado e lá encontramos nossa primeira M. (tínhamos em nossa lista duas participantes com o mesmo nome.) M. estava sentada em um sofá, em um espaço que se assemelhava a uma varanda, mas que percebi ser uma adaptação feita na residência para abrigar o que parecia ser um pequeno comércio, hoje desativado, e ocupado por ela como uma pequena antessala, onde fomos recebidas. Informamos a razão da visita e quem nos indicou. Continuamos e convidamos Dona M. a participar dos encontros intergeracionais no NEC, da mesma forma que solicitamos que ela nos concedesse, em momento a ser definido, entrevista sobre sua vida na comunidade. Dona M. nos observava enquanto falamos, permanecendo em silêncio durante todo o tempo e, diante da proposta de sua participação, esperou alguns momentos e depois respondeu: “Sim, eu vou participar, sim”. Perguntamos se ela possuía algumas fotos, pois isso ajudaria na composição visual do trabalho que pretendíamos realizar. Ela prontamente respondeu: “Oh, minha filha, gosto de foto, não!” Sorrisos após o comentário. Agradecemos a acolhida e partimos em direção a outra M.

3.12.1.3 A SEGUNDA M.

Seguimos rua abaixo, para, enfim, encontrar a casa da segunda M. Lá, fomos recebidas por seu filho. Aguardamos e eis que ela apareceu. Utilizamos a mesma estrutura de abordagem, explicando quem nos indicou e por qual razão estávamos lá. Tanto eu como C. convidamos Dona M. para participar dos encontros intergeracionais no NEC, da mesma forma que solicitamos que ela nos concedesse, em dia a ser agendado, entrevista sobre os primeiros anos como residente na comunidade. Como de costume, perguntamos sobre as fotos. Dona M. era uma mulher com muita energia e disposição. Enquanto conversava, ela se movimentava muito, organizando os produtos do pequeno comércio que mantém. Quando a conversa atingiu o ponto das fotos, ela pediu licença e foi buscar alguma coisa. Quando retornou, percebemos uma pasta e ela nos mostrou todo o acervo fotográfico que possuía. Eram fotos de

família, passeios, aniversários e uma foto que saltou aos olhos: mostrava a paisagem da Comunidade de Paraisópolis na década passada de 90. Para os nossos propósitos de composição visual, aquela imagem dizia muito. E, ao continuar mostrando as fotos, que localizei a nossa primeira M. Fiz o comentário: “Ela não gosta de fotos e eis uma foto dela aqui!”. Pedi permissão para usar a foto e saímos da casa dela com a impressão de que havíamos atingido as expectativas para as entrevistas, mas, em relação às fotos, havia um caminho a ser percorrido.

C. e eu retornamos para o Einstein e conversamos sobre a experiência de visitar idosos e falar sobre memórias, sobre como a experiência dos idosos podiam ser um terreno fértil para auxiliar na formação e no diálogo com as crianças e adolescentes atendidos pelo Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis.

A primeira caminhada pela comunidade mostrou, assim, a importância dos mediadores locais na aproximação do pesquisador com os moradores da comunidade. Outro aspecto que precisa ser destacado, e que percebemos, ao realizarmos a primeira etapa, diz respeito à relação que as histórias mantêm entre si. Podemos, perfeitamente, investigar cada sujeito isoladamente, mas enriquecemos o processo ao entendermos que existem pontos de relação muito sutis que acabam constituindo uma trama de histórias e de moradores da comunidade de Paraisópolis.

3.12.2 Um novo percurso

Um novo percurso seria realizado por mim, desta vez em companhia da educadora L. Dessa forma, como tinha chegado ao NEC um pouco antes do previsto e estava aguardando, encontrei L. no corredor. Conversamos brevemente e expliquei como o trabalho estava se desenvolvendo até aquele momento. Comentei sobre as entrevistas marcadas e sobre o fato de não termos localizado muitas fotos e, a partir daí, L. começou a sugerir lugares que ela entendia como importantes para registro. A importância estava relacionada aos vínculos que esses lugares nutriam com a vida da comunidade e, especialmente, com o processo de crescimento da L. como moradora da comunidade. Ouvi atentamente as orientações e notava

o quanto cada lugar ganhava cores a partir da descrição que ela construía. L. parou por um instante e sugeriu: “Eu posso acompanhar você até lá, se você quiser!”.

Saímos e iniciamos nossa caminhada. Muito atenciosa, ela diz: “Você precisa almoçar, conheço um lugar com ótimo tempero”. Indo ao local, comecei a fazer perguntas sobre a história da L. Ela contou sobre sua chegada em Paraisópolis, ainda menina e sobre as transformações ocorridas no lugar. Ao longo do caminho, L. apontou em diferentes direções, ora indicando residências que ainda existem e foram ocupadas por pessoas importantes para a vida dela, ora indicando lugares que, antigamente, eram ocupados por vegetação nativa e que hoje acomodavam pequenos comércios, residências; enfim, a paisagem que foi sendo alterada ao longo dos anos, uma vez que a comunidade mantém um processo de crescimento. Paramos para um breve almoço, afinal, era preciso provar o tempero.

Saímos do restaurante e seguimos para o que me pareceu ser o roteiro dos lugares da L. Digo isso porque, mesmo havendo alguns caminhos anteriormente traçados para minha visita, a L. escolheu uma trilha conhecida por ela para chegar até lugares que tinha de ir, ou seja, escolher os *seus* lugares. Foi assim que me vi, percorrendo caminhos totalmente desconhecidos, em busca das nascentes, onde na infância, L. buscava água para sua família. Os tempos, todavia, mudaram e onde anteriormente havia uma nascente, hoje abriga novos barracos. Enquanto passávamos, L. insistia: “Mas era por aqui, você está ouvindo o barulho da água?” Sem querer acreditar no que via, L. perguntava a moradores que estavam por ali, e eles diziam: “Sim, existiu por aqui um fonte. Um pouco mais para baixo tem sinais dela”. Seguíamos descendo, e eu conseguia ouvir o barulho da água, sentir a umidade que ela causava, mas suspeitava que o lugar da infância da L. havia desaparecido e dado lugar a um novo conjunto de barracos improvisados como casas. E, ao final, foi isso que constatamos. Toda a região que pertence à nascente está hoje escondida por um novo processo de ocupação. Logo, não conseguimos ver a fonte, muito menos registrar a sua existência, embora escutássemos o rolar de águas no pedaço.

Houve um momento para pensar no que havíamos descoberto, mas ainda havia muito a percorrer. Seguimos por caminhos familiares, terminando na rua onde L. tinha passado boa parte da sua vida. Lá encontramos a primeira M., logo avisada por L.: “Olha, essa aqui é a Simone, minha amiga. Ela vai fazer um trabalho com o Einstein, pode confiar nela”. Percebi essa fala como uma espécie de permissão. L. estava informando a Dona M. que eu era de confiança e, portanto, ela poderia conversar comigo tranquilamente.

Foi uma conversa breve e, em poucos instantes, estávamos caminhando novamente. O ritmo da caminhada era intenso, e eu não estava acostumada a percorrer aquele espaço com tanta segurança, por isso, os passos eram incertos, inseguros, ao contrário da trajetória traçada pela L., que conhecia o lugar e caminhava por ele com extrema naturalidade e segurança. Mesmo sofrendo um pouco para acompanhar, retomei a conversa sobre a trajetória da L. na comunidade. Assim L. passa a contar como foi o seu processo de ingresso no Einstein: "Fiquei sabendo sobre o trabalho e disse: *vou trabalhar no Einstein*. E assim aconteceu. Fui contratada para realizar o trabalho inicial, aquele de reconhecimento da comunidade, falando com as famílias, e o mais interessante é que eu era gaga na época".

Os dados que L. ajudou a levantar serviram como parâmetros para a implantação do Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis. O problema da fala, segundo ela, foi tratado no hospital e, atualmente, não é possível identificar nenhum vestígio do problema.

Chegamos ao ponto em que a foto da Dona M. foi tirada e o que vemos é outra modificação significativa da comunidade. O que antes era apresentado como um grande barranco, coberto por vegetação e com poucos barracos construídos, deu lugar a um conjunto habitacional implantado pelo Governo do Estado, em parceria com o Município e o Governo Federal. Trata-se de uma iniciativa de urbanização da Comunidade de Paraisópolis, que tem sido implantada ao longo dos anos, mas que, aparentemente, não conseguiu resolver o problema da ocupação desordenada do espaço. Observamos por uns instantes, e L. ia apontando as imagens que antes compunham a paisagem e que hoje só existem nas memórias daqueles que ali estão desde o início.

Dali seguimos para o próximo ponto, uma creche da comunidade, com várias paradas no percurso. Afinal, tínhamos que passar na casa das amigas, antigas vizinhas da L. e identificamos nelas outras possíveis entrevistas. No meio do caminho encontramos com o filho de Dona M., a primeira. Ele é dono de um comércio localizado no início da rua e, assim que o encontramos, L. lançou a pergunta: "Aquelas fotos de antigamente, você tem?"

Um pouco depois encontramos outros personagens que compõem a história da comunidade e da vida de L. Visitamos uma biblioteca comunitária na tentativa de contatar o responsável pela iniciativa. Não o encontramos. Ali consegui ver algumas fotografias que poderiam ser interessantes para o nosso trabalho no Einstein, mas como o responsável estava ausente, não podia levar os materiais para cópia daquele conteúdo. Numa casa em frente,

sentada em uma cadeira na varanda, estava dona H., nome que só descobri bem depois, pois para L. ela era simplesmente “Mulher”. Era assim que a chamava e que a cumprimentou. Conversamos brevemente com ela e resolvi perguntar sobre sua chegada à Paraisópolis. Dona H. contou que mora na comunidade há aproximadamente 20 anos, o que me permitiu identificar mais uma possível entrevista. Acertamos os detalhes da visita, nos despedimos e lá fomos novamente caminhar. O rumo: uma creche local. No caminho passamos em frente à “Casa de Pedra”, obra de Estevão Silva da Conceição, conhecido como “Gaudi brasileiro”.

Um pouco mais à frente, L. indica a região onde eram cultivadas verduras, frutas e hortaliças. Atingimos a rua que dava acesso à creche e logo fomos recebidos pelos seus funcionários. O local é mantido por entidade católica que atua na comunidade há 46 anos. Segundo as orientações da equipe do Núcleo de Educação do Einstein, uma das responsáveis pela creche, Dona Q., possuía um grande acervo com imagens da comunidade, mantendo um verdadeiro arquivo, mas com acesso restrito. E foi com essa intenção que a procuramos, pois gostaríamos de ter acesso às imagens. Quando ela nos recebeu em seu escritório, já identifiquei uma imagem que seria importante para os nossos propósitos. Tratava-se de uma foto aérea que retratava a comunidade em sua totalidade. Dona Q. nos convidou para outro espaço, onde, segundo ela, existiam outras fotos. Ela comentou, com tristeza, sobre o volume de fotos que existia anteriormente e que, infelizmente, não correspondia à realidade atual. Segundo ela, algumas imagens haviam sido emprestadas, mas não foram devolvidas. Percebi e agora compreendo o cuidado que Dona Q. demonstrava com aquelas imagens que ainda existem. Pedi autorização e fui fotografando as fotos do acervo apenas para poder levar e compartilhar com a equipe do Einstein. Enquanto estava envolvida, fotografando imagens, L. e Q. revisitavam os álbuns e agregavam a cada imagem lembranças de um passado vivido por ali. Eu visualizava paisagens que tecnicamente entendia como valiosas, e elas relembravam momentos vividos naquelas paisagens. De repente, percebi o que parece ser L. cantando e me dei conta de que as duas estavam a cantarolar o que elas chamavam de hinos da comunidade Paraisópolis. Parei, redirecionei a máquina para fotografar a expressão de Dona Q., e fiz um pequeno vídeo com a L. cantando. Observei duas mulheres relembrando suas histórias, com sorrisos nos lábios e lágrimas nos olhos. Estava diante de narradoras que se emocionavam com a rememoração, com a criação de um espaço discursivo que transcende a dimensão material, adentrando por esferas simbólicas extremamente intensas. *Erfahrung* objetivava-se ali, mostrando a força vital da experiência de que nos fala Benjamin.

Ainda impactada, fotografei as imagens, concluí aquele levantamento inicial e me dei conta da hora: faltavam apenas 20 minutos para a entrevista na casa do Seu S. Olhei para L. e disse: “vou ligar para ele e desmarcar”. Ela responde: “Imagina menina, nós chegamos lá!”. Despedimo-nos de Dona Q., já deixando o caminho aberto para o retorno, e lá fomos nós para o que seria uma caminhada que ficaria registrada na minha memória. Não consegui conversar muito, pois, literalmente, atravessamos a comunidade de um lado para o outro, em um tempo ao qual meu preparo físico não estava habituado. E o que parecia impossível aconteceu, pois chegamos com apenas alguns minutos de atraso. Eu estava cansada. Na verdade, exausta! Entretanto, era mais uma demonstração de que, para o visitante externo, algumas coisas são impossíveis. Lógico, caso tivesse utilizado o conhecimento que eu tinha, teria percorrido um caminho bem mais longo e, com certeza, chegaria muito depois. Ao fazer o trajeto com a L., o caminho foi encurtado, pois ela conhecia trechos que são familiares para as pessoas do lugar.

Chegamos à casa do Seu S. Ele já havia saído, e ninguém sabia onde era a casa do amigo que ele havia indicado para participar do projeto. L. sugeriu irmos atrás dele, pois ela utilizaria um caminho conhecido e que nos permitiria encontrar o Seu S. E assim aconteceu. Encontramos com ele e seguimos para a casa do Seu F. Ao chegarmos, houve uma verdadeira festa, pois, no final, todos se conheciam.

Eu observava e, mais uma vez, tinha a prova de que o que tornava tudo aquilo interessante eram os modos como as trilhas e as histórias de vidas de pessoas diferentes se cruzavam pelos caminhos mais inusitados. Naqueles instantes, inserida naquele grupo, observei sorrisos, lágrimas, provas de amor, amizade, dor, vividas na intimidade de cada um, mas amparada por amigos e por laços construídos no comum e na comunidade. Ouvi Seu F. dizer que, para ele, “Paraisópolis é um Paraíso!”. Perguntei o porquê. Ele respondeu: “Ali estão os amigos, a família, a comunidade. Logo, o paraíso.” Guardei aquela afirmação comigo. Ela iria me acompanhar por um bom tempo, ao menos até o momento em que propus um dos produtos informacionais para a futura mostra cultural.

Despedimo-nos, afinal, o dia estava quase chegando ao fim. Paramos na casa de amigos da L. Ela fez café, tomamos e seguimos rumo ao Einstein. Eu estava fisicamente exausta, mas feliz com o resultado. Conseguia penetrar mais profundamente na comunidade, ver Paraisópolis a partir dos olhos daqueles que ali vivem e compreender um pouco melhor aquele universo que deveria ser representado nos produtos culturais para a exposição.

Ao final, agradeço à L., tendo a certeza de que novas trilhas haviam sido descobertas, a partir do trajeto percorrido ao longo do dia!

3.12.3 Entrevistas

Dos idosos contatados durante nossas visitas, quatro se dispuseram a nos receber novamente em suas casas para falar de suas experiências em Paraisópolis.

3.12.3.1 O CASAL SEU S. E DONA A.

Seu S. e Dona A. participaram das *oficinas intergeracionais* desde o início. Iniciei as entrevistas com os dois, pois já os conhecia, já havia uma relação e, desse modo, com entrevistados já conhecidos seria mais fácil fazer ajustes por ventura necessários, tanto no roteiro da entrevista como em aspectos operacionais, como ajustar equipamentos. A entrevista seria desenvolvida em torno de três eixos: a origem do entrevistado, o momento de chegada a Paraisópolis e suas experiências na comunidade até o presente.

Cheguei à residência do casal em uma tarde de sexta feira e encontrei seu Tião "supervisionando" uma pequena reforma em sua residência. Subimos a escada e lá estavam seus netos, crianças entre 3 e 6 anos que brincavam na laje. Seu S. aproveitou para mostrar a vista que tínhamos da comunidade a partir da sua laje. Enquanto apontava lugares, falávamos sobre as mudanças da paisagem ao longo dos anos, sobre o crescimento do Paraisópolis e, mais recentemente, sobre o processo de urbanização que foi implementado pelos governos municipal, estadual e federal, incluindo aí a criação de conjuntos habitacionais. De acordo com Seu S., essa iniciativa era boa, mas ela não o faria abandonar sua casa: "Ah, minha filha, aqui é meu, vou deixar, não". Fomos interrompidos por Dona A., afinal, ela também deveria participar da entrevista que, de alguma forma, já havia se iniciado na laje.

Estava aí uma situação inicial que eu não imaginava, mas que seria comum a todas as entrevistas que eu faria em Paraisópolis: entrevistar os idosos no contexto de cada um implicava assumir metodologicamente as incertezas e expor-se a todo tipo de acontecimento: o som da TV, o choro e o riso dos netos, a visita da vizinha, a hora do café. A entrevista com o Seu S. e Dona A. indicou que, para obter elementos de interesse envolvendo histórias de vida do casal, a entrevista, apesar de ter um roteiro inicial, deveria estar sensível às condições de sua realização, captando os acontecimentos e situações inesperadas que vão se sucedendo um tanto aleatoriamente durante o processo, como foi o próprio desejo do casal de ser entrevistado conjuntamente.

Dona A, mais reservada, deixava que o marido respondesse a maior parte das perguntas. O casal deixou Prado, na Bahia, em busca de melhores condições de trabalho, trazendo um filho ainda pequeno. Inicialmente, eles foram para Belo Horizonte, onde nasceram mais quatro filhos. Um irmão de Seu S., que vivia em Paraisópolis, o chamou para vir para São Paulo trabalhar na construção civil. Ele veio, mas a família permaneceu em Belo Horizonte para onde Seu S. retornava de tempos em tempos. Depois de cinco anos, todos se mudaram para São Paulo, estabelecendo-se em Paraisópolis. Seu S., que começara como ajudante de pedreiro, tornou-se mestre de obras, enquanto Dona A., após curta experiência como auxiliar de serviço doméstico, decidiu ficar em casa, cuidando da família e fazendo pão para ajudar no orçamento familiar. Os filhos foram para a escola e “estão casados, bem encaminhados”, como dizem Seu S. e Dona A. Todos vivem, também, em Paraisópolis. Segundo ela, em face das condições difíceis na comunidade, foi preciso um olhar próximo e atento para que a educação das crianças fosse realizada a contento. Na escola, como os filhos eram bons estudantes, perguntavam a ela como isso ocorria: “Sempre acompanhava os filhos muito de perto”.

Ao final da entrevista, cujos conteúdos completos foram transcritos em arquivos digitais e entregues às educadoras para que pudessem dar início aos trabalhos com seus respectivos grupos, fiquei com a impressão de que, para a mostra cultural, seria importante enfatizar a vida do casal. Entretanto, o conteúdo da entrevista seria partilhado com a educadora e os educandos e, nesse momento, seriam tomadas decisões a respeito.

3.12.3.2 DONA M. E AS BONECAS

Era segunda-feira, manhã ensolarada na cidade, e Dona M. me receberia em sua casa, às 10h. Encontrei-a sentada em uma poltrona, aguardando a minha chegada. Preparei os equipamentos e, enquanto explicava a Dona M. os procedimentos que seriam necessários para a realização da entrevista, ela sinalizou positivamente e autorizou o início da conversa. Com certo receio, Dona M. deu início à narrativa e aos poucos foi revelando sua história, as escolhas e os acontecimentos que culminaram com a sua mudança para Paraisópolis. Em sua fala, ressaltou a estranheza da chegada e o fato de não se reconhecer no novo lugar. Falou também sobre suas tentativas de moldar o espaço de modo a torná-lo familiar, com "suas" plantas, "suas" flores favoritas, "seus" pertences pessoais. Saudosa, relembrou a liberdade da vida anterior, ainda em Minas e, sorrindo, brinca com o fato de não querer estudar: "Não sei ler menina, mas quando preciso, sei quem procurar." Entre uma rememoração e outra, Dona M. pediu que eu aguardasse antes de ir embora: ela se lembrou de algo e gostaria de mostrar. Aguardei.

Dona M. retirou-se por um instante e, quando retornou, trouxe consigo um saco de lixo, daqueles de plástico preto. Dona M. abriu o saco e começou a retirar deles várias bonecas de pano, confeccionadas por ela, sem rosto e sem cabelo: "não gosto de como faço o rosto e o cabelo", respondeu-me quando quis saber o porquê de fazer aquelas bonecas que iam sendo acumuladas no saco, inacabadas. Sorrimos.

Naquela instante, pensei: está aqui a ponte entre Dona M. e os educandos do Einstein. Perguntei a ela se estava interessada em aprender outros modos de confecção dos rostos e dos cabelos. Ela respondeu positivamente e, em seguida, pedi autorização para levar comigo uma de suas bonecas com o intuito de apresentá-la à equipe do Einstein. Autorização concedida, me despedi de Dona M. e segui em direção ao Einstein, feliz com a possibilidade. Era preciso encontrar uma educadora disposta a trabalhar com as crianças, Dona M. e suas bonecas. Nesse processo, trocariam saberes e fazeres, reinventariam as bonecas e poderiam, talvez, ir se reinventando também. A experiência dos brinquedos e brincadeiras com o primeiro grupo poderia ser experimentada com outros, servindo tanto para alimentar as *oficinas intergeracionais* como para preparar material para a Mostra Cultural.

3.12.3.3 DONA A. E O FANTÁSTICO

Em uma quinta-feira cinzenta e chuvosa, estava a caminho da casa de Dona A. Já havia visitado Dona A. na companhia de uma educadora, mas naquele momento realizava a visita sozinha. Fui recebida por ela, expliquei o que seria feito e organizei os materiais. Dona A. acompanhava o que eu falava e fazia e, com a cabeça, sinalizava positivamente.

Iniciamos a entrevista, e encontrei um ponto em comum com a entrevistada: nascemos na mesma cidade. Sorrimos. Por um momento, ela relembrou sua vida em Jequié. Tomei consciência de que ela se referia a uma paisagem muito diferente daquela que vivi. Será sua capacidade privilegiada como narradora? Sua imaginação? Será minha memória?

Acompanhava a narrativa e aguardava o momento para perguntar sobre os motivos que levaram à sua saída de Jequié e à sua chegada à comunidade de Paraisópolis. Mas algo em Dona A. chamava a atenção. Ela contava suas memórias como uma contadora de histórias, pois havia algo de encantador naquele relato e ele aos poucos se revelava. Tinha diante de mim um exemplo vivo de narrador com qualidades apontadas por Benjamin. Dona A. referia-se a fatos, mas não só a eles. Na verdade, transcendia-os com sua vivacidade, inteligência e capacidade comunicativa.

Ao falar da sua chegada em Paraisópolis, a fauna e a flora do local tornaram-se entidades fantásticas que ganhavam relevância e destaque com os gestos, a voz, os tons, os ritmos da narradora. Conseguimos cumprir o roteiro da entrevista. Todavia, o itinerário foi definido por Dona A., suas histórias e seus modos sinuosos de narrar.

Finalizamos a conversa e deixei a residência da Dona A. impactada. Questões teóricas e metodológicas se colocavam ali e tinham de ser trabalhadas pela pesquisa, consideradas durante as oficinas intergeracionais intergeracionais e durante a produção dos materiais para a exposição. Questão fundante impunha-se à pesquisadora: já não existiriam narradores ou, antes, estes estavam submersos, à espera de condições e oportunidades para emergir? Por outro lado, certezas iam se delineando: o método colaborativo mostrava-se essencial, pois as errâncias e as flexibilizações que a pesquisa qualitativa permitia se revelavam imprescindíveis aos desvelamentos que os entrevistados nos ofereciam. Dificilmente, de outra forma, conseguiríamos indícios e dados tão relevantes como os que estávamos obtendo.

3.12.3.4 AS EDUCADORAS

Ao longo do processo de realização das entrevistas e das reuniões com a equipe de educadoras do Einstein, fui percebendo que um novo grupo de entrevistados, previamente estabelecido, poderia ser incluído no universo de pesquisa. Se falávamos das memórias dos moradores da comunidade e dos anos iniciais de sua chegada à Paraisópolis, não poderíamos ignorar a voz daquelas que hoje trabalham na comunidade formando e informando as novas gerações. Sendo assim, as educadoras foram convidadas a colaborar com seus depoimentos. Residentes na comunidade desde a infância, as educadoras puderam compartilhar, assim, algumas lembranças sobre suas brincadeiras da infância e como exploravam o lugar que deixava de ser mata para receber as primeiras iniciativas de ocupação do espaço, tal como o conhecemos hoje.

Especialmente no caso das educadoras, sentia ser interessante realizar a entrevista seguindo orientação de Paul Thompson, em "*As vozes do passado"* (Thompson, 1992). Definiu-se, assim, um grupo de crianças do NEC, de sete a oito que, em dias diferentes e devidamente preparados, deveriam entrevistar as três educadoras escolhidas. As sessões seriam feitas no ambiente profissional, em sala de aula.

O evento coletivo, reunindo crianças, educadoras e a pesquisadora, provocou, inicialmente, insegurança, pois se tratava de um formato aberto em que o grupo seria decisivo na definição dos caminhos que a conversa seguiria. O roteiro para as entrevistas era aberto, mas focava alguns temas como a infância das educadoras na comunidade.

No dia marcado para a primeira entrevista, cheguei ao NEC e iniciei a preparação dos equipamentos para a gravação do depoimento, o que causou um furor entre as crianças. Passada a euforia inicial, iniciamos a entrevista com a educadora C. O mesmo ritual ocorreu com as educadoras L. e G.

Como contadoras de histórias exímias, as educadoras narravam com vigor, demonstrando grande alegria em expor memórias da infância que falavam da liberdade de brincar em meio à natureza, em um espaço mais livre, com menos trânsito, com os amigos e os brinquedos. Quando as brincadeiras mencionadas não faziam parte do repertório do grupo, as educadoras procuravam ensiná-las às crianças. Por ser um grupo de crianças, as sessões

foram conduzidas como se estivéssemos em uma sessão de contação de histórias. Perguntas eram intercaladas ao grupo no sentido de retomar o que a educadora havia dito, auxiliando no processo de compreensão e organização das ideias, o que transformava o conteúdo e permitia a sua apropriação. Da mesma forma, as crianças perguntavam, completavam, davam suas impressões.

Dentre os desafios que a atividade suscitou, um dos principais foi a criação de um ambiente de escuta dos relatos. O desempenho das educadoras, ao narrar suas memórias, a familiaridade com os grupos do NEC e a proximidade com a temática parecem ter favorecido a ação. Na qualidade de mediadora, a pesquisadora buscou momentos apropriados para realização de intervenções, seja para a realização de perguntas, seja para se dirigir ao grupo e, juntos, organizarem um pequeno sumário do que havia sido dito.

Ao final do ciclo de entrevista com as educadoras, definimos que o grupo de 7 - 8 anos trabalharia com a temática do brincar e dos brinquedos no âmbito da temática geral da Mostra Cultural. Os relatos, por elas fornecidos e coletados nas sessões mencionadas, associados aos dos idosos da comunidade, seriam a base para a preparação de materiais a serem produzidos pelas crianças dessa faixa de idade e exibidos na Mostra.

3.12.4 Oficinas intergeracionais

Paralelamente à realização de entrevistas com os idosos e as educadoras para coleta de relatos e de documentos iconográficos para a produção de materiais para a Mostra Cultural, foram realizadas oficinas intergeracionais no NEC. As oficinas tiveram um momento preparatório em relação às sessões intergeracionais, no sentido de sensibilizar e preparar as crianças e jovens. Durante a preparação, os resultados da coleta da pesquisadora com os idosos e educadores foram apresentados sob diferentes formas. Desse modo, ao receber os idosos, os grupos já estavam sensibilizados para acolhê-los e acolher suas histórias, assim como para narrarem suas próprias memórias, em um movimento dinâmico de trocas de saberes e fazeres.

Ainda nesse momento preparatório, cada grupo recebeu a visita da pesquisadora para apresentação geral do projeto, dos resultados obtidos, da exposição de dados sobre a comunidade, da informação e sensibilização para as oficinas intergeracionais que deveriam se iniciar.

A) Grupo de 09 a 11 anos, Matutino

Após as sessões preparatórias, as definições entre a pesquisadora e a educadora responsável pelo grupo determinaram que o grupo matutino de 9 a 11 anos receberia Dona Q. para, juntos, realizarem um trabalho de tratamento documentário de um acervo fotográfico com a história da Comunidade de Paraisópolis. Para tornar possível este processo, foi realizada pela pesquisadora uma oficina temática com o grupo, tendo em vista abordar noções básicas para o tratamento de acervos fotográficos.

1ª Sessão intergeracional

Por iniciativa de Dona Q., o grupo de educandos e a equipe de educadoras do PECP foram convidados a visitar a instituição detentora do acervo fotográfico, no qual Dona Q. atua como membro da direção. Conduzidos pelas educadoras responsáveis, o grupo foi caminhando até o local onde eram aguardados. No trajeto, as crianças começaram a fazer

comentários sobre mudanças da paisagem, uma vez que nos encontros preparatórios já haviam tomado contato com elementos iconográficos que registravam o passado de Paraisópolis. Percebe-se aqui a importância da atuação de Dona Q., ao convidar o grupo para a visita à creche onde atuava, integrando instituições da comunidade e abrindo caminho a percepções e olhares novos sobre o local.

Durante a visita, as crianças puderam ver o mural preparado especialmente por Dona Q., com fotos da comunidade. Ela fez questão de escolher fotos que remetiam a situações e a personagens conhecidos das crianças, como por exemplo, educadores do próprio NEC. Dona Q. apresentou, a seguir, as dependências da creche para todas as crianças, colocando-as em relação com crianças ali atendidas, oferecendo-lhes um lanche, convidando-as, em seguida, para que brincassem em área livre do local. Antes do retorno do grupo ao NEC, foi agendado um segundo encontro que, dessa vez, ocorreria nas dependências do PECP.

Figura 12:Oficina Intergeracional - CCT - Foto: ECE

Figura 13: Oficina Intergeracional - CCT - Foto: ECE

Figura 14: Oficina Intergeracional - PECP - Foto: SBP

Segunda Sessão Intergeracional: preparando a Mostra Cultural

A proposta do grupo para a Mostra Cultural consistia na apresentação de uma exposição fotográfica com o acervo cedido por Dona Q. e a instituição parceira. No segundo encontro, Dona Q. preparou especialmente para as crianças uma apresentação em *PowerPoint* de imagens de Paraisópolis. As crianças tinham também preparado um repertório de fotos para mostrar à Dona Q., já que a educadora responsável havia realizado com elas um trabalho de releitura da paisagem por meio de intervenções artísticas em fotos de Paraisópolis. Desse modo, o diálogo fluiu naturalmente, em uma demonstração inequívoca de interesse de ambas as partes pelas atividades em desenvolvimento.

O produto desses encontros, exposto na Mostra Cultural, utilizando-se do acervo fotográfico, reuniu passado e presente, vozes de diferentes gerações, expressas tanto no conteúdo iconográfico quanto na intervenção artística. Ao mesmo tempo, produziu um processo de trocas intergeracionais que enriqueceu a experiência de Dona Q., a experiência das crianças e de todos que puderam acompanhar os trabalhos.

Figura 15: Oficina Intergeracional - PECP - Foto: ECE

B) Grupo 12 a 15 anos, Matutino

No momento de preparação para a oficina intergeracional, os adolescentes do grupo vivenciaram uma performance teatral, realizada com o intuito de apresentar a história de Dona M., idosa e moradora da Comunidade que colaboraria com o grupo e participaria dele. A performance foi construída a partir da entrevista realizada pela pesquisadora com Dona M.

Após a realização, sensibilizado, o grupo desejou convidar Dona M. para uma oficina intergeracional. Foi proposta por eles a confecção de um convite: não se tratava de imprimir um cartão ou outra peça qualquer. O grupo decidiu tomar emprestada a boneca que eu levara emprestada no momento da entrevista, enriquecendo-a e reinventando-a. A boneca agora tinha cabelos coloridos, rosto e traços marcantes, além de adereços delicados incorporados ao vestido. Assim, recriada pelo grupo, o "convite boneca" seguiu com a educadora para a residência de Dona M.

Figura 16: Oficina Intergeracional - Convite - Foto: SBP

Figura 17: Oficina Intergeracional - Convite - Foto: ECE

A partir do recebimento do convite, Dona M. passou a vir regularmente ao NEC, atuando em dois projetos: com o grupo de 12 a 15 e com outro grupo de 7 a 8. Este estava produzindo uma colcha de retalhos com pinturas sobre pedaços de tecido. Dona M., habilidosa na costura, trabalhou na finalização da colcha, que seria também integrada à Mostra Cultural.

Figura 18: Oficina Intergeracional - Bonecas - Foto: ECE

Figura 19: Mostra Cultural - Colcha - Foto: ECE

O grupo do NEC resolvera fazer uma instalação para a Mostra Cultural. Com base nos depoimentos, criaram cenas de Paraisópolis a serem distribuídas na sala destinada ao PECP, no CEU Paraisópolis, local onde ocorreria a Mostra. A casa de Dona M., com os elementos relatados na entrevista, foi recriada em papelão, transformando-se numa espécie de escultura que abrigava múltiplos objetos, produzidos também nas oficinas intergeracionais. Passado e presente, relatos, saberes e fazeres se reuniam, anunciando possibilidades de um futuro de qualidade.

C) Grupo de 07 a 08 anos, Vespertino

Após etapa de preparação, chegou o dia de Dona A. e as crianças se encontrarem no NEC. Era visível a alegria e a expectativa dos pequenos, aguardando a chegada da visitante. O NEC estava movimentado, uma vez que outros encontros intergeracionais estavam acontecendo e mobilizando toda a equipe e os educandos do PECP. Em meio à movimentação, uma notícia para as educadoras: Dona A. tivera um pequeno acidente doméstico e não poderia comparecer, pois sua dentadura havia se partido e Dona A. não aceitava aparecer em uma situação tão especial sem dentes.

Antes de fazer o anúncio às crianças, consultamos Seu S., que estava junto com a esposa em outro grupo, sobre seu interesse em se encontrar com as crianças do grupo de sete a oito anos. Ele aceitou. A educadora conversou com as crianças se aceitavam a substituição.

Apesar de certa reserva, consentiram e Seu S. veio ao grupo. A tranqüilidade de Seu S., a experiência com o outro grupo, tudo acabou conspirando a favor de um diálogo intenso que foi travado entre crianças, educadores e o idoso.

Interessante notar como as crianças mobilizavam saberes anteriores com a nova situação. Elas buscavam estabelecer ligações entre o que havia sido dito por Dona A., nas entrevistas a que tiveram acesso por meio da educadora e nos encontros preparatórios, e o relato que estava sendo compartilhado por Seu S. Faziam perguntas, compartilhavam opiniões, imaginando diferentes elementos para colocarem nos cenários constituídos a partir da instalação que estava sendo preparada para a Mostra Cultural. No final, mesclaram os relatos de Seu S. com o de Dona A. nas propostas de construção de produtos para a Mostra.

Reunidos em um abraço, os educandos se despediram de Seu S., tiraram fotos, e o encontro foi finalizado. Posteriormente, para agradecer a presença, as crianças elaboraram cartas de agradecimento que foram entregues ao destinatário pelas educadoras.

Figura 20:Oficina Intergeracional - 07 a 08 Seu S. - Foto: SBP

Figura 21:Oficina Intergeracional - 07 a 08 Seu S. - Foto: SBP

Figura 22: Oficina Intergeracional - 07 a 08 Seu S. - Foto: SBP

D) Grupo de 09 a 11 anos, Vespertino

Esse grupo foi o escolhido no primeiro semestre para as ações do projeto. Nesse sentido, tinha um *background* diferente dos demais. A oficina intergeracional foi estruturada em dois encontros específicos: no primeiro, o grupo de crianças realizaria uma entrevista com os idosos, o casal Seu S. e Dona A., retomando elementos já disponibilizados pela transcrição da entrevista realizada pela pesquisadora e acrescentando outros. A entrevista, além de esclarecedora, foi um momento também para definir com mais clareza o projeto que seria apresentado na Mostra Cultural. A conversa entre o casal e o grupo de educandos transcorreu com naturalidade, uma vez que já havia entre eles uma história de convivência no primeiro semestre e de estabelecimento de vínculos, de diálogo e de construção colaborativa de projetos artesanais.

Nesse sentido, as mediações empreendidas pelas educadoras e pela pesquisadora, quando ocorriam, eram direcionadas para a manutenção da organização do encontro, como por exemplo, mantendo a ordem da fala dos participantes, alertando os momentos de dispersão, complementando questões para auxiliar no relato do casal ou mesmo na pergunta feita pelo educando. As mediações, portanto, buscavam resgatar a riqueza dos elementos presentes naquele encontro, visando despertar a criatividade e a inventividade dos participantes.

O segundo encontro constitui-se em uma aula de culinária que reuniu Dona A. e o grupo para a preparação de um pão caseiro. Como foi visto anteriormente, Dona A., logo que chegou à Paraisópolis, passou a fazer e a vender pão na comunidade para colaborar no sustento da família. Além de acompanharem o preparo da receita, os educandos ficaram responsáveis pelo registro dos ingredientes e a ordem de preparo, uma vez que não havia, até aquele encontro, um registro escrito com a receita do pão de Dona A. Ela conhecia e combinava os ingredientes harmoniosamente, sem orientação de medidas ou dosagens precisas, conduzida pelos saberes e fazeres acumulados pelos anos de preparação do pão. As crianças acompanhavam fascinadas as mãos seguras e precisas de Dona A..

Construiu-se, assim, um desafio para o grupo de educandos: traduzir para o registro escrito aquilo que estava no domínio da experiência não registrada. Com o apoio das educadoras e com o auxilio de Dona A., que buscava explicar a receita, as crianças, pouco a

pouco, conseguiram registrar a preparação do pão, para, enfim, estruturar por escrito a receita da Dona A.. Ao final do encontro, pão e palavra, compartilhados e degustados, alegraram a todos.

Figura 23:Oficina Intergeracional - 09 a 11 Pão - Foto: SBP

Figura 24:Oficina Intergeracional - 09 a 11 Pão - Foto: SBP

Novas entrevistas e conversas foram realizadas com o casal, objetivando o esclarecimento de pormenores da história de vida deles e que, segundo a opinião dos educandos, não poderiam ser desconsiderados na preparação de materiais para a Mostra Cultural, realizada com o apoio próximo do casal.

E) Grupo de Educandos 12 a 15 anos, Vespertino

Os adolescentes, a partir dos encontros de preparação, convidaram Seu F. para a oficina intergeracional. Os primeiros momentos foram marcados pelas tentativas de ajustar o diálogo entre os adolescentes e o convidado. As mediações da pesquisadora, nesse instante, procurava construir pontes entre os sujeitos ali presentes, permitindo a estruturação do diálogo. Foi, todavia, uma fala de Seu F. sobre uma experiência pessoal dramática, como a perda de um filho muito querido, levado pela droga, que transformou a dinâmica do encontro, imprimindo ao momento uma força catalizadora que envolveu completamente a todos. Seu relato, emocionante, revelava alegrias e tristezas vivenciadas na comunidade. Referia-se, também, às superações, à satisfação de residir no lugar, “seu paraíso”. Seu desabafo foi o elemento que faltava para que o diálogo deslanchasse e para que os caminhos e as vozes se entrelaçassem, abrindo-se para conversa franca e estimulante.

O encontro durou duas horas e meia, com participação intensa e ativa de todos. Seu F. exibia uma presença notável, cheia de humor e de graça, que permitia respiros em face das inevitáveis passagens dramáticas que emergiam nas narrativas. Em um dos momentos do encontro, Seu F. foi inquerido sobre lugares significativos para ele em Paraisópolis. No processo, os adolescentes também começaram a falar de locais e pontos, segundo eles, de interesse do local, estabelecendo-se aí uma corrente discursiva que levou o grupo a produzir um mapa sobre os lugares levantados, exposto na Mostra Cultural.

Figura 25:Oficina Intergeracional - 12 a 15 Seu F. - Foto: SBP

Figura 26:Oficina Intergeracional - 12 a 15 Seu F. - Foto: SBP

Figura 27:Oficina Intergeracional - 12 a 15 Mapa - Foto: ECE

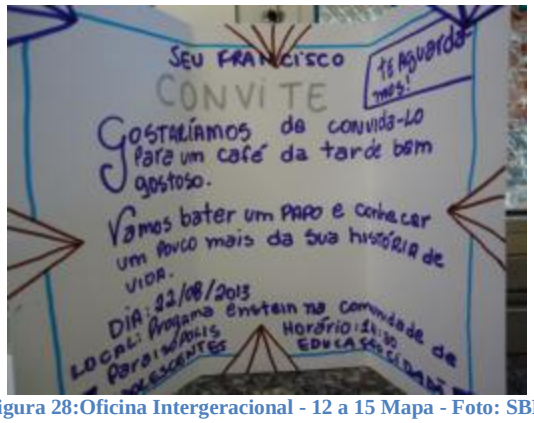


Figura 28:Oficina Intergeracional - 12 a 15 Mapa - Foto: SBP

Grupo 07 a 08 anos, Matutino

As atividades do grupo matutino de 7 a 8 anos talvez estejam impropriamente neste item, em que são relatadas as oficinas intergeracionais com idosos e crianças. Devido às condições especiais do grupo, as educadoras que os acompanhavam regularmente julgaram ser difícil colocar as crianças em relação direta com os idosos, optando por trabalhar de forma diferenciada dos demais grupos. Assim, iriam expô-las a diferentes situações envolvendo a memória e, dentre elas, ouvir relatos de memórias da infância de educadoras do NEC originárias da comunidade, e uma delas era educadora auxiliar do próprio grupo. Nesse sentido, estariam asseguradas trocas intergeracionais, mesmo não havendo trocas diretas com os idosos, como nos demais grupos, devido às dificuldades da educadora responsável pelo grupo lidar com os eventuais problemas que os encontros intergeracionais com idosos da comunidade poderiam suscitar.

As ações tiveram um ponto de partida com discussões sobre o livro infantil *A colcha de retalhos*, de Conceil Corrêa da Silva e Nye Ribeiro da Silva, conhecido pelas crianças em uma roda de contação de histórias, organizada com o intuito de que elas pudessem refletir sobre a temática da memória. A partir da leitura do livro para o grupo pela mediadora, a conversa foi iniciada, com as crianças em círculo. A seguir, a apresentação do projeto de memória foi realizada, possibilitando que a interação com o grupo transcorresse com naturalidade, em uma sucessão de falas das crianças, das educadoras e da pesquisadora.

Ao final do encontro, foi apresentado às crianças o grupo de educadoras que colaborariam no projeto, constituído por aquelas que passaram a infância na Comunidade de Paraisópolis. A proposta era trabalhar com o grupo o tema da infância no bairro, no passado e no presente, sendo bem recebida pelo grupo e, assim, uma nova reunião foi marcada para o encontro com as educadoras.

Era visível a ansiedade das crianças, o desejo de receber a visita das outras duas educadoras originárias da comunidade que atuavam no NEC, o desejo de realização de entrevistas para o que já haviam sido previamente orientadas pelas educadoras da turma. A pesquisadora e a educadora responsável pela turma mediaram o encontro, orientado no sentido de permitir que o roteiro traçado fosse cumprido, mas não se impusesse sobre as dinâmicas e interesses do grupo, dando aos educandos a oportunidade de, quando desejassem,

fazer perguntas, relatar suas experiências, entrar em diálogo efetivo com as educadoras visitantes e a educadora auxiliar da turma, originária de Paraisópolis. As trocas puderam se realizar com tranquilidade, ajudadas pela temática. O foco na infância em Paraisópolis aproximou as gerações. Ao se referirem a seus brinquedos, ao relatar suas brincadeiras, aos machucados provocados por peraltices, as educadoras despertaram a curiosidade e o desejo de compartilhamento de experiências pessoais pelas crianças.

A etapa seguinte constituiu-se na preparação, elaboração e desenvolvimento dos produtos que seriam exibidos na Mostra Cultural de Paraisópolis. O grupo optou pela construção de brinquedos. Tratava-se de dar forma, materializar e traduzir em um formato de comunicação o que havia sido ouvido, em uma releitura das entrevistas, traduzidas, então, em uma linguagem artesanal.

A ação demandou das educadoras responsáveis pelo grupo um conjunto de mediações não só de ordem prática – auxílio ao grupo na confecção dos produtos -, como também simbólicas - retomada para o grupo de aspectos das entrevistas, levando-os a recordar o que havia sido dito pelas educadoras em seus relatos. Os produtos foram realizados com entusiasmo pelas crianças, com resultados surpreendentes devido às expectativas iniciais sobre as dificuldades atitudinais do grupo, que não possibilitaram a experiência de trocas com idosos da comunidade.

Na continuidade do projeto no NEC, após a Mostra, crianças que participaram da experiência inscreveram-se para as oficinas intergeracionais que passaram a ser oferecidas regularmente no rol de oficinas culturais do NEC, no ano de 2014. As dificuldades que levaram as educadoras a optar por caminhos diferenciados dos demais grupos da instituição pareciam terem sido vencidas no processo, com as crianças demonstrando envolvimento e interesse excepcionais durante os trabalhos.

Figura 29:Oficina Intergeracional - 07 a 08 Brincar - Foto: SBP

Figura 30:Oficina Intergeracional - 07 a 08 Brincar - Foto: SBP

3.12.5 Imagens de uma longa viagem: VIII Mostra Cultural de Paraisópolis .

Figura 31: Mostra Cultural - Foto: ECE

Figura 32: : Mostra Cultural - Espaço - Foto: Bruno Takeda

Grupo 07 a 08 anos, Matutino: brincadeiras e brinquedos

Figura 33: Mostra Cultural - Casinha de Bonecas - Foto: ECE

Figura 34:Mostra Cultural - Casinha de Bonecas - Foto: ECE

Figura 35: Mostra Cultural - Casinha de Bonecas - Foto: ECE

Grupo 09 a 11 anos, Matutino: Acervo Fotográfico

Figura 36: Mostra Cultural - Acervo Fotográfico - Foto: Bruno Takeda

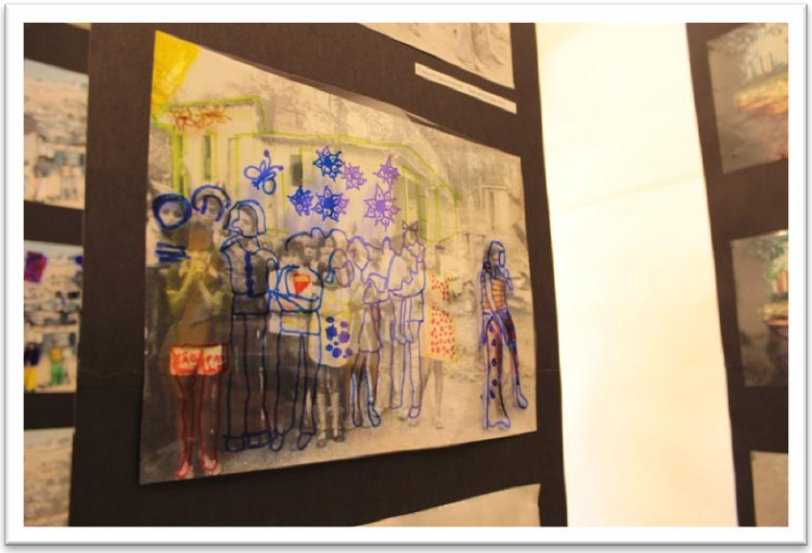


Figura 37: Mostra Cultural - Acervo Fotográfico - Foto: Bruno Takeda

Figura 38:Mostra Cultural - Acervo Fotográfico - Foto: Bruno Takeda

Grupo 12 a 15 anos, Matutino: Dona M. e suas bonecas.

Figura 39:Mostra Cultural - Dona M e suas bonecas - Foto: Bruno Takeda

Figura 40: Mostra Cultural - Dona M e suas bonecas - Foto: Bruno Takeda

Figura 41: Mostra Cultural - Dona M e suas bonecas - Foto: Bruno Takeda

Grupo 07 a 08 anos, Vespertino: Bioma de Paraisópolis.

Figura 42:Mostra Cultural - Bioma de Paraisópolis - Foto: Bruno Takeda

Figura 43: Mostra Cultural - Bioma de Paraisópolis - Foto: Bruno Takeda

Figura 44: Mostra Cultural - Bioma de Paraisópolis - Foto: ECE

Grupo 09 a 11 anos, Vespertino: Linha do tempo do Casal Seu S. e Dona A.

Figura 45: Mostra Cultural - Linha do tempo - Foto: Bruno Takeda

Figura 46: Mostra Cultural - Linha do tempo - Foto: Bruno Takeda

Figura 47: Mostra Cultural - Linha do tempo - Foto: Bruno Takeda

Grupo 12 a 15 anos, Vespertino: Paraisópolis, cidade Paraíso: Mapa.

Figura 48: Mostra Cultura - Paraisópolis, Mapa - Foto: Bruno Takeda

Figura 49: Mostra Cultura - Paraisópolis, Mapa - Foto: Bruno Takeda

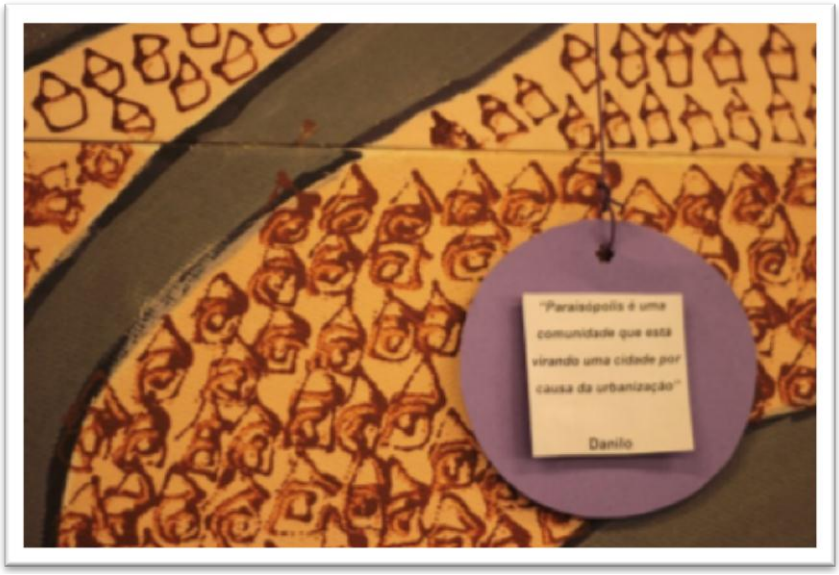


Figura 50: Mostra Cultura - Paraisópolis, Mapa - Foto: Bruno Takeda

3.12.6 Paraisópolis: Escavando narrativas

> Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. “Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo.” Pois 'fatos' nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação. Ou seja, as imagens que, desprendidas de todas as conexões mais primitivas, ficam como preciosidades nos sóbrios aposentos de nosso entendimento tardio, igual a torsos na galeria do colecionador. E se ilude, privando-se do melhor, quem só faz o inventário dos achados e não sabe assinalar no terreno de hoje o lugar no qual é conservado o velho. (BENJAMIN)

Seguindo as referências de Benjamin (1987), em *Escavando e Recordando*, procederemos, nesta parte, à “escavação de narrativas” que os participantes das oficinas intergeracionais de Paraisópolis ofereceram em diferentes momentos de sua realização.

Como diz o próprio Benjamin, “é útil avançar em escavações segundo planos. Mas é igualmente indispensável a enxada cautelosa e tateante na terra escura” (BENJAMIN, 1987, p.239). Nossa escavação percorre, assim, um mapa temático que as próprias narrativas nos ofereceram em percursos “cautelosos e tateantes na terra escura” dos relatos dos participantes, ao longo da construção e do desenvolvimento das oficinas intergeracionais. Com isso, pretendemos “assinalar no terreno de hoje o lugar no qual é conservado o velho”, ou seja, imagens que “ficam como preciosidades nos sóbrios aposentos de nosso entendimento tardio”:

Saberes e fazeres de Paraisópolis

Crianças, adolescentes, idosos da comunidade, educadores, ou seja, todos os diferentes segmentos participantes do projeto manifestaram interesse e referem-se à importância do processo vivido. Múltiplas manifestações apontaram nessa direção:

> Educanda T.: Foi boa, porque a gente foi aprendendo o passado deles.
>
> Educanda E.: Eu acho que foi legal. Foi muito legal aprender com os idosos.

> Educanda I.: Foi muito bom participar (...), porque é bom relembrar o passado de outras pessoas.
>
> Educando F.: Foi legal (...), porque a gente aprendeu coisas novas e eu ainda quero participar outra vez".

Da mesma forma que os educandos, os idosos se referem, sob múltiplas formas, à importância das experiências vividas:

> Seu S.: Mas pra mim foi uma grande experiência que eu tive com essas crianças aqui. Eu gosto desse trabalho, eu acho que vocês estão de parabéns pelo trabalho que fizeram, com a paciência que têm. Foi muito emocionante, gostei muito daquele trabalho. Se fosse para repetir, eu repetia tudo de novo.
>
> Dona M.: A experiência com os adolescentes foi bem, só que tem horas que eles falam muito. É que começou a falar muito eu fico de cabeça ruim. Eu gosto de um pouquinho mais do silêncio.
>
> Seu S.: Eu penso assim, às vezes eu não ajudo muito, mas eu sei que as crianças precisa de ajuda. Eu me acho na obrigação de estar aqui. Às vezes, eu não sei se estou ajudando muito, sabe, mas eu sinto necessidade de ajudar.
>
> Dona M.: Pra mim, tá tudo bom, do jeito que tá, tá bom.
>
> Seu F.: Sempre foi muito bom, porque é uma morada no Paraíso, e as conversas com a criança foi muito bom. Ah, foi muito boa, pois as crianças são muito inteligentes. São muito obedientes. Às vezes nós ensinamos algumas coisa, mas também aprendemos com eles. Porque na minha idade, o único tempo que eu tinha de estudar, eu ia lavar roupa de neném de noite, porque nem luz eu tinha, era na base do querosene, água de poço. A única coisa que eu nunca fiz na vida foi trocar um neném de cocô, mas eu lavava as fraldas, não existia fralda descartável. E não podia comprar outra, aquela que sujava não podia jogar fora, não.
>
> Dona Q.: Pra mim, o que foi o mais bonito de tudo foram meus filhos, quando eles chegaram no CEU (na Mostra). Nossa, foi muita emoção. Foi emocionante demais. Eles ficaram muito orgulhosos, muitos felizes, porque eles também foram criados na comunidade e aí quando eles viram, na verdade ficou como uma homenagem para mim, e quando eles chegaram lá, eles tiraram foto. O pessoal do trabalho também tirou foto. Foi muito bom, muito bom mesmo.
>
> Dona Q.: Eu tinha vontade de escrever um livro e eu tinha ele lá meio que rabiscado, porque você começa a ler um livro sobre a história de sua vida, a história vai mandando em você. Você vai lá e apaga uma coisa, e foi difícil para terminar esse livro. Eu sempre estava numa batalha. E aí depois que eu vim, que eu falei, não sei o quê. Isso foi me deixando mais forte, com mais vontade de fazer. E aí eu comecei a buscar uma parceria com uma editora para fazer esse livro e eu consegui, graças a Deus. E aí vai sair no final do ano e aí eu vou trazer aqui para lançar, o nome é: Valeu a pena! Isso mexeu

> com a minha autoestima. Eu fui vendo que eu posso que eu sou capaz, que vale a pena, foi muito bom.

As educadoras, como os idosos, também forneceram evidências sobre a importância das trocas intergeracionais, seja para as crianças, para os idosos ou para elas próprias:

> Educadora C.: A cada dia que a gente chegava contando alguma coisa da proposta eles recebiam bem, estavam motivados para fazer, não teve resistência, não é G? (...)
>
> Educadora G.: Tudo que ela comentava, eles perguntavam, sobre as pessoas na foto, `mas eles ainda estão vivos?` (...)
>
> Educadora C.: Houve uma dedicação muito grande do grupo, nesse grupo, bastante envolvimento, concentração. Pela motivação deles já dá para perceber.
>
> Educadora A.: Eu aprendi muito, acho que eu tenho que dizer que eu aprendi muito. Foram muitos desafios. O momento dos encontros que eu via que a turma estava daquele jeito, e o que eu tinha que fazer para deixar, para acalmá-los para começar o encontro. Ou, ao contrário, a turma estava tranqüila, e eu abria a porta e não tinha ninguém (em referência à falta dos idosos no dia marcado). Então sempre tinha que ter um plano na manga, um plano b. Mas foi ajustado, assim, tinha coisa que era inesperada, eu tinha que pensar naquele exato momento, de que de alguma forma eu tinha que sair daquela situação, então eu hoje tenho outra visão, até de estratégias, você aprende. Esses desafios fazem com que você aprenda, então esses desafios são a oportunidade de você rever e aprender. Pra mim foi isso, foi um aprendizado. Aprendi a andar com a comunidade ao visitar aos idosos. Vi que muitas histórias são parecidas, depois com a chegada dos outros idosos, vi que essas histórias se encontram, e a história das crianças, às vezes, se encontram com as deles. E eu penso mais nessa parte.
>
> Educadora S.: Eu acho que foi positivo. Eles saíram com boas reflexões e aí, até olhando aqui (no registro da agenda), no dia do bate-papo os meninos disseram: ´Eu te invejo. Você é muito esforçado!’ Então trouxe para os meninos essa ideia de uma pessoa que já viveu muita coisa, que tem uma história de vida, e pôde dizer: ´Olha o tanto de coisa que eu já fiz. Construí!`. Então foi bem legal.

Se as manifestações sobre a importância da experiência vivida evidenciam o valor atribuído às trocas intergeracionais, as razões variam, como se pode ver nos exemplos acima. Alguns educandos, por exemplo, ressaltam aspectos cognitivos (a importância de “aprender sobre o passado deles”); outros chamam a atenção também para a dimensão relacional da aprendizagem (“aprender com eles”). Muitos idosos ressaltam a dimensão afetiva (“Foi muito emocionante, gostei muito daquele trabalho. Se fosse para repetir, eu repetia tudo de novo”),

sem deixar de mencionar a cognitiva ("... às vezes, nós ensinamos algumas coisas, mas também aprendemos com eles...)", explicitada, muitas vezes, não só em sua dimensão de "transmissão de geração a geração", mas também de diálogo intergeracional.

O reconhecimento da importância das trocas ocorridas não significa, no entanto, ausência de distância crítica quanto às dificuldades e aos problemas que se colocaram no percurso ou que são inerentes aos processos relacionais em geral: "A experiência com os adolescentes foi bem, só que tem horas que eles falam muito. É que começou a falar muito eu fico de cabeça ruim. Eu gosto de um pouquinho mais do silêncio", afirma uma idosa, sem deixar de considerar a importância dos encontros. Da mesma forma, as educadoras, em vários momentos, referem-se às dificuldades. Uma delas diz, por exemplo: no "momento dos encontros que eu via que a turma estava daquele jeito, e o que eu tinha que fazer para deixar, para acalmá-los para começar o encontro. Ou, ao contrário, a turma estava tranquila, e eu abria a porta e não tinha ninguém (em referência à falta dos idosos no dia marcado)".

Ainda nesse mesmo sentido, crianças e educadores manifestaram certa frustração com a ausência da idosa que estava inicialmente agendada para participar do encontro. Se a frustração não os impede de se alegrar com a vinda de um "substituto" que surpreende a todos e, especialmente às crianças, com a qualidade de seus relatos e a vivacidade de sua personalidade, a ausência, por outro lado, não deixa de ser sentida, uma vez que havia sido preparada pelos educadores do NEC, com os trabalhos de leitura prévia dos depoimentos que a pesquisadora havia coletado na residência da idosa. Assim, um menino, pertencente ao grupo que receberia a idosa, manifestou-se nos seguintes termos: "eu gostei que o Seu S. veio no lugar da Dona A., mas eu tive pena que a Dona A. não veio. Eu gostei "das nossas cobras"" (de que ele falou).

Ressalta-se, nesse sentido, o preparo das educadoras em face, especialmente, de situações inesperadas, como essa: "Então sempre tinha que ter um plano na manga, um plano b. Mas foi ajustado, assim, tinha coisa que era inesperada, eu tinha que pensar naquele exato momento, de que de alguma forma eu tinha que sair daquela situação. Então, eu hoje tenho outra visão, até de estratégias, você aprende." Tal fato parece indicar não apenas o domínio de estratégias para lidar com a incerteza, mas também, comprometimento, envolvimento e importância dados ao trabalho. Em suma, reafirma-se o valor das trocas intergeracionais, entendendo-as como processo vivo, sujeito a idas e vindas, a errâncias que afetam todo o

contexto em que ocorrem, permeáveis às condições que as envolvem, mas fundamentais nas percepções dos mais diferentes participantes.

Se depoimentos de idosos, crianças, jovens e educadores fornecem evidências bastante seguras quanto à importância das trocas intergeracionais para o grupo, fornecem, também, outros aspectos implicados na qualificação dos processos de construção de conhecimento e cultura.

Aprendizagem

São vários os depoimentos que se referem às aprendizagens e às apropriações propiciadas pelas trocas intergeracionais. Diz uma educadora:

> Educadora A.: Esses desafios fazem com que você aprenda, então esses desafios são a oportunidade de você rever e aprender. Pra mim foi isso, foi um aprendizado. Aprendi a andar com a comunidade, ao visitar os idosos. Vi que muitas histórias são parecidas, depois com a chegada dos outros idosos, vi que essas histórias se encontram, e a história das crianças, às vezes, se encontram com as deles...

Como se vê, a afirmação é categórica: "... foi um aprendizado". Aprender, todavia, no caso, não significa simplesmente assimilação passiva de saberes. É "desafio", trabalho, ação crítica e reflexiva do sujeito sobre o que está dado e consumado. Os desafios "são a oportunidade de você rever e aprender", diz a educadora. Retomando a distinção proposta por Perrotti e Pieruccini (2007), não estamos diante de processos de "assimilação", mas de "apropriação cultural". Os participantes do processo afirmam e se afirmam no processo, constituem e se constituem enquanto sujeitos de seus saberes e fazeres.

Por outro lado, a aprendizagem insere-se em um quadro epistemológico de bases histórico-culturais, que nos remetem a autores como Vigotski, Freire, Bruner e tantos outros que, apesar das diferenças que os caracterizam, têm na relação com o outro, com a construção da alteridade, ponto de partida de suas formulações. Nesse sentido, de um lado, diz uma educadora: "aprendi a andar com a comunidade ao visitar os idosos... Essas histórias se encontram, e a história das crianças às vezes, se encontram com as deles...". Por outro lado, temos falas de educandos que dizem:

> Educando E.: Foi bom. A gente aprendeu coisas novas, como era as ruas antigamente.
>
> Educanda K.: Foi legal, porque também a gente não conhecia essas brincadeiras e a gente pôde conhecer as brincadeiras novas.
>
> Educando P.: Foi bom aprender muita coisa do tempo que eles eram mais novos. Foi legal, uma experiência nova. Ela contou umas histórias de Paraisópolis antigo.
>
> Educando D.: Gostei do carrinho de rolimã, casinha da L., barraco. Legal porque a gente pode pensar mais...
>
> Educando E.: Eu participei só um pouco, mas eu acho que foi muito bom porque nós aprendemos coisa que nós não sabia do passado.
>
> Educando J.: Eu gostei, eu gostei porque a gente aprendeu muitas coisas novas.
>
> Educando R.: Eu gostei, porque nós aprendeu coisa nova do passado de Paraisópolis.

Os educandos, em suas falas, manifestam satisfação com relação ao processo vivido nas oficinas intergeracionais. O aprendizado das "coisas novas" abarca desde o passado da comunidade até o conhecimento de brincadeiras que não fazem parte do repertório atual das crianças. Importante ressaltar a ideia de uma coisa nova aprendida em referência a um elemento do passado, como indicado na fala ("como era as ruas antigamente"). O aprendizado ocorreu, também, na aproximação com o outro, no reconhecimento da narrativa como elemento de estruturação da experiência humana, ao reconhecer que na descrição da infância do outro foi possível aprender coisas do ("tempo que eles eram mais novos"), um tempo que se diferencia daquele no qual a ação está ocorrendo.

Os processos de apropriação e, portanto, de aprendizagem, também se vinculam aos materiais culturais construídos. Nesse sentido, os brinquedos construídos colaborativamente são vestígios que permanecem na lembrança, indicando a dimensão sensível do processo que nutre uma relação dialética com a dimensão simbólica e reflexiva: "Legal, porque a gente pode pensar mais...", diz uma criança, participante das oficinas intergeracionais.

Outra criança salienta a importância das atividades, mencionando os conteúdos aprendidos: "coisa que nós não sabia do passado". As narrativas permitem aprendizagens cujos conteúdos tocam os pequenos, permitindo-lhes reelaborar suas perspectivas sobre a

comunidade, mesmo se o fio que liga os fatos, tal como se refere Gagnebin (2013, p.92), apareça "às vezes entrecortados, às vezes rompidos". Ocorre que, em associação com diferentes narrativas e narradores, mediados por educadores devidamente orientados para a realização das oficinas, crianças, adolescentes, idosos e educadoras realizaram aprendizagens que redefinem Paraisópolis, seus moradores, suas vinculações e os próprios participantes da oficina.

As educadoras também oferecem evidências das aprendizagens propiciadas pelas trocas:

> Educadora B.: Eu procurei intercalar, agregar, respeitando a especificidade do grupo, pois eram crianças com muita sede de saber, então esse foi o lado que nos aprofundamos: a brincadeira, a aprendizagem até mesmo a oralidade, porque nossas rodas de conversas ficaram mais intensas. Houve uma melhora comportamental, mesmo entre aqueles que eram rotulados como difíceis.

> Educadora B.: Aí nós tivemos que nos apropriar da história dela. (em referência a Dona A.)

A educadora ressalta a necessidade de negociar diferentes elementos do mundo material, social e simbólico para auxiliar o grupo de crianças na sua "sede de saber". A reunião desses elementos atua afirmativamente nos processos de apropriação cultural, pois apropriar-se na perspectiva cultural é "ato de tornar e transformar algo para si" (PERROTTI E PIERUCCINI, 2007). Nesse sentido, a ação de negociação conduzida pela educadora não apenas intercalou, agregou e aprofundou aspectos simbólicos das crianças, mas também repercutiu, promovendo mudanças atitudinais do grupo: "(...) houve uma melhora comportamental, mesmo entre aqueles que eram rotulados como difíceis". Novas narrativas foram construídas: "... nossas rodas de conversas ficaram mais intensas.".

Os participantes das oficinas intergeracionais, reunidos pela ação e pelo diálogo, entraram em relação ativa e afirmativa, tendo a educadora como referencial. A atitude afirmativa da educadora frente às narrativas da Dona A. indica, nesse aspecto, comprometimento com o projeto e com a formação das crianças. Preparada para o diálogo, a educadora enfatiza que "... nós tivemos que nos apropriar da história dela.".

Foram múltiplas as aprendizagens relatadas pelos participantes, assim como tais aprendizagens são de distintas ordens: afetivas, intelectuais, sensoriais, atitudinais, relacionais, como nos mostram várias falas:

> Educando[22]: Trabalhando você consegue o que quiser. A conversa foi importante porque foi especial, pois aprendemos a respeitar o modo de vida das outras pessoas.
>
> Educando: Aprendi a nunca desistir na vida.
>
> Educando: Aprendi a aproveitar cada momento da vida.
>
> Educando: Com humor, também podemos levar a vida.
>
> Educando: Devemos valorizar as pessoas e a vida.
>
> Educando: Devemos lutar pelo que queremos.
>
> Educando: Batalhar pelos nossos sonhos.
>
> Educando: Devemos ser honesto.

As aprendizagens, a partir das narrativas enunciadas nas oficinas intergeracionais, trouxeram aos educandos a perspectiva de uma vida nova e diferente, além de valores e virtudes que proporcionaram uma visão renovadora de ruptura do cotidiano. E vários depoimentos, como se pode notar acima, referem-se à articulação entre as distintas ordens da aprendizagem.

As oficinas intergeracionais possibilitaram a criação de espaços discursivos reconhecidos pelas crianças enquanto recurso que lhes permitem vivenciar experiências sensíveis e simbólicas importantes, traduzidas em aprendizagem, em modos de sentir, pensar, atuar e nomear o mundo e a si mesmo:

> Educanda K.: ...a gente aprende muitas brincadeiras novas. A gente também aprende que pode criar algumas coisas, porque quando a pessoa tá falando de alguma coisa, por exemplo, que ela teve uma casinha quando era criança, a gente cria uma casinha.
>
> Educando R.: Foi bom, porque a gente aprendeu coisas novas e foi bom construir os prédios e as casas para a Mostra.

[22] As iniciais dos educandos não são indicadas, neste caso em particular, pois nos originais fornecidos pela educadora esses dados não estavam indicados.

A novidade da aprendizagem é novamente citada pela criança que se abre para a escuta atenta da narrativa, para novos saberes e fazeres, novas significações e ações. Os depoimentos evidenciam sujeitos que participam dos processos de produção de saber de forma ativa e afirmativa. A distinção entre mera *assimilação* e processos complexos de *apropriação* cultural (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007) é evidente aqui. Não se trata de crianças, adolescentes, jovens, idosos que "engolem" saberes diversos, mas de sujeitos que criam conhecimento e cultura em relações dinâmicas e intensas, que mobilizam diferentes dimensões dos participantes.

Vinculação

A abordagem histórico-cultural de Vigotski enfatiza a importância das interações sociais nos processos cognitivos. O conceito de *zona de desenvolvimento proximal* inscreve-se nesse quadro teórico e metodológico que conduz ao reconhecimento da necessidade de ações pedagógicas e culturais pautadas pelas trocas, pelas relações com o outro, com a diversidade e com a diferença.

Nesse sentido, foram muitos os vínculos que foram se estabelecendo em torno do "espaço discursivo e de práticas comuns", criados pelas oficinas intergeracionais. Vários depoimentos dão conta disso, tanto no primeiro semestre, quando o grupo trabalhou o tema dos brinquedos e das brincadeiras, como no segundo semestre, quando o tema foi "Paraisópolis faz história". Nos dois momentos, os participantes se reconheceram nos temas e nas propostas em geral, estabelecendo laços que abriram portas importantes para a criação de sentidos e do trabalho comum que resultaria na Mostra Cultural.

A narrativa sobre brinquedos e atividades lúdicas de outros tempos, narrados pelos idosos e pelas educadoras, despertaram encantamento, interesse e emoção nas crianças e nos adolescentes; mobilizando e criando vínculos simbólicos com o conteúdo narrado e com os narradores:

> Educando K.: Eu gostei do relato da cobra e também eu gostei quando a Dona A. veio pra cá pra gente aprender novas coisas.
>
> Educanda G.: (...) eu achei legal quando as educadoras "vieram falar" da infância dela. Foi muito legal a infância dela.
>
> Educanda G.: Eu gostei da casinha da L. porque as crianças podiam entrar pra brincar.
>
> Educando H.: Eu gostei da casinha da C. e da L. e o carrinho de rolimã, e eu gostei de tudo de lá.
>
> Educando K.: Legal, porque eu gostei da casa da L., da casinha

A temática "Paraisópolis" também mobilizou os grupos, por possibilitar conhecimentos sobre o território físico e social onde habitam e convivem, e por deslocar o olhar do presente e ampliá-lo, vinculando-o ao passado. Ao se depararem com fotos antigas de Paraisópolis, os adolescentes que participavam das atividades responderam, ao serem inquiridos sobre o que gostaram:

> Educando R.: As fotos das ruas.
>
> Educanda E.: As fotos das ruas.
>
> Educando T.: As fotos, as visitas.

A partir das oficinas intergeracionais houve entre os educandos o movimento de descoberta da comunidade, do estabelecimento de vínculos que até então não poderiam existir devido ao desconhecimento pelo grupo da própria história, ao desconhecerem a história de Paraisópolis onde todos os seus participantes viviam. Nesse sentido, as oficinas confirmam resultados obtidos por Zilda Kessel (2003) projetos de memória em contextos escolares e mostrando como os trabalhos, além de propiciarem experiências significativas para seus participantes, tal como ocorreu com as oficinas intergeracionais a que estamos nos referindo.

As oficinas intergeracionais, ao mobilizar saberes e fazeres do grupo, possibilitaram, portanto, a criação de vínculos entre os participantes que, seguindo postulados histórico-culturais, são fundamentais à construção do conhecimento e da cultura. No jogo das interações promovidas, das vivências em comum propiciadas, os participantes não só aprenderam, mas também constituíram vínculos que extrapolam a dimensão cognitiva,

articulando-a a outras, que consideram a organicidade e a integridade aos sujeitos. Saber e ser se vinculam, característica comum a do narrador benjaminiano.

Protagonismo cultural

Os depoimentos dos participantes das oficinas intergeracionais indicam que o pressuposto do *protagonismo cultural*, base de sua constituição, ao objetivar-se nas diferentes ações propostas, abre campo para a participação afirmativa dos integrantes do projeto. Segundo o conceito de "protagonismo cultural" (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007), o sujeito da cultura identifica-se como criador de conhecimento e cultura e não como simples consumidor de signos. Nesses termos, já que significar é criar, dotando de inteligibilidade o indiferenciado, o *protagonista cultural* é um ser desejante que se distingue do "ser desmemoriado" (BOSI, 1994, p.87), do homem massa, daquele que não estabelece distinções, interessado prioritariamente pelas "coisas da vida", em um movimento regressivo e de indiferença pelas "*coisas do mundo"* (ARENDT, 1972).

Os protagonistas culturais são tomados na perspectiva de criadores culturais, ou seja, capazes de participar e de dar sentido ao mundo. Perrotti e Pieruccini os definem como sujeitos que atuam não apenas na dimensão do mundo material ou funcional, mas também como participantes da construção de universos simbólicos comuns, "exercendo ações *com* e *sobre* os signos, tendo em vista a construção de significados." Trata-se, portanto, de uma relação dialética entre as dimensões simbólicas e sensíveis, que situa os sujeitos no âmbito da produção e da criação de sentidos, da atribuição de significado ao mundo e a si próprios, além de se tratar, também, da dimensão reflexiva e crítica em relação aos signos e aos processos de significação em suas dimensões materiais e imateriais.

Os depoimentos revelam sujeitos em processos ativos de produção de saberes e de fazeres, cujos resultados permitiram refazer e requalificar signos e seus referentes. A partir das oficinas, tanto o brincar, como Paraisópolis, sua história, seus personagens e seus territórios se redefiniram para os participantes:

> Educando P.: Foi bom, foi meio que engraçado também, porque ela não sabia como ficava, ficou aqui olhando pra nossa cara. Foi legal conhecer a história dela, ajudar ela, fazer a réplica da casa dela, conhecer a história de vida dela.
>
> Educanda T.: Ela ensinou a fazer as bonecas. Achei legal ela ter contado a história dela e ter vindo aqui, ter ajudado a gente completar a colcha.
>
> Educanda M. L.: Foi legal conhecer o jeito que ela faz as bonecas. Ela não desenha, ela corta, faz moldes.
>
> Educanda M.: Tivemos a oportunidade de conhecer a história da Dona M., em Paraisópolis. Conhecemos o jeito que a Dona M. faz as bonecas.

A oficina intergeracional colocou em relação ativa, de troca, idosos, crianças, educadoras e adolescentes. Como registra uma deles, em citação acima, os momentos iniciais do encontro geraram certo desconforto à idosa que veio conversar com o grupo. Ela observava os adolescentes, buscava meios para participar e existir no mundo da oficina que lhe é estranho. Todavia, à medida que os trabalhos foram se desenvolvendo, em função do modo aberto ao diálogo, com tempo e espaço de cada um, o ser desejante do idoso foi emergindo, sua dimensão de protagonista foi ganhando luz até chegar ao final, com o reconhecimento do adolescente e do grupo: "Foi legal conhecer a história dela". Tão "legal" que Dona M. passou a "ajudar" o grupo a completar a colcha de retalhos que preparavam para a Mostra Cultural. Ela sabia fazer, sabia costurar. O fazer comum aproximou-os, criando vínculos que incluem, mas ultrapassam dimensões funcionais, operacionais e práticas.

É importante ressaltar, nessa situação, que Dona M. aderiu ao "jogo". A adolescente afirma que a idosa "ensinou a fazer as bonecas" e isso é um dado significativo para ela, confirmando a importância da dimensão prática a que se refere Benjamin (1994), ao tratar da narrativa. Todavia, a idosa narrava a sua história ao ensinar os adolescentes a fazer bonecas. Desse modo, reuniu, conjugou, pôs em relação dimensões concretas e abstratas que caracterizam os processos de significação. Perrotti e Pieruccini (2007) dizem que "O protagonista cultural atua no "aqui" e "no agora" da construção de significados". Dona M. atuou no "aqui" e "no agora" da adolescente, bem como do grupo do qual participava. As trocas intergeracionais colaboraram para a construção, a atribuição de sentidos a diferentes signos, dentre eles, os que definem os próprios participantes, suas ações, seus contextos e seus interlocutores. As vinculações e as significações foram de tal forma mobilizadoras que levaram Dona M. e os adolescentes a novos fazeres e saberes: finalizar a colcha de retalhos que estava sendo produzida e que trazia desenhos que remetiam a histórias nascidas durante

os processos vividos pelos adolescentes no NEC. Um saber e um fazer comuns, um ato de significação comum e partilhado, com um signo novo a ganhar dimensão pública por meio da produção para a Mostra posteriormente realizada.

Juntos, portanto, a idosa, os educadores, as crianças e os adolescentes formaram uma comunidade de aprendizagens compartilhadas, reconhecida por todas as partes, em especial pelos próprios adolescentes que vivem situações extremamente adversas na comunidade de Paraisópolis. Segundo eles, Dona M. possui saberes e fazeres especiais e distintos para a produção das bonecas; há "um jeito" diferente, que a torna única para o grupo. Ela e os adolescentes protagonizaram, afirmaram e se afirmaram *nos* e *pelos* processos de que participaram; a "colcha livro" foi levada a público, foi oferecida a *polis* na Mostra e tornou-se documento e memória ao se integrar aos acervos do próprio NEC, ficando ali também exposta para que todos os que lá vão possam vê-la. Os saberes deixaram a esfera privada e ganharam dimensão pública, tornando-se obras que objetivavam a ação afirmativa de protagonistas culturais, aqueles que atuam *nos* e *com* os signos, criando-os e recriando-os; criando-se e recriando-se.

Negociação[23] entre saberes e fazeres

Como vimos, os ***protagonistas*** são criadores de conhecimento e cultura, criando a partir de repertórios pessoais ancorados na dimensão pública da *polis*, em interação com ela, como nos aponta Vigotski (2000). Contudo, lembra Bruner (1997), a negociação entre os saberes do cotidiano e os saberes científicos encontra resistência em um mundo marcado por abordagens, visões e interesses parcelares e disciplinares, por disputas entre eles em campos sociais e simbólicos amplos, como observado por Bordieu em seus diferentes trabalhos.

Ao investigar as relações e dissensões entre saberes tradicionais e saberes científicos, Cunha (2007, p.84), reconhecendo as especificidades inerentes a cada um, afirma que eles devem justamente ser compreendidos na sua diferença, de modo a "[...] preservar a vitalidade da produção do conhecimento tradicional, reconhecer e valorizar suas contribuições para o conhecimento científico". Daí, para Cunha, a importância da preservação e da produção do

[23] O conceito de "negociação cultural" foi desenvolvido por Amanda Leal de Oliveira na tese "*A negociação cultural: um novo paradigma para mediação e apropriação da cultura escrita*"(2014) e refere-se à ação que os sujeitos estabelecem com os signos nos processos de sua apropriação, envolvendo relações dinâmicas entre eles (os sujeitos), os discursos e os contextos onde tais negociações se dão.

conhecimento cotidiano, empírico, tradicional, e a necessidade de valorização das suas contribuições para o conhecimento científico, mesmo se este se constitui em modo específico de conceber e atuar no mundo.

Tal prerrogativa se aproxima da Declaração de Veneza (1986), formulada por cientistas, pensadores e artistas pautados por princípios da transdisciplinaridade, abordagem que reconhece as diferenças fundamentais entre a ciência e os saberes da tradição, mas reafirma "[...] não sua oposição, mas sua complementaridade.". Os saberes do cotidiano, do "senso comum" e os saberes científicos não são opostos, mas diferentes, podendo, em decorrência, serem complementares. Por isso, Morin (2000), um dos pensadores à frente do pensamento transdisciplinar, afirma que é urgente romper com a perspectiva de saberes desunidos, divididos, abandonando-se o simplismo dualista para adotar a complexidade como princípio.

Orientadas por uma perspectiva transdisciplinar que ultrapassa limites e barreiras não só disciplinares, mas também interdisciplinares, que articula diferenças, sem, contudo, diluí-las ou homogeneizá-las, partindo do pressuposto de que o diálogo entre os saberes enriquece os processos de significação, as oficinas intergeracionais revelam importância dessa perspectiva. Assim, é importante o depoimento de uma das educadoras:

> Educadora C.: Estudamos o relato (da idosa), e a S. nos ajudou a pensar. Estudamos o relato novamente, e aí decidimos estudar o bioma que era daqui de Paraisópolis. Então, por meio dessa vertente, no cenário, a Dona A. falava muito sobre árvores, sobre as cobras, como que eram as casas antigamente, então a gente se voltou muito para isso, qual era o bioma predominante daqui de São Paulo. Dentro desse projeto, nós tínhamos também que apresentar para as crianças uma ferramenta, que é o aprendendo a pesquisar. Como estamos com o grupo de crianças menores, a gente tinha também que adequar dentro do projeto dos biomas, ao aprendendo a pesquisar. Como essa criança vai começar a pesquisar, levantar interesses, ferramentas de pesquisa. Toda essa apresentação: como fazer um projeto, ter começo meio e fim, então, esse projeto das memórias de Paraisópolis também era pra trabalhar o aprendendo a pesquisar.

Na fala da educadora ("Estudamos o relato, e a S. nos ajudou a pensar. Estudamos o relato novamente"), podemos observar saberes profissionais mobilizados e empregados na prática cotidiana das educadoras, semelhante àqueles identificados por Tardif e Raymond (2000). Nesse sentido, os saberes mobilizados pelas educadoras servem para dar sentido às situações de trabalho, inserindo-as nas dinâmicas das oficinas intergeracionais. Assumindo

uma postura ativa, reunindo seus próprios saberes aos do grupo, as educadoras estabeleceram processos de negociação simbólica de alta importância informacional: “Dona A. falava muito sobre as árvores, sobre as cobras, como que eram as casas antigamente”. Tais narrativas, nascidas de vivências cotidianas, são associadas pelas educadoras a um conjunto de saberes científicos que ajudam compreender o contexto da comunidade de Paraisópolis “(...) decidimos estudar o bioma que era daqui de Paraisópolis”. As educadoras entenderam - e atuaram -, então, segundo a lógica transdisciplinar de negociação entre saberes como elemento de construção e qualificação do conhecimento: “Como estamos com o grupo de crianças menores, a gente tinha também que adequar dentro do projeto dos biomas, ao aprendendo a pesquisar. Como essa criança vai começar a pesquisar, levantar interesses, ferramentas de pesquisa”.

> Educadora B.: Embora eles fossem crianças bem competentes, a gente tinha que estruturar. Por isso que a C. está falando das ferramentas; muitos já sabiam pesquisar na *internet*, assistiam documentários. Só que, assim, eles precisavam da estrutura, precisavam das ferramentas mesmo: Como que eu vou registrar? Em uma folha? Como eu uso um marcador de texto? Um marcador de páginas? A enciclopédia? Eles já queriam ir direto para o computador, era o *Google* direto, era o computador. Diziam: Ah, procura no *Google* ou no *tablet*. Puxa! E aí, nós mostramos outras ferramentas, como funcionavam. E a gente falava: Vai que um dia falta luz, acontece alguma coisa no computador, vai pesquisar em casa, não dá pra ir na *lan house*? Então a gente também apresentou os livros na *Estação do Conhecimento Einstein*.

Os saberes das crianças são reconhecidos pelas educadoras: “Embora eles fossem crianças bem competentes, a gente tinha que estruturar”; da mesma forma que os saberes científicos implicados no ato de pesquisar e que, por sua vez, não podem ser reduzidos às fontes digitais. Como lembra a educadora: “Vai que um dia falta luz, acontece alguma coisa no computador, vai pesquisar em casa, não dá pra ir na *lan house*?

Pesquisar é, portanto, mais do que ater-se a uma só modalidade de saber, de fonte; é mobilização que envolve modos distintos de compreensão e explicação do mundo. É ato complexo que integra saberes e fazeres, sem, contudo diluí-los ou fechá-los em limites estreitos e autorreferentes. Nesse sentido, saber se informar, aprender a pesquisar em múltiplas e diferentes fontes e saber relacioná-las está no cerne dos processos de construção do conhecimento e, como tal, são itens a serem incluídos nos processos educacionais como

práticas concretas e contínuas, pois são estas que fornecem aquilo que a educadora chama de "estrutura".

Aos saberes do cotidiano, aos repertórios nascidos de vivências cotidianas dos educandos, se associam e se articulam saberes científicos organizados a partir de práticas sistemáticas, contínuas e orgânicas, levadas aos educandos pelo projeto "Aprendendo a pesquisar", que era realizado em paralelo e integrado ao nosso, no âmbito das pesquisas realizadas pelo COLABORI/ECA/USP:

> Educadora B.: E aí nós fomos também fazer pesquisa sobre cobras, não é? Perguntavam 'ah, mas é verdadeira ou falsa, quando fala da cobra coral', aí a gente foi fazer uma pesquisa sobre jiboia, sobre o quê que a jibóia come, sobre o quê que a coral come, como que é a coral, a falsa, a verdadeira, entendeu?
>
> Educadora C.: Isso, a gente trabalhou um pouco uma pesquisa, trabalhamos linguagem, nós fizemos um *mix*.

O projeto *Aprendendo a pesquisar*[24], como o próprio título indica, buscava o desenvolvimento de uma metodologia de trabalho a ser desenvolvida nas bibliotecas escolares, inspirada, evidentemente, em perspectiva científica, enquanto trabalhávamos com a problemática da "experiência" e dos "saberes da ação". Conectando os dois projetos, as educadoras promoveram, portanto, um ambiente rico de questões e reflexões, cujos resultados foram não só a participação interessada, motivada dos aprendizes, dos educadores, dos idosos, como também a ampliação de repertórios e seu transbordamento da esfera institucional fechada para o ambiente largo da comunidade local. Nas palavras da educadora, "nós fizemos um mix". Tal "mix", observadas as diferenças entre os saberes que o constituem, foi capaz de colocar diferentes perspectivas em situação de complementaridade, promovendo encontros inesperados e enriquecedores não só entre conhecimentos distintos, como também entre sistemas e tradições de pensamento que lhes dão suporte.

[24] Segundo Passos; Pieruccini (2013, p.639) o programa *Aprendendo a pesquisar* Realizado na *Estação do Conhecimento Albert Einstein* na comunidade de Paraisópolis, em São Paulo, implantado por meio de parceria entre a Sociedade Beneficente Israelita Albert Einstein e o *Colaboratório de Infoeducação.* [...] iniciado em 2011 e definido após a participação da equipe pedagógica da instituição em curso de formação sobre concepções e práticas sobre a *Estação do Conhecimento*.

Pertencimento

Benjamin (1994) identifica as condições necessárias para o compartilhamento das experiências. Dentre elas, chama a atenção para o pertencimento, o enraizamento nas chamadas "comunidades de experiência", onde saberes e fazeres são trocados. Nesse aspecto, as oficinas intergeracionais, em algum sentido, podem se aproximar dessas comunidades de experiência, reduzindo distancias físicas e simbólicas entre os participantes, com o resgate dos idosos como portadores de saberes e fazeres, possibilitando às novas gerações a oportunidade de enunciarem os seus saberes e fazeres, vinculando todos a um espaço maior, que é a comunidade de Paraisópolis. Nesse sentido, temos:

> Educando C.: Foi legal a Dona M. vir aqui. Nós tivemos a oportunidade de conhecer a história de Paraisópolis.
>
> Educando M.: Eu gostei, porque a gente aprendeu novas coisas que aconteceu há muito tempo atrás, mas a gente não pôde conhecer a Dona A., eu não gostei disso.
>
> Educando R.: Eu também gostei do Seu S., porque agora nós sabemos muitas coisas do passado, do Seu S. e de Paraisópolis.
>
> Educando G.: Gostei de conhecer a diferença de Paraisópolis, como era antigamente e como está hoje.
>
> Educando I.: Legal quando fui visitar o CCT, achei interessante.
>
> Educando T.: (Gostei de) Conhecer a história de Paraisópolis.
>
> Educando A.: Legal, porque vi a foto de Paraisópolis como era antes.
>
> Educando R.: Foi legal ver como era as ruas antes e como ela está hoje e descobrir que a escola Homero foi a primeira escola de Paraisópolis.

Crianças e adolescentes reconhecem a importância dos idosos de Paraisópolis no processo de ressignificação da comunidade. Para elas, Paraisópolis não se reduz mais a um território simplesmente geográfico; é também um *locus* histórico e cultural. Espaço e tempo se reconciliam, da mesma forma que natureza e cultura entram em diálogo. Ao conhecerem a história de Paraisópolis, vivida e contada por moradores locais, as crianças refletiram sobre as diferenças entre a Paraisópolis do passado e a Paraisópolis atual, em um fluxo de ações de

caráter simbólico e sensível que remetem para o futuro, apresentando-se como construção a se definir e como possibilidade:

> Educanda K.: Porque ela guardou várias lembranças de Paraisópolis e através das fotos percebi que as pessoas tinham alguns costumes que era como as pessoas viviam antigamente (fotos dos meninos tomando banho)
>
> Educando T.: As fotos mostraram que as pessoas vivem ainda na mesma casa.

As oficinas intergeracionais e os recursos materiais guardados pelos idosos, especialmente as fotografias, proporcionaram às crianças a descoberta da história da comunidade e suas características, enriquecendo as narrativas dos idosos. Com isso, as crianças refletiram sobre seu próprio papel histórico na comunidade, seus direitos e deveres, permitindo que o senso de pertencimento aflorasse, gerando novos sentidos ao meio onde vivem e às suas relações com outros meios da cidade de São Paulo, como por exemplo:

> Educando V.: Eu gostei muito do Seu S., disse como era antigamente, como era aqui em São Paulo.
>
> Educanda L.: Eu pude aprender um pouco de como era a vida antigamente.
>
> Educanda T.: Eu aprendi que a vida é difícil, não é fácil, e eles ensinaram muitas coisas pra gente. Então, vai ficar marcado pra mim quando eles venderam as coisas deles prá vim pra cá e hoje está aqui.

A fala da educadora de uma educadora vai no mesmo sentido das falas das crianças:

> Educadora B.: Me causou uma alegria muito grande ver como era Paraisópolis antes, porque eu vim para cá pequena. Eu não consigo imaginar aqui tendo cobra, jiboia. Mas como Dona A. falava e eu lembrava dos pés de abacate! Eu não lembrava dos pés de Ipê, mas os pés de abacate, sim, aqui tinha um riozinho, um laguinho com peixe, o brejo que ela fala.
>
> Educadora S.: A história se desenrola com a visita do Seu F., pois no seu relato e na conversa com os meninos, ele vai nomeando alguns espaços e falando desse amor que ele tem pela comunidade, e acho que foi nessa hora que a gente consegue pensar um *link*. Que espaços são esses? Que alguns ele citou, outros os meninos levantaram. E aí os meninos foram nesse bate-papo, nessa conversa, falando desses espaços. E aí a gente fez então esse trabalho com o mapa, que é reconhecer espaços na comunidade, se colocando. Pois o tema da mostra era: faço parte desta história. Logo, eu tô nessa história, porque faço parte dessa comunidade. Assim, a gente foi identificando as dez

> maravilhas de Paraisópolis. Teve uma dificuldade, sim, por conta da questão do mapa. O mapa que o *Google* trazia estava totalmente desatualizado.

O relato oferecido pelo Seu F. instigou o grupo na busca pelos espaços que transformavam Paraisópolis no "paraíso" narrado pelo idoso. Ao final, a educadora mencionou um problema com o *Google Maps*[25], programa desenvolvido pelo *Google Company*. O mapa apresentado pelo *Google Maps* não estava de acordo com a ocupação geográfica da área, já que os dados apresentados são relativos ao mês de fevereiro de 2011. Tal situação se relaciona com o que Jeanneret (2009) chama de *figura social da mediação.* Ao disponibilizar, em sua interface de recuperação da informação, uma imagem referente a 2011, o *Google Maps* gerou uma representação da comunidade, um conjunto de saberes tecno-científicos que estavam em dissonância com os saberes da experiência dos moradores.

Ora, se os saberes científicos estavam em desacordo com os saberes da experiência local, como poderia o grupo resolver o impasse? A resposta estava na articulação de diferentes recursos materiais e simbólicos. O uso do *Google Maps* foi mantido; porém, foram incorporados a ele os saberes da experiência de profissionais que atuam no PECP e que conhecem a comunidade e suas características espaciais. Nesse sentido, percebemos que a associação de diferentes fontes de informação não só permitiram a continuidade do processo, mas também o enriqueceram, pois diferentes perspectivas sobre a comunidade foram organizadas e sistematizadas, levando à construção de um mapa apresentado durante a VIII Mostra Cultural de Paraisópolis, com suas raízes marcadas no "pertencimento", na memória viva dos sujeitos integrados e conhecedores de seus contextos. A experiência dos idosos, neste caso, foi antídoto ao global técnico que ganha, evidentemente, em extensão, mas perde em aprofundamento, em sentidos apreendidos pelo "local": "Na conversa com os meninos, ele vai nomeando alguns espaços e falando desse amor que ele tem pela comunidade". Paraisópolis não é apenas um território físico, passível de ser representado e lançado nos sistemas de informação contemporâneos. Ele é também um território simbólico, carregado de sentimentos, afetos e experiências que demandam modos de comunicação pautados por lógicas distintas das que presidem a era da informação. O pertencimento não é categoria meramente abstrata. Ele também é concreto, envolvendo cheiros, cores, sons, movimentos, afetos, pensamento e vínculos com o mundo físico e simbólico.

[25] Mapa de Paraisópolis segundo o Google Maps, disponível em: http://goo.gl/E400p3

Identidade

Segundo Meneses (1987), a noção de identidade, formulada como condição de vida psíquica e social, mas tomada abstratamente e em perspectiva essencialista, implica semelhança a si próprio, algo que constituiria o âmago do sujeito, preservado das interferências do mundo externo. Sob esse ponto de vista, a busca da identidade, assim concebida, vê de forma negativa conteúdos novos, vindos de fora, já que representam ameaças à estabilidade identitária. A antropologia e a sociologia, entretanto, nos trazem contribuições que afirmam ser a identidade socialmente atribuída, tendo como suporte fundamental à sua manutenção e à sua transformação a memória e os vínculos com o outro. Depoimentos de vários participantes vão nesse sentido da construção identitária em relação com o outro, por meio das trocas de narrativas:

> Educanda K.: Foi bom, assim aprendemos que poderíamos ser quase igual a vida deles no futuro ou mais diferente, mas foi legal".
>
> Educanda T.: Ajudou a ter mais respeito com eles. Eles teve uma vida sofrida, mas eles são bons com todo mundo, ninguém é melhor do que ninguém. Que tem que cuidar deles e que não pode julgar antes de saber o que fazem...

Questões como a relação da memória com o presente são compreendidas por meio da narrativa do idoso, que adquire valor social e serve como exemplo e espelho a partir do qual será possível constituir-se no presente e, no processo, lançar vistas para o futuro:

> Educanda K.: Eu acho que eles batalharam muito pra eles chegarem até aqui e que a Mostra Cultural foi muito importante para eles, que até se emocionaram. Eles ficaram, então acho que foi muito importante, acho que eles "ficaram feliz". É bom a comunidade saber sobre o que pode acontecer com eles no futuro e foi o que nós fizemos sobre o passado, mas o futuro pode ser bem melhor que o passado que eles tiveram.
>
> Seu F.: Sempre foi muito bom, porque é uma morada no Paraíso e as conversas com a criança foi muito bom. Ah, foi muito boa, as crianças são muito inteligentes.

Para a educadora C., a experiência foi diferente. Como não residente de Paraisópolis, as ações desenvolvidas ao longo do projeto possibilitaram novas vivências junto à

comunidade, dando-lhe condições de percorrer trilhas desconhecidas, revelando especificidades do lugar que escapavam a seus olhos e aos daqueles que ali não residem:

> Educadora C.: Então, foi uma experiência positiva, foi legal poder andar nas ruas com eles, não é? Por que no dia que nós fomos para o [cct**]**, fomos todos os juntos, a pé, foi delicioso. E uma coisa que eu percebo já faz um tempo é que as crianças, quando eles estão na rua conosco, ficam super à vontade para ir e vir a hora que eles querem, a gente meio que perde a autoridade. O carro passava e eu preocupada com as crianças. Esse domínio do espaço físico, que nos falta às vezes, essa familiaridade que nos escapa... Foi delicioso estar com eles, caminhar com eles.

Por outro lado, os depoimentos de educadoras que vivem na comunidade indicam também um processo de afirmação identitária que reverte expectativas, signos e interpretações:

> Educadora G.: Eu acho que foi até engraçado, porque os menores, eles perguntavam: Nossa, mas você mora aqui? E eu respondia, sim, eu moro. Ah, sabe essa curiosidade de me conhecer, saber qual é a minha história, não é? Acho que isso foi legal (...) Ah, foi muito bom, muito gostoso, foi como a Senhora Q. falou, ser homenageada é gostoso, encontrar um pouco, por mais que, assim, seja resumida sua história ali, é um pouco do que você vivenciou e contar para eles foi legal, porque eu estou aqui, moro aqui e faço parte dessa história também e estou compartilhando um pouco com eles e acho que isso é legal.
>
> Educadora L.: Gente, pra mim, eu fiquei tão feliz que eu, quanto mais trabalhava, quanto mais ajudava, pra mim eu não me continha de felicidade, por saber que era a minha história que estava ali. Era a minha história que estava sendo contada por outras pessoas, assim uma vivência que eu achei que ia ficar pra mim, de repente muitas pessoas ficaram sabendo da existência da minha casinha de boneca. Pra mim, assim, foi maravilhoso.
>
> Educadora L.: (a casinha) Tá lá em cima. E aí eu me via fazendo as coisas, e eu dizia ‘gente’. O meu olho brilhava porque eu estava com uma pessoa que também acreditava, porque não adianta o sonho ser sonhado sozinho. E a B. acreditava muito, isso era gostoso. Porque eu falava com ela, vamos tentar? Ela falava: ‘vamos!’. E isso é muito bom. Então, viver ali para mim foi um... Eu nem tenho palavras para explicar o que naquele momento eu sentia, porque era muita felicidade para mim, e eu fazia, fazia e queria fazer mais. Porque era a minha história, então eu me sentia cansada, mas ao mesmo tempo, se falasse tem mais coisa, eu iria fazer.

O diálogo entre as gerações permitiu aos educandos uma mudança na percepção que tinham de si mesmos e dos idosos. Na dimensão individual, permitiu-lhes encontrar semelhanças entre o relato do idoso e sua condição pessoal e familiar. Na dimensão do grupo, contribuiu para o amadurecimento das relações coletivas, conforme lembra Bosi (2004, p.24): “[...] Momentos desse mundo perdido podem ser compreendidos por quem não os viveu e até humanizar o presente”.

> Educadora G.: (...) Quando eles (os educandos) tiveram conhecimento da proposta eles acharam que iriam usar a história da própria Dona Q. e a história de Paraisópolis, que começaram a conhecer através das fotos, sabe aquele envolvimento pelo lugar que mora? 'Nossa, aqui é essa rua? Eu conheço'. Não é C.? A C. que não conhece nada, aí ela perguntava para mim, onde é essa rua G.? Eu falava, 'ah, é a rua tal.' Então, eles começaram a se envolver com a própria história que a Dona Q. trouxe e pelas fotos, que ali ela estava contando, então eles estavam começando a se envolver a partir daí.

Alteridade

> Educadora S.: Acho que foi significativo para eles, e o Seu F. é uma figura! Os meninos adoraram, já conheciam. Mas acho que para o perfil do grupo tinha que ser um homem. Eram muitos meninos, o grupo é composto por muitos meninos e meninos em situações de rua, em situações muito difíceis, então aproximar eles desses meninos, trazendo o relato da história de vida para os meninos, foi muito legal.

No trecho indicado acima, a educadora evidencia como as trocas intergeracionais podem atuar na formação de atitudes solidárias e cidadãs, pois retomam o diálogo direto entre as gerações como princípio norteador. Nesse sentido, o relacionamento entre as gerações aparece como um importante requisito para o desenvolvimento individual e cultural, trazendo consequências para toda a vida. Este aspecto é ressaltado por Vigotski (2000), quando diz que o aprendizado humano admite uma natureza social distinta, na qual é necessário que as crianças adentrem na vida intelectual daquelas que as cercam, permitindo, com isso, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Portanto, o convívio intergeracional mostrou-se em Paraisópolis como um instrumento valioso para a quebra de preconceitos, a troca de conhecimentos, a relação entre diferentes saberes, a ajuda mútua, a solidariedade, a amizade, dentre outros aspectos que estão na base da qualificação dos processos de construção de conhecimento e cultura.

Por outro lado, esse convívio revelou a importância e as possibilidades para a reinvenção da experiência na contemporaneidade, ou seja, a possibilidade de sujeitos em diálogo narrarem e ouvirem uns aos outros e, nesse processo, construírem significados

indispensáveis ao viver comum. As oficinas intergeracionais permitiram não só a reconstrução de vivências que estavam submersas em Paraisópolis, por meio de trocas inter e intrageracionais - estas também fundamentais como contrapartida indispensável daquelas -, pois elas também ofereceram alternativas para a manifestação da *experiência* em nossa época, condição de superação de fraturas culturais que a contemporaneidade herdou dos tempos modernos, com seus ideários e práticas. As novas realidades históricas, que emergiram no pós Segunda Guerra Mundial, com as crises que lhe são próprias, talvez tenham a capacidade de reconciliar quantidade e qualidade informacional, informação e significação, se enfrentadas com decisão e desejo de superação.

Todavia, essa reconciliação indispensável demanda o desenvolvimento de dispositivos de mediação cultural pautados por princípios e modos de atuar que caracterizaram as oficinas intergeracionais referidas nesta tese, que são de natureza dialógica. Na comunidade de Paraisópolis, território de conflitos extremos, tal como vem ocorrendo há quase 20 anos, com a Estação Memória, em funcionamento atualmente na ECA/USP, as oficinas intergeracionais se mostraram dispositivo básico e fundamental à produção e qualificação das informações, provindas tanto de contextos locais como globais. As trocas intergeracionais ampliaram o espectro das significações, capazes de criar conhecimento e cultura envolvendo os participantes dos grupos, conferindo às ações densidade sensível, afetiva, intelectual, relacional e identitária. A tradição sempre nova do ato de narrar afirmou-se ali, afirmando também seus narradores, alçando-os a *polis* por meio da participação dos trabalhos dos grupos na Mostra Cultural do CEU de Paraisópolis e, posteriormente, no próprio PECP e nas páginas do *site* <http://estacaomemoriaparaisopolis.concordia.ca/>, onde também estiveram presentes.

Locais e globais, os trabalhos em Paraisópolis indicam possibilidades abertas pela "era da informação", ou seja, novas formas de ser, novas e dinâmicas identidades ancoradas tanto no terreno firme do local como na fluidez do global. Significações, portanto, nem estáveis nem instáveis, mas em processos constantes de qualificação, de reafirmação e, ao mesmo tempo, de mudanças. Memória e esquecimento, nesse sentido, retomam o diálogo inesgotável da construção de sentidos e de nós mesmos, de nossas identidades cambiantes e relacionais, ou seja, nossa alteridade, nosso encontro com o outro, movimento que nos constitui e que constitui o outro também. Nesse sentido, as oficinas intergeracionais atuaram como campo de educação para a tolerância, para a pluralidade, para a diversidade, assim como postula Morin, em seu livro *Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro (2000*).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A EXPERIÊNCIA RELACIONAL

No poema *A flor e a náusea*, Carlos Drummond de Andrade refere-se a um inesperado encontro com "uma flor ainda desbotada" que, rompendo o asfalto, nasceu na rua. Diante da visão incomum, a "náusea", descrita pelo poeta na primeira parte do poema, cede lugar à esperança : "uma flor nasceu na rua!", mesmo se "Sua cor não se percebe,/Suas pétalas não se abrem./ Seu nome não está nos livros./ (...)É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio".

Por conta do ocorrido, o poeta conclama a cidade: "Façam completo silêncio, paralisem os negócios / garanto que uma flor nasceu". Então, maravilhado com o acontecimento incomum, relata: "Sento-me no chão da capital do país às cinco horas da tarde/e lentamente passo a mão nessa forma insegura...".

Esta pesquisa, tal como pede o poeta, teve como proposta se localizar e se deter diante de formas aparentemente "inseguras", mas portadoras de gérmens capazes de alterar, talvez, a "ordem das coisas", especialmente em contextos marcados por contradições extremas, como Paraisópolis.

Esses pressupostos e propósitos nos conduziram à busca de narradores e narrativas capazes de romper evidências e silêncios ocasionados por condições históricas e culturais adversas, mas que, sob novas condições, talvez pudessem fazer emergir saberes e fazeres dignos de atenção, mesmo se ao primeiro olhar "inseguros". Face à "náusea", face à produção e circulação vertiginosa de mercadorias e signos que remetem sempre a outros e mais outros e mais outros, até os limites da vertigem, as narrativas, compartilhadas em comunidades discursivas que as acolhem, dão vida a elas e as reelaboram, constituindo-se como alternativa na tentativa de construção/reconstrução e de sustentação de tramas simbólicas que podem dar vida aos sujeitos e à cultura.

Os percursos iniciais da pesquisa, caracterizados por caminhadas pela comunidade, nos levaram ao conhecimento de residências onde viviam idosos que afirmavam "não ter o que contar". No entanto, a partir de uma abordagem que os acolhia e os deixava à vontade, as narrativas de suas experiências começavam a romper a espessa camada de silêncio, construída ao longo de anos dedicados aos deveres e fazeres da sobrevivência em um mundo novo, desconhecido, competitivo e muitas vezes hostil. Em geral, os narradores eram migrantes

pobres que, há muito tempo, deixaram suas cidades e regiões de origem para tentar a vida em São Paulo. Não estranha, portanto, que muitas vezes as falas retomaram os fios que os vinculam à história da comunidade - e à cultura - de forma tímida e "insegura". Eram narradores que perderam o *locus* necessário aos gestos discursivos comuns, que declaravam, a princípio, "não ter o que dizer", pois muitas vezes precisaram silenciar e supostamente esquecer como forma de sobreviver.

No poema de Drummond, o observador para em admiração à flor, deixando de lado o fluxo contínuo, avassalador e nauseante de tudo ao redor. O instante fugaz, o evento inesperado, é capaz de conferir novo sentido aos signos e às coisas ao suspender o tempo das mercadorias: "Preso à minha classe e a algumas roupas,/vou de branco pela rua cinzenta./ Melancolias, mercadorias espreitam-me...". Da mesma forma, em "A Lentidão", Kundera refere-se à problemática da velocidade e sua relação com a memória e o esquecimento. Segundo ele, aqueles que querem esquecer um fato buscam se distanciar o mais rápido possível dele, enquanto aqueles que desejam manter a lembrança só se distanciam lentamente do vivido em cada instante, levados pelo desejo de que cada detalhe seja preservado.

O projeto "Memória de Paraisópolis", por meio de oficinas e ações intergeracionais, promoveu a interrupção no fluxo cotidiano de membros de diferentes faixas etárias da comunidade de Paraisópolis e do PECP (Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis). Tal suspensão nas dinâmicas cotidianas habituais trouxe a possibilidade de emergência e de recriação de uma corrente de saberes e fazeres que constitui, apoia e confere identidade aos sujeitos, que não pode ser reduzida apenas a um fluxo contínuo de estímulos sígnicos.

Assim, idosos, crianças, adolescentes, jovens e a equipe de educadoras e profissionais que atuam no PECP, foram convidados a participar e a refletir sobre saberes e fazeres que expressam sua vinculação ao espaço local, mas que se articulam ao global. As temáticas e as abordagens iam sempre nesse sentido de estabelecimento de conexões entre o universal, o local e o regional.

Dentre os vários sujeitos envolvidos na proposta, encontravam-se tanto aqueles em processo de distanciamento acelerado rumo ao esquecimento de vivências em Paraisópolis, quanto sujeitos com o caminhar mais lento, com desejos de preservar cada instante, mesmo se na esfera do íntimo ou do privado. No entanto, uma vez reunidos, colocados em relações de trocas, de intercâmbios discursivos dinâmicos e vivos, narradores e ouvintes começaram a

formar um quadro bastante diferente daquele observado antes dos trabalhos desta tese. Ao se relacionarem em interlocuções intensas e profundas, a maioria dos participantes pôde ver sua flor ascendente irromper o asfalto: a experiência jorrava, mesmo se de início por meio de narrativas balbuciantes.

A etapa inicial de trabalho com os idosos foi marcada por dúvidas e estranhamentos. Afinal, o que significava uma pesquisadora da universidade e do PECP visitando suas casas? A chegada dos desconhecidos representava interrupção e quebra do cotidiano e de demandas cotidianas, quase sempre pesadas: os problemas de saúde precisavam de encaminhamentos urgentes e difíceis, a situação dos membros das famílias não é fácil; há dificuldades financeiras, relacionamentos pessoais a serem ajustados, problemas no trabalho... Difícil deixar o espaço da casa e sair para participar de outros circuitos que, além de tudo, eram desconhecidos.

Crianças e adolescentes, por sua vez, foram convidados a iniciar a reflexão sobre a experiência e seus vínculos com a comunidade e sua história, a partir da participação cotidiana nos grupos do NEC. Aceita a proposta, foram utilizadas diferentes estratégias, objetivando prepará-los para a escuta do outro e a verbalização de seus saberes e fazeres. Ao inserir os participantes em relações de troca e de diálogo, no contexto das oficinas intergeracionais, puderam, assim, entrar em contato com tempos pessoais distantes e muitas vezes soterrados pelas demandas do dia a dia, ingressando em um circuito de experiências que permitiu, pouco a pouco, a vinculação de suas próprias vivências às da comunidade, no passado e no presente.

A construção desse território discursivo comum, como se viu nos relatos apresentados anteriormente, foi possibilitada pelos atos de mediação empreendidos ao longo de todo o processo e pela intervenção dos mediadores (equipe do NEC e pesquisadora) na busca por um espaço discursivo capaz de acolher a todos, entendendo que era preciso dar condições para as trocas intergeracionais, com a redução das distâncias que ultrapassavam questões etárias. Tendo nas narrativas da experiência o seu elemento estruturador, mostrando que a experiência, quando partilhada, estabelece vínculos que extrapolam a dimensão funcional, alcançando afetos, emoções, sentimentos, que mobilizam o ser humano em sua completude, os encontros intergeracionais, devidamente preparados e conduzidos por mediadores envolvidos e capazes, abriram, desde o início, um campo de interesse e de favorecimento das

trocas, contando com a adesão dos grupos de crianças, adolescentes e jovens que participam das atividades do NEC.

Tanto a adesão mais imediata às propostas do trabalho, como as mais lentas e reservadas, obrigaram, contudo, que o grupo - e a pesquisadora - explorasse e "escavasse", de forma processual e contínua, os territórios sedimentados onde se encontravam os indícios da experiência. Assim, depois de longos e cuidadosos trabalhos de escavação, os primeiros sinais dispersos da experiência dos participantes começaram a emergir, sendo possível reuni-los em um mesmo espaço, colocando-os em relação de troca de saberes e fazeres, com a construção de tramas em certos aspectos semelhantes "às comunidades de vida", mencionadas por Benjamin (1994) e que levam os adolescentes C e R, quando questionados sobre os sentidos e significados das oficinas intergeracionais, a afirmarem: "A história e a memória são importantes".

Se esses adolescentes podem afirmar a importância da história e da memória, tal fato se deve à participação deles em processos que lhes permitiram entrar em contato profundo com a história e a memória da comunidade a que pertencem. Como lembra Vigotski, a linguagem estrutura relações, atua na organização do contexto social, além de propiciar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Dessa maneira, reunidos pelas narrativas e pelos fazeres associados a elas, os participantes ressaltaram aspectos das aprendizagens, envolvendo dimensões variadas, como as intelectuais, afetivas, sensoriais, relacionais, etc. As oficinas intergeracionais apresentaram-se, portanto, elas próprias como instâncias capazes de permitir a formação de zonas de desenvolvimento proximal às quais se refere Vigotski, estimulando o desenvolvimento individual e coletivo de diferentes faixas de idade.

O exercício da alteridade tem início com a pesquisadora que, inserida em novo contexto, se aproxima lentamente da realidade regional para que, na relação com os parceiros locais, pudesse definir os rumos operacionais do projeto. As caminhadas pela comunidade permitiram a escuta dos sons da comunidade e as percepções de suas peculiaridades, aproximando realidades de pesquisa e de terreno necessárias à compreensão das narrativas e das experiências relatadas naquele contexto. "Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele" (FREIRE, 1999:127-128), nos ensinou Freire.

A partir do jogo entre narração e escuta paciente, estabeleceram-se, portanto, processos de reelaboração dos signos, envolvendo diferentes gerações, em diferentes níveis de desenvolvimento. A avalanche sígnica, característica da "era da informação" teve aí, então, um contraponto, uma suspensão que permitiu despertar a sensibilidade dos participantes não só para si, mas também para o outro; não só para a aquilo que os torna únicos, como também para aquilo que os une e os vincula.

Os signos idosos, crianças, jovens foram reapropriados e ressignificados durante os trabalhos. Adolescentes narraram a estranheza do primeiro contato com os idosos, mas no processo de construção de aprendizagens e das relações, compreenderam o valor da presença, dos saberes e fazeres compartilhados *com* e *pelos* idosos. Assim, o que antes era estranho passa a ser compreendido como algo passível de ser compartilhado e enriquecedor de si e do outro. E, se as palavras escapavam, a sabedoria pôde se manifestar de diferentes formas nas oficinas: por meio da presença, das parcerias estabelecidas, dos vínculos desenvolvidos, dos fazeres coletivos.

Dessa forma, é fundamental lembrar aqui que é no interior das oficinas que signos como "o brincar" - tema da primeira *oficina intergeracional* - e "Paraisópolis"- tema da segunda, foram ressignificados, enriquecidos, tendo a troca de narrativas e a convivência como referencial. Nesse sentido, não se trata apenas de um restabelecimento da autoridade da "aura" da narrativa ou do resgate da "experiência perdida". A experiência, da forma como brotou nas oficinas intergeracionais realizadas, não é experiência cristalizada, fixada, imutável. Ao contrário, ela se constitui e se alimenta de relações dinâmicas, de protagonistas culturais que se apropriam constantemente e agregam permanentemente sentidos às informações que lhes são fornecidas.

Por outro lado, é preciso ressaltar, também, que os educadores, assim como a pesquisadora, atuaram no sentido de criar condições para que fosse possível diminuir os fossos entre as gerações. Para tanto, procuraram manter sempre o processo de escuta paciente e crítica das demandas que iam brotando no dia a dia, vindas seja dos idosos, seja dos educandos ou deles próprios. É importante ressaltar, portanto, a importância da *oficina intergeracional* como palco de mediações, em que protagonistas participam dos jogos afirmativos de produção de sentidos e de qualificação de informações que, nessas dinâmicas, são alçadas à condição de conhecimento e cultura.

Se as relações com o mundo são sempre mediadas, é importante destacar que as *oficinas intergeracionais*, como instâncias mediadoras de conhecimento e cultura, assentaram-se sobre concepções que buscam superar o transmissivismo de práticas culturais centradas em ideais de conservadorismo cultural, que postulam a necessidade de transmissão do patrimônio cultural tal qual ele se apresentou no passado, ou seja, segundo modelos que prezam a estabilidade dos signos geração após geração. Adotando perspectivas histórico-culturais, que valorizam os sujeitos em relação, entendendo-os como seres afirmativos e produtores de sentidos, as oficinas evidenciam o lugar privilegiado das mediações nos processos de apropriação e de construção e reconstrução de significados. Em outras palavras, as oficinas são ágoras, em que se discutem os destinos dos signos. Acatá-los da forma como se apresentam, refazê-los em novas direções, é decisão a ser tomada por cidadãos, reunidos em fóruns especialmente preparados para acolher as negociações. Nesse sentido, como se pode ver, as mediações tiveram um papel determinante nos resultados obtidos em Paraisópolis. É categoria indissociável dos processos de apropriação e de reapropriação da experiência, tal como esta é concebida neste trabalho.

Dessa forma, um momento fundamental da mediação foi a negociação do projeto com as educadoras do NEC e o momento seguinte, quando a pesquisadora adentrou o espaço da comunidade de Paraisópolis e visitou as casas de idosos para conhecê-los e conhecer suas narrativas, em companhia de educadoras que participaram do projeto. Caminhando pelo território que pertence a eles, conversando sobre suas histórias, seus saberes e fazeres construídos naquele lugar, se abriu, para a pesquisadora, os idosos e as educadoras, um campo amplo, inexistente até então para trocas como as que foram propostas. A pesquisadora, por exemplo, possuía um repertório prévio de informações sobre a comunidade. Todavia, não possuía as chaves que abrem portas para incursões em territórios simbólicos guardados por anos a fio e aos quais os próprios possuidores, muitas vezes, não atribuíam valor algum.

Ancorada em saberes tecnocientíficos sobre a comunidade, a pesquisadora estava, portanto, em defasagem com os saberes da experiência dos moradores. Logo, o “real” da pesquisa, as trocas intergeracionais, os saberes e os fazeres dos idosos ultrapassavam aquilo que a pesquisadora já “sabia” sobre Paraisópolis. O “real” dos idosos só foi aos poucos aflorando na travessia, por meio de processos de mediação pautados pela escavação das experiências, das narrativas, dos saberes e dos fazeres da comunidade. Assim, lentamente, a travessia foi permitindo captar indícios, fragmentos, pedaços isolados de fatos, relatos e

situações, que necessitavam ganhar sentido. Dessa forma, não só as visitas às casas, os "passeios" pela comunidade, permitiram a construção de nexos, mas também os encontros intergeracionais, que reuniam sujeitos distintos, experiências distintas, modos múltiplos de ser e estar no mundo, com modos diversificados em diálogos nem sempre fáceis.

Muitos foram os mediadores: os idosos, os educadores, a pesquisadora, as crianças, os adolescentes e os jovens, atuando e intercambiando papéis como mediadores. Já que a experiência "[...] não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem "pré-ver" nem "pré-dizer." (LAROSSA BUENDÍA, 2002, p.), a mediação não é ato isolado dos profissionais, mas ação em rede de sujeitos em processos de construção de sentidos. As mediações adotadas, nesse sentido, mesmo sem deixar de reconhecer as especificidades dos participantes, intercambiaram papéis e lugares nos grupos, articulando-se aos ritmos e contextos concretos, com uma abertura para o desconhecido e os riscos dos signos e das relações em movimento. "Quem ensina quem?", indaga Freire em um de seus textos. Ora, as oficinas intergeracionais mostraram que, independentemente das idades, das especialidades, dos domínios que cada um de nós possui, somos sempre mestres e aprendizes, dependendo das circunstâncias, de nossas próprias experiências e, ao mesmo tempo, das experiências do outro.

Essa abertura de perspectiva foi fundamental, por exemplo, no momento das entrevistas com os idosos. A mediação empreendida nos encontros acompanhou as travessias e os caminhos das experiências dos entrevistados. Ao estar em relação dialética com a experiência deles, a mediação dialogada, proposta pela pesquisadora, foi uma ação não só de acompanhamento, mas também de geração de sentidos, ao interrogar o sujeito sobre a sua experiência. Assim:

> Dona Q.: [...] E muitas vezes eu percebo que eles (os idosos) não gostam muito dessa questão de sentar, igual a gente está aqui, senta e conversa. A paciência deles não é tanta. Eu vejo lá (na creche), a gente está falando uma coisa, e elas já estão querendo outra. Sabe criança que está querendo dez coisas ao mesmo tempo? Essa questão de sentar, conversar, trocar história não é mais... Então, eu acho que o próprio idoso está sendo diferente.
>
> Pesquisador: Mas será que é o idoso, Dona Q., ou a gente não tem pessoas para quem contar a nossa história? É o idoso que precisou mudar para se adaptar ou a situação que está posta e a gente não tem mais interlocução? E o projeto de memórias, vem aqui desconstruir isso? E vocês, na hora do bate

> papo, diziam do valor da escuta, como antigamente. E hoje em dia? O processo de educação está mudando?
>
> Seu M: Deixava de ir para o cinema que tinha na minha cidade, a gente dava um dinheiro para um senhor que não tinha visão, que vivia na rua, para ele contar história para gente, deixava de assistir o filme para ouvir ele.
>
> Dona Q.: Então, como vocês estavam perguntando, quando eu fui convidada para vir para cá (para o projeto), e eu digo isso para vocês com toda honestidade possível, a minha auto-estima foi elevada, porque eu acho que, assim, eu nunca tinha tido a oportunidade de falar de Paraisópolis, a não ser assim, numa roda de conversa, tá sentado todo mundo conversa, Paraisópolis isso e Paraisópolis aquilo, mas, assim, falar de Paraisópolis, da forma como a gente conversou, foi muito prazeroso. Isso tanto as crianças com quem eu conversei, como aos meus lá, e depois eu já comecei aumentando a roda de conversa. E aí você começa a perceber o quanto isso é importante, essa importância de você falar da nossa história, do nosso passado, não é? Pessoas aqui sabem contar a história de Paraisópolis, tem muito valor para nós. Foi muito gratificante.

Na passagem indicada, notamos a interferência do mediador nos diálogos entre os idosos, de modo a estabelecer um espaço discursivo reflexivo, tomando diferentes aspectos em consideração, como aqueles vividos ao longo das oficinas intergeracionais, que apontavam em sentido contrário à tendência de "falta de paciência" para encontros reflexivos, dialógicos, inicialmente mencionados pela Dona Q. Nesse sentido, a mediação dialógica reorientou Dona Q. e Seu M. que, em suas enunciações, revelaram experiências significativas vividas em grupo e em perspectivas intergeracionais. A intervenção do mediador permite, então, que Dona Q elabore os sentidos daquela vivência, retirando-a do amontoado de signos, dos fatos, dos acontecimentos que ocorrem na comunidade. Coube ao mediador, em uma atitude instigadora e não por meio de respostas ou dirigismo, conduzir o grupo de idosos a refletir sobre as suas experiências, os seus sentidos e as razões para estar ali naquele grupo, dando aos protagonistas culturais a autonomia para atuarem também nos processos de apropriação e qualificação dos saberes e fazeres da comunidade.

Na travessia, das oficinas intergeracionais, sujeitos tratados como protagonistas culturais se apropriaram das suas histórias, dos seus saberes e fazeres, e produziram materiais e testemunhos da experiência. Vale ressaltar um testemunho produzido por um dos adolescentes do PECP.

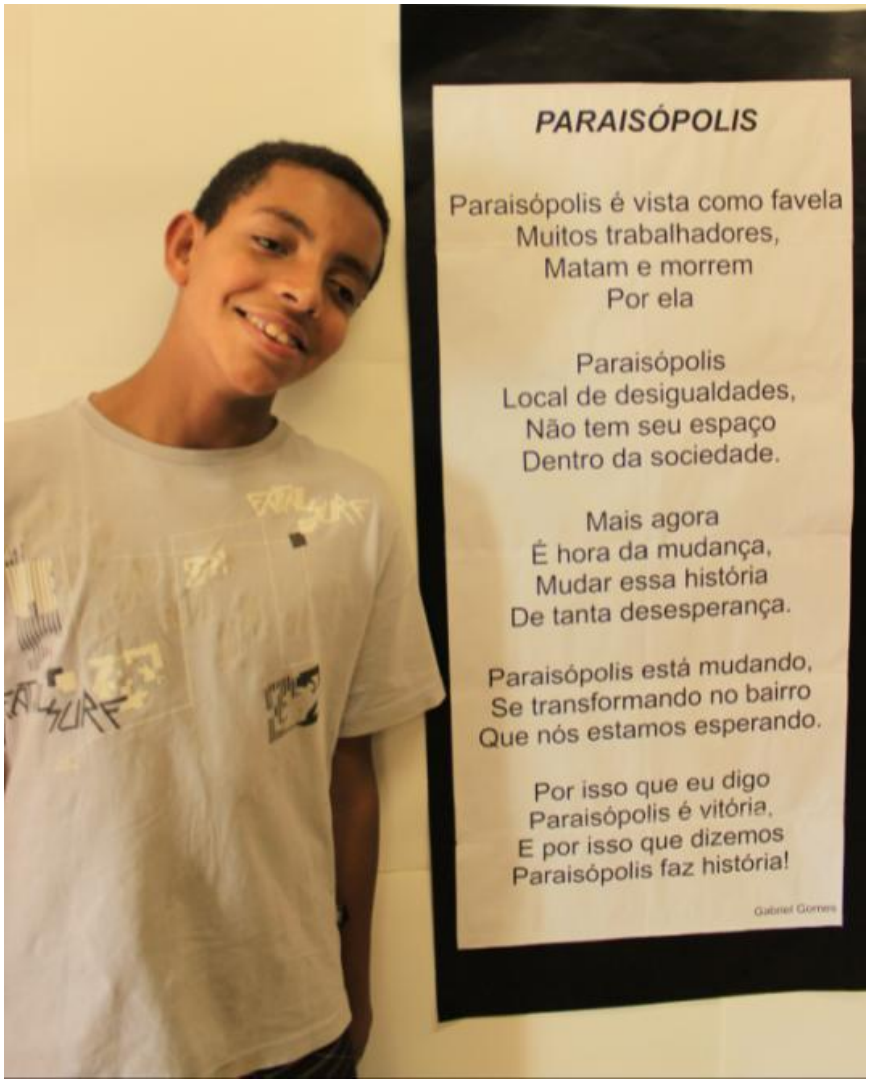


Figura 51: Mostra Cultural - Poema Paraisópolis - Foto: Bruno Takeda

No poema do adolescente, observamos a voz que se constrói naquele lugar, mesmo se "insegura" e rude ao furar o asfalto e ganhar vida nos desvãos da cidade. Estes não são partes isoladas, mas existem em relação com uma sociedade que não os conhece nem os escuta. Assim, o poema reconhece os ruídos produzidos pela cidade e as representações negativas em torno do nome Paraisópolis e do que se entende daquele lugar. Desse modo, ao longo das oficinas intergeracionais, ao mediar diferentes perspectivas sobre a comunidade, institui-se um lugar favorável à constituição e à troca de experiências. As percepções desse adolescente puderam ser enunciadas e tornadas públicas durante a Mostra Cultural, pois Paraisópolis já não é apenas um território físico, passível de ser representado e lançado nos sistemas de informação contemporâneos. Ele é também um território simbólico, carregado de sentimentos, afetos, experiências, que demandam modos de comunicação pautados por lógicas distintas das

que presidem a "era da informação". Demanda, portanto, dispositivos dialógicos com mediações, que nutrem relações dialéticas com a experiência, permitindo, assim, os processos de apropriação e qualificação dos saberes e fazeres e seus signos.

Outro aspecto a ser aqui ressaltado é que o Projeto Memórias de Paraisópolis insere-se em um quadro de cooperação entre a universidade (Colabori/ECA/USP) e o PECP. Há, assim, um ambiente de iniciativas institucionais que sustentaram a proposta e que propõem uma articulação entre os saberes e fazeres científicos, profissionais e da experiência. Os resultados apresentados e a qualificação das informações resultam desse jogo extremamente dinâmico entre modos diferentes de conhecer e de atuar no mundo.

Em decorrência disso, torna-se necessário, neste ponto, reafirmar a importância dos aspectos transdisciplinares que orientaram esta pesquisa e, sobretudo, seu papel nos resultados obtidos pelas oficinas intergeracionais. Pautadas por uma "[...] lógica da experiência (que) produz diferença, heterogeneidade e pluralidade." (LARROSA BOENDIA, 2002), não seria possível constituir as *oficinas intergeracionais* como dispositivo fechado às diferenças, às heterogeneidades e às pluralidades produzidas na e pela experiência de cada modalidade de saber e de fazer. Tomadas em suas dimensões complexas e abertas, as oficinas foram organizadas a partir de um conjunto de elementos dinâmicos e atuantes nos destinos das significações, atentos ao protagonismo cultural dos sujeitos envolvidos. Tomadas, então, como lugar de produção e de apropriação de conhecimento e cultura, as oficinas mobilizaram, portanto, diferentes saberes e fazeres, tendo como resultado um processo rico e intenso que, mesmo se "desbotado" a olhos menos atentos e apressados, apontam para possibilidades que podem contribuir para alterar a "ordem das coisas".

Em outras palavras, o encontro de saberes e fazeres intergeracionais, somados à articulação de saberes e fazeres científicos, profissionais e da experiência, pode se constituir em um caminho para a instauração do novo, ou seja, para o estabelecimento de promissoras relações entre informação e significação, preservando e valorizando processos de criação de conhecimento e cultura na "era da informação", tanto em meios sujeitos a contradições extremas, como Paraisópolis, como, talvez, em outros contextos menos contraditórios, mas também sujeitos às avalanches informacionais que caracterizam a contemporaneidade.

Se o objetivo inicial deste trabalho consistia em reafirmar a importância das trocas intergeracionais, de experiências na qualificação de processos de construção do conhecimento

e cultura na contemporaneidade, podemos considerar que chegou a bom termo. Ao desenvolver e colocar em funcionamento, sob forma colaborativa, o dispositivo de mediação cultural intitulado “Oficinas Intergeracionais”, construindo-o sob pressupostos dialógicos e transdisciplinares, os resultados obtidos são evidência da pertinência de nossos objetivos e da importância de considerá-los nos processos educativos e culturais.

Além das evidências já mostradas, a importância das trocas intergeracionais, sua força desencadeadora de processos de significação ricos e capazes de mobilizar grupos, pessoas, instituições educativas e culturais, pode ser auferido, também, pela repercussão do projeto no PECP. Se, inicialmente, destinava-se a um único grupo, se expandiu para todas as turmas da instituição, alcançando outros territórios da comunidade, como ocorreu durante a Mostra Cultural. Além disso, se se tratava de projeto de pesquisa de caráter pontual, com começo, meio e fim, ele acabou sendo apropriado pela instituição parceira, transformando-se em atividade permanente oferecida às crianças, jovens e comunidade locais. Junto a oficinas de artes plásticas, música, teatro, dança, esportes, culinária, são disponibilizadas, agora, oficinas intergeracionais, envolvendo os frequentadores do PEC em geral, além dos idosos da comunidade. Como nas demais oficinas, a participação na oficina intergeracional é atividade de livre escolha, realizada na instituição com participação dos diferentes setores do NEC, em especial da Estação de Conhecimento Einstein.

Ao mesmo tempo, os resultados do trabalho permitem não apenas retomar, mas também contribuir para a compreensão do conceito de experiência na contemporaneidade. Esta, seguindo a perspectiva benjaminiana, não foi vista nem praticada como categoria de sentidos e de fazeres fechados, ancorados e cristalizados no passado. Antes, foi compreendida como signo exposto a dinâmicas definidas pelos sujeitos e nas relações que com eles mantêm, atuando, portanto, no presente, olhando o passado e construindo o futuro. O ciclo do tempo se fecha e, ao mesmo tempo, se abre para o não conhecido, o inesperado, o novo. Nesse sentido, a experiência na contemporaneidade, mais do que unidade de sentido sedimentado oferecida por um narrador, é promessa e possibilidade, vir a ser que se constitui e se reconstitui no espaço concreto, dinâmico e coletivo das trocas culturais. Assim, mesmo se muitas vezes submersa ou “desbotada”, continua viva e é capaz de “furar o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.”. Talvez seja preciso aprender com o poeta a nos sentar “no chão da capital do país às cinco horas da tarde/ e lentamente”, passar a mão em formas à primeira vista “inseguras’”,

mas carregadas de sentidos abertos a negociações, que novos tempos sempre exigiram e continuam a exigir.

Revendo nossas vivências, seja da infância em Jequié, seja de estudante na universidade, seja de pesquisadora em Paraisópolis ou em Montreal, durante a bolsa sanduíche, concedida pela CAPES, temos que a experiência em nossos dias, mais do que desaparecendo, tem se transformado, ganhando novos contornos que demandam atentos olhares, como o do poeta, para localizá-la e defini-la. Nosso percurso indica que, tomada como categoria relacional e dialógica, a experiência é capaz de aflorar, indicando caminhos e sentidos, mesmo em contextos bastante contraditórios como o de Paraisópolis. Criadas condições para tal emergência, como ocorreram com as oficinas intergeracionais, os sujeitos também emergem como criadores de conhecimento e cultura, ou seja, como narradores e ouvintes privilegiados, inscritos em comunidades de sentidos construídos social e coletivamente.

Nessa perspectiva, narrar e ouvir são atos ativos e afirmativos de construção e reconstrução permanentes de experiências, atos dinâmicos de negociação de signos em busca compartilhada de sentidos, jogo contínuo entre o atual e o permanente, o constante e o inconstante, a informação e a memória. A experiência é, assim, esse espaço “entre”, esse terceiro que humaniza e vincula os sujeitos, o conhecimento e a cultura.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte : Editora UFMG, 2008.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. **Guidelines for Library and Information Services to Older Adults**. Disponível em: <http://www.ala.org/rusa/resources/guidelines/libraryservices> . Acesso em: 22 nov. 2014

ANDRADE, C. D. de. **Antologia poética**. 35. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996. 276 p.

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro; São Paulo: Forense-Universitária; Salamandra, 1972.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BENJAMIN, W. A imagem de Proust. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, W. **Charles Baudelaire**: um lírico no auge do Capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BENJAMIN, W. Escavando e recordando. In: BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras Escolhidas, volume II).

BENJAMIN, W. Experiência e Pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, W. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, W. **Sobre el programa de la filosofía venidera:** La filosofía como ciencia. 1991. Disponível em: <http://revistareplicante.com/sobre-el-programa-de-la-filosofia-venidera/>. Acesso em: 04 dez. 2014.

BERGSON, H. **Matéria e memória**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BIBLIOTECA DE SÃO PAULO. **Programa + 60**. Disponível em: <http://bibliotecadesaopaulo.org.br/60-2/>. Acesso em: 22 nov. 2014

BOSI, A. **Considerações sobre o tempo e a informação**. Disponível em: < http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/bosiinternet.pdf> Acesso em: 12 mar. 2012

BOSI, E. **Memória & sociedade**: lembrança de velhos. Companhia das Letras: São Paulo, 1994.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória**: ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

BOSI, Ecléa. **Velhos amigos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003. v. 1. 317 p.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CUNHA, M. C. da. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. **Revista USP**, São Paulo, n.75. 2007. Disponível em: < http://www.usp.br/revistausp/75/08-manuelacarneiro.pdf >. Acesso em 21 jan. 2015

DECLARAÇÃO DE VENEZA. In: UNESCO. **Educação e transdisciplinaridade.** São Paulo: Unesco, 1999. p. 173-175. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127511por.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2015.

DEMO, P. Ambivalências da sociedade da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 2, Aug. 2000 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652000000200005&lng=en&nrm=iso>. access on 28 May 2013. http://dx.doi.org/10.1590/S0100-19652000000200005.

DESGAGNÉ, S. et al. L'approche collaborative de recherche en education: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. **Revue des Sciences de l'Éducation**, Quebec, v. 27, n. 1, 2001. Disponível em: < http://id.erudit.org/iderudit/000305ar>. Acesso em 28 mai 2013.

DESGAGNÉ, S. Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. **Revue des Sciences de l'Éducation**, Quebec, v. 23, n. 2, 1997. Disponível em: < http://id.erudit.org/iderudit/031921ar>. Acesso em 28 mai. 2013.

EISENSTADT, S. **De geração a geração.** São Paulo: Perspectiva 1976.

FARIA, I. P. **Estação Memória**: lembrar como projeto – contribuição ao estudo do conceito de mediação cultural. 1999. 177f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, ECA/USP -. São Paulo, 1999.

FAVARETTO, C. **Transformação em processo**. In: Conferência no Seminário Nacional Educação Integral: experiências que transformam. São Paulo: Fundação Itaú Social/ UNICEF/Cenpec, 2012. Disponível em: < http://www.fundacaoitausocial.org.br/_arquivosestaticos/FIS/pdf/CELSO_FAVARETTO.pdf >. Acesso em: 21 ago. 2013

FERREIRA, A. B. de H.. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975, p.688

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, L. de; MORIN, E.; NICOLESCU, B.. Carta da transdisciplinaridade. In: UNESCO. **Educação e Transdisciplinaridade.**São Paulo: Unesco, 1999. p. 167-171. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127511por.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2015.

GAGNEBIN, J. M. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GAGNEBIN, J. M. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2008.

GAGNEBIN, J.M. O rastro e a cicatriz: metáforas da memória. **Pro-Posições**, Campinas, v. 13, n. 3 (39) - set./dez. 2002. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/39-dossie-gagnebimjm.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2013

GARBER, K.; GAGNEBIN, J. M.. Por que um mundo todo nos detalhes do cotidiano? **Revista Usp: Dossiê Walter Benjamin,** São Paulo, n. 15, p.39-47, set. 1992. Trimestral. Disponível em: <http://www.usp.br/revistausp/15/04-klaus.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2013.

GOES, M. C. R. de. A construção de conhecimentos: examinando o papel do outro nos processos de significação. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto , v. 3, n. 2, ago. 1995 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 mar. 2015.

GOES, M. C. R. de. Os modos de participação do outro nos processos de significação do sujeito. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto , v. 1, n. 1, abr. 1993 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 27 mar. 2014.

GRAU, A. D. Experiencias com ancianos y niños en una biblioteca pública: bueno, bonito e barato. In: **Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios**, n.82, mar. 2006. Disponível em: < https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#> . Acesso em: 22 nov. 2014

GRAU, A. D. Programas bibliotecarios para ancianos en la biblioteca de santiago de la ribera. para acercarlos, para formarlos y para servirlos y que nos sirvan. Disponível em: < http://goo.gl/sRYi9M> . Acesso em: 22 nov. 2014

HELLER, A.. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

JARY, D.; JARY, J.. **Collins dictionary Sociology.** 3. ed. Glasgow: Harpercollins Publishers, 2000. 712 p.

JEANNERET, Y. (Paris). Dispositif. In: SOUYRI, Catherine; L, Commission Nationale Française Pour. **La "société de la information":** Glossaire critique. Paris: La Documentation

Française, 2005. p. 0. Disponível em: <ensmp.net/pdf/2005/glossaire/dispositif.doc>. Acesso em: 15 out. 2011.

JEANNERET, Y. (Paris). Information. In: SOUYRI, Catherine; L, Commission Nationale Française Pour. **La "société de la information":** Glossaire critique. Paris: La Documentation Française, 2005. p. 0. Disponível em: <ensmp.net/pdf/2005/glossaire/dispositif.doc>. Acesso em: 15 out. 2011.

JEANNERET, Y. A relação entre mediação e uso no campo de pesquisa em informação e comunicação na França. **RECIIS** - Revista Eletr. De Com. Inf. Inov., v. 3, n. 3, p. 25-34, set. 2009. Disponível em: < http://goo.gl/fKocuO> Acesso: 15 out. 2013

KESSEL, Z. **A construção da memória na Escola**: um estudo sobre as relações entre memória, história e informação na contemporaneidade. 2003. 150 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciência da Informação, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

LARROSA BONDÍA J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação** 2002 . Disponível em:< http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501903>. Acesso em : 28 mar. 2014.

LURIA, A.R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** (coletânea de textos). São Paulo: Ícone, 1988. p. 21-38

MANNHEIM, K. O problema das gerações. In: **Sociologia do conhecimento**. Porto: RES-Editora, 1928. p.115-176,

MENESES, A. B. de. **Do poder da palavra**. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao09.html>. Acesso em: 23 mai. 2013.

MENESES, U. B. de. Identidade cultural e arqueologia. In: BOSI, A. (Org.). **Cultura brasileira**: temas e situações. São Paulo: Editora Ática, 1987.

MITROVITCH, C. **Experiência e formação em Walter Benjamin.** São Paulo: Editora Unesp, 2011. 180 p.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários a educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

NATIONAL COUNCIL OF AGING. Disponível em: < http://www.ncoa.org/>. Acesso em: 22 nov. 2014

NICOLESCU, B. Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade. In: UNESCO. **Educação e Transdisciplinaridade.** 1999. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127511por.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2015.

NORA, P.. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: **Projeto História**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP. São Paulo, n.10,1993. p.07-28

OLIVEIRA, A. L. de. **A negociação cultural**: um novo paradigma para a mediação e a apropriação da cultura escrita. 2014. 250 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciência da Informação, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: < http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-19102009-142344/pt-br.php>. Acesso em> 12 dez. 2014

PASSOS, M. P.; PIERUCCINI, Ivete. Apropriação de dispositivos culturais: um estudo sobre o lúdico em bibliotecas infantis. In: Centro de Estudos de Tecnologias e Ciências da Comunicação da Universidade do Porto; Universidade de León. (Org.). VI Encontro Ibérico EDICIC: Globalização, ciência e informação: atas. 6ed.Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto; CETAC. MEDIA, 2013, v. 1, p. 631-642.Disponível em: < http://ocs.letras.up.pt/index.php/EDICIC/edicic2013 >. Acesso em: 21 fev. 2014.

PATRÍCIO, V. G. R. TINA: um projecto para netos e avós. Disponível em: < https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/4172/1/119.pdf >. Acesso em: 22 nov. 2014

PERAYA, D. Médiation et médiatisation: le campus virtuel. **Hermès**: La revue, Paris, n.25, 1999. Disponível em:< http://hdl.handle.net/2042/14983 > .Acesso em: 24 jul. 2011. DOI : 10.4267/2042/14983

PERROTTI, E. ; VERDINI, A. Estações do conhecimento: espaços e saberes informacionais. In: ROMÀO, L.M.S. (org.) **Sentidos da biblioteca escolar**. São Carlos: Alphabeto, 2008.

PERROTTI, E. A aventura de conhecer: proposta pedagógica. **Boletim Salto para o Futuro**, v. 18, p. 3-13, 2008. Disponível em: < http://goo.gl/Q8VElo >. Acesso em: 27 mar. 2012

PERROTTI, E. Estação do Conhecimento Einstein: e com a palavra, o Prof. Edmir Perrotti. In: **Revista da Educação Cidadã**: Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis, 2.ed, 2010, p.18

PERROTTI, E. Estação Memória. In: **História falada**: memória, rede e mudança social. São Paulo: SESC SP; Museu da Pessoa; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

PERROTTI, E.; PIERUCCINI, I. Infoeducação: saberes e fazeres da contemporaneidade. In : LARA, M.L.G, FUJINO, A. NORONHA, D.P. (org.) **Informação e contemporaneidade**: perspectivas. Recife: Néctar, 2007. p. 46-97.

PIERUCCINI, I. ; PERROTTI, E. Memória, experiência e informação: a Estação Memória. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, 11°, Rio de Janeiro. **Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação**. Ancib; Fiocruz: Ancib; Fiocruz, 2010. Disponível em: <http://enancib.ibict.br/index.php/xi/enancibXI/paper/view/533/96>. Acesso em: 05/04/2013.

PIERUCCINI, I. **A ordem informacional dialógica**: estudo sobre a busca de informação em Educação. 2004. 194f. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, Dec. 2005 . Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 mai. 2013.

PINO, A. L.B. Processos de significação e constituição do sujeito. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto , v. 1, n. 1, abr. 1993 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 mar. 2015.

PLATÃO. **Fedro ou da Beleza**. Lisboa: Guimarães Editores, 2000.

PRIGOGINE, I. **O fim das certezas**. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

PROGRAMA UNA BIBLIOTECA PARA TODAS LAS EDADES. Disponível em: < http://www.acervointergeneracional.com/biblioteca00.html>. Acesso em: 22 nov. 2014

PROUST, M. **No caminho de Swann**. São Paulo: Globo, 2009.

ROUANET, S. P. ; WITTE, B. Por que o moderno envelhece tão rápido? **Revista Usp**: dossiê Walter Benjamin, São Paulo, n.15, set.out.dez, 1992. Disponível em: < http://www.usp.br/revistausp/15/SUMARIO-15.htm>. Acesso em: 23 mai. 2013.

RUBIN, R. J. **Intergenerational programming**: a how-to-do-it manual for librarians. Chicago: Neal Schuman Pub, 1993

TARDIF, M.; RAYMOND, D.. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, Sp, n. , p.209-244, 01 dez. 2000. ano XXI, nº 73. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2011.

THOMPSON, P.. **A voz do passado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

TÜRCKE, C. **A sociedade excitada**: filosofia da sensação. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010

UNESCO. **Educação e Transdisciplinaridade.** 1999. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127511por.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2015.

UNESCO; KAPLAN, M. S. **School-based Intergenerational Programs**. Disponível em: < http://www.unesco.org/education/uie/pdf/schoolbasedip.pdf >. Acesso em: 22 nov. 2014

VAN DER VEER, R. ; VALSINER, J.. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Loyola, 2014.

VERNANT, J. **Mito e pensamento entre os gregos estudos de psicologia histórica**. São Paulo: Difel, 1973.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p.103-118

VIRILIO, P. Paul Virilio, o teórico da velocidade. **Folha de São Paulo**, São Paulo, A.29, 08 de agosto de 1987.

VIRILIO, P.. **Velocidade e política**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

VYGOTSKY, L.S. **Concrete Human Psychology**. In: Psikhologiya, 1986, n. 1, pp. 51-64. Disponível em: < http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Vygotsky1986b.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2014

WITTE, B. ; CAMPOS, H. de O que é mais importante: a escrita ou o escrito?. **Revista Usp**: dossiê Walter Benjamin, São Paulo, n.15, set.out.dez, 1992. Disponível em: < http://www.usp.br/revistausp/15/SUMARIO-15.htm>. Acesso em: 23 mai. 2013.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Entrevista semi-estruturada com idosos.

Enquanto era aguardado o início dos trabalhos de avaliação, os idosos que já haviam chegado começaram a conversar entre si. Com o conhecimento e consentimento dos presentes a pesquisadora ligou o gravador e passou a registrar os diálogos, abaixo transcritos:

Dona Q: Era muito tranquilo, Paraisópolis.

Seu M: Lá de fora vê diferente aqui dentro.

Dona Q: Mas agora a gente não pode dizer isso, não. Como eu disse, eu moro aqui há 46 anos e, olha, eu estou assustada. Eu nunca vi tanta coisa, é assustador! (em referência a setembro de 2013, quando houve episódios violentos na comunidade, como arrastão, invasão policial, etc.). Mas, assim, eu acho que o grande problema da violência aqui em Paraisópolis é que as pessoas cercam Paraisópolis, ficam contidas aqui dentro e quando elas saem é que nem vaca presa, uma boiada, soltou, fez estrago. E é o que tá acontecendo com o povo daqui, né? Nós estamos contidos, parece uma lata de sardinha, quando sai, pronto. Não sei se está apavorado, se está assustado, por medo ou porque tem que fazer mesmo, mas em Paraisópolis perdeu-se o controle, perdeu-se aquela coisa das pessoas conhecerem: Ah, sabe fulano? Fulano? Ah, fulano, fulano e fulano e você conseguia descobrir a família de onde veio fulano. E hoje, não. Eu lembro que, por exemplo, lá perto da creche, só morava mineiro, e era mineiro que casava com primo, que vinha trazendo sobrinho... Era a rua dos mineiros onde todo mundo se conhecia. Aqui em cima era de Pernambuco, do Ceará. Agora misturou tudo.

Seu M: Devia dar ocupação aos jovens, porque eu mesmo comecei a trabalhar muito cedo, com 12 anos eu já tinha carro na praça, lá no nordeste. E hoje em dia esses jovens todos desocupados...

Dona Q.: É verdade, tinha aquele emprego de *Office boy*, não era? Era o emprego que todo o jovem passava, era o emprego garantido para o jovem, e foi tirado.

Seu M: O governo, quando ele intervém para ajudar, ele atrapalha, porque criança tem que trabalhar de jovem. Porque pode me dar o carro mais moderno, eu faço câmbio, faço motor, e essas crianças a gente quer ensinar o que a gente sabe e ninguém dá oportunidade. E aí, como é que fica? Eles vão usar uma maconha, eles vão pegar um telefone e sair sem olhar pra onde

anda. Esses dias eu vim do largo São Francisco pra cá, e veio uma mocinha e bateu em duas pessoas. Ela vinha com aquilo lá na mão, sentou do meu lado, e veio de lá até aqui com aquilo na cara, ela não olhou para outro lugar, ficou com aquilo ali, um absurdo!

Dona Q.: Um rapaz falando que hoje em dia está até difícil para namorar... Ele disse que antigamente as moças andavam assim né e hoje elas só ficam com a cabeça baixa. Passou uma moça bonita, ela esbarrou nele e nem olhou para ele.

Seu. F: Mas eu sempre falo, Deus tem um plano em nossas vidas e nós não sabemos. Às vezes você quer uma coisa, mas Deus não determinou.

Seu M: Eu já penso o contrário. Deus não determina nada, quem determina somos nós e aí nós complicamos tudo.

Seu F: Futebol, religião e política ninguém deve discutir. Nós estamos aqui.

Seu M: Eu não sou religioso. Eu tenho 64 e vou fazer 65 e nunca fui em uma igreja.

Seu F: Mas um dia você vai prestar conta para alguém, com certeza.

Seu F: Enquanto não morrer, tem um dizer baiano né, que diz que enquanto a boca bole a barriga tem esperança, e é verdade.

Pesquisadora: Hoje estamos aqui reunidos com a necessidade de falar sobre os trabalhos feitos sobre a história da comunidade, que é um dos propósitos levar para a geração mais jovem o crescimento da comunidade e a experiência de cada um de vocês nesse processo de crescimento. E juntos trabalharam com as crianças para contar um pouco sobre a vida deles e como lidaram com o crescimento da comunidade. O que foi participar da experiência? Qual a dificuldade para participar do projeto?

Dona Q.: Eu acho que essa inquietação eu posso te falar muito claro, porque eu também trabalho com o idoso e sei a dificuldade que a gente tem, e eu já procurei de todas as formas possíveis descobrir o que a gente poderia fazer. Mas eu acho que a gente descobriu duas coisas que tem muito a ver: a primeira questão que a gente escuta muito eles falarem é o deslocamento. E hoje é muito perigoso para andar, pois você não tem uma calçada para andar, né, que você possa andar com segurança, e eles ficam inseguros de sair. E, segundo, o idoso de hoje não é o idoso que a gente estava acostumada a ter, né? Hoje ele participa muito mais

da família, ele cuida dos netos, vai buscar o neto na creche, faz outras coisas. Então a gente percebe que hoje a palavra até idoso não existe mais, porque nós estamos muito mais ativos na família do que aquela pessoa que fazia crochê, né? E também antigamente, como a M, que está aqui. A M está conosco há 40 anos no CCT e a M foi de uma época em que as pessoas faziam alguma coisa no trabalho manual e nesse trabalho tinha uma geração de renda que ajudava eles. Hoje essa geração de renda está muito escassa, porque as pessoas compram tudo muito pronto, tudo pronto, muito fácil de comprar, e acho que isso também faz com que ele não tenha entusiasmo para ir para o lugar, não tem o financeiro que ajuda, não é mesmo, M?

Dona M: É, eu mesmo tenho uma casa, comprei um terreno. Eu tenho uma casa com seis cômodos desses trabalhos, do trabalho de fazer crochê e vender. A Dona L sempre comprava lã pra mim, mas agora, não sei por que, não compra lã mais pra ninguém.

Dona Q: Sobre essa questão da lã, antigamente elas faziam tocas de lã, cachecol de lã e aí a gente vendia e se comprava mais. Hoje, ninguém compra mais toca de lã, vem da China.

Dona M: Ainda compra, sim, vem na minha casa, porque eu não saio oferecendo nada para ninguém, não, porque eles vêm na minha porta comprar. É que eu moro na beira da rua, eu sentava ali e fazia, e todo mundo passava e via, né? Outro dia eu saí fazendo e de longe o povo encomendava, e vem na minha casa buscar e eu falava “tal dia você vem buscar” e a pessoa vinha.

Dona Q: Você percebe que a mão de obra dela já não é tão valorizada pelos mais jovens. Hoje você compra um pacote de lã por R$2,00, mas se você for fazer, não vai vender por R$ 2,00, vai vender por no mínimo R$ 10,00. Aí, se você vai a Santo Amaro ou em qualquer outro lugar, você compra por R$ 6,00. E você escolhe cor, tamanho, talvez não seja de tão boa qualidade quanto o que ela fazia, não é? Mas a facilidade eu acho que é uma das coisas que estão se perdendo. E muitas vezes eu percebo que eles não vão muito nessa questão de sentar, igual a gente está aqui, e conversar. A paciência deles não é tanta. Eu vejo lá: a gente está falando uma coisa, e elas já estão querendo outro. Sabe criança que está querendo dez coisas ao mesmo tempo? Essa questão de sentar, conversar, trocar história não é mais. Então, eu acho que o próprio idoso está sendo diferente.

Pesquisador: Mas será que é o idoso, Dona Q, ou a gente não tem pessoas para quem contar a nossa história? É o idoso que precisou mudar para se adaptar ou a situação que está posta e a

gente não tem mais interlocução? E o projeto de memórias vem aqui desconstruir isso? E vocês, na hora do bate papo, diziam do valor da escuta, como antigamente. E hoje em dia? O processo de educação está mudando?

Seu M: Eu deixava de ir para o cinema que tinha na minha cidade. A gente dava um dinheiro para um senhor, que não tinha visão e que vivia na rua, para ele contar história para gente, deixava de assistir o filme para ouvir ele.

(Quebra do momento com a chegada de outros idosos que participaram da entrevista)

Dona Q.: Então, como vocês estavam perguntando, quando eu fui convidada para vir para cá (para o projeto), e eu digo isso para vocês com toda honestidade possível, a minha auto-estima foi elevada, porque eu acho que, assim, eu nunca tinha tido a oportunidade de falar de Paraisópolis, a não ser assim, numa roda de conversa, tá sentado todo mundo conversa, Paraisópolis isso e Paraisópolis aquilo, mas, assim, falar de Paraisópolis, da forma como a gente conversou, foi muito prazeroso. Isso tanto com as crianças com quem eu conversei, como os meus lá, e depois, eu já comecei aumentando a roda de conversa. E aí você começa a perceber o quanto isso é importante, essa importância de você falar da nossa história, do nosso passado, não é? O meu neto estava me dizendo: É, vó, Paraisópolis está perdendo isso. Se a gente não buscar de qualquer forma, essa contação de história vai se perder, porque hoje, em Paraisópolis, se você sentou para falar sobre Paraisópolis, as pessoas falam: ah, você viu a violência, você viu que mataram não sei quem, você viu que roubaram não sei o quê? Aquela história nossa, que a gente estava falando aqui, não existe mais, porque existe uma história muito negativa, não é? Como se Paraisópolis só tivesse tido coisas negativas, não é? Porque a gente está vivendo em Paraisópolis o hoje, né? Mas nós que estamos em Paraisópolis há tantos anos sabemos do Paraisópolis que teve infância. E é uma pena, entre nós mesmos, se a gente não se permitir falar isso, a gente começa a se perder. Então, eu acho que isso aqui para nós também é muito bom, não é? E é óbvio que nós nos sentimos valorizados, porque, assim, se você imaginar, são sete pessoas aqui, que sabem contar a história de Paraisópolis e têm muito valor para nós. Foi muito gratificante.

Seu F: Sempre foi muito bom, porque é uma morada no Paraíso, e as conversas com as crianças foi muito bom. Ah, foi muito boa, pois as crianças são muito inteligentes. São muito obedientes. Às vezes nós ensinamos algumas coisas, mas também aprendemos com eles. Porque na minha idade, o único tempo que eu tinha de estudar eu ia lavar roupa de neném de

noite, porque nem luz eu tinha, era na base do querosene, água de poço. A única coisa que eu nunca fiz na vida foi trocar um neném de cocô, mas eu lavava as fraldas, porque não existia fralda descartável. E não podia comprar outra, aquela que sujava não podia jogar fora, não.

Dona Q: Engraçado que a mesma agitação que eu vejo nos idosos, eu vejo nas crianças. E por que a gente conseguiu conversar com eles e fazer esse bom trabalho? Porque eu acho que as meninas tiveram uma vitória dessas de trazer, prepará-las de uma forma para receber nós. Não só receber como visita, mas receber as informações que a gente ia passar, porque aqui elas estavam muito antenadas: a rua tal, o número tal e isso foi um trabalho de base. Eu acho que foi isso que trouxe toda essa questão bacana que ficou do trabalho, porque o que elas fizeram antes com as crianças, falar para eles o que ia fazer... Assim eles nos respeitavam quando a gente estava falando, mas eles também traziam curiosidades. Não é porque elas falavam que era para eles perguntarem do A e eles perguntavam do A. Então, eles trouxeram coisas deles. Então, às vezes, eles olhavam as fotos e perguntavam: mas por que isso aqui? Então, isso foi bacana, esse trabalho que elas fizeram de base. Não é? E eu acho que é isso que falta para a inquietação do jovem, pois hoje em dia você não consegue conversar com o grupo se você não fizer todo esse trabalho de contar a história nossa e de Paraisópolis como a gente contou, porque eles não param. Você fica todo o tempo, *fica quieto*, *fica quieto*, *fica quieto*, que o trabalho não rende, não é? Porque o trabalho que elas fizeram foi maravilhoso.

Seu M: Às vezes, eles não têm interesse no assunto que se vai falar, mas se tiver interesse naquilo eles para, sim. Se tiver interesse, eles para. Depende do interesse da coisa que vai ser explicada para eles.

Seu S: Mas pra mim foi uma grande experiência que eu tive com essas crianças aqui. Eu gosto desse trabalho, eu acho que vocês estão de parabéns pelo trabalho que fizeram, com a paciência que tem. Foi muito emocionante, gostei muito desse trabalho. Se fosse para repetir, eu repetia tudo de novo. Se eu pudesse eu trazia todo esse povo pra cá, mas você convida e às vezes vem, às vezes não vem.

Dona M: A experiência com os adolescentes foi bem, só que tem horas que eles falam muito. É que começou a falar muito eu fico de cabeça ruim. Eu gosto de um pouquinho mais do silêncio.

Dona Q: Pra mim, o que foi mais bonito de tudo foram meus filhos, quando eles chegaram no CEU (na Mostra). Nossa, foi muita emoção. Foi emocionante demais. Eles ficaram muito orgulhosos, muito felizes, porque eles também foram criados na comunidade e aí quando eles viram, na verdade ficou como uma homenagem para mim, e quando eles chegaram lá, eles tiraram foto. O pessoal do trabalho também tirou foto. Foi muito bom, muito bom mesmo. E aí, parecia que tudo tinha terminado, aí, outro dia eu vim aqui aí estava aqui a exposição. E eu fiquei muito surpresa, eu pensei: vocês vão me matar desse jeito. Mas é como eu falei de verdade: para mim falar com criança é fácil, porque eu trabalho com isso. Mas volto a dizer que o trabalho de base que foi feito com eles foi muito bom, eles estavam muito afiados, vamos dizer assim, no projeto que eles estavam fazendo, muito preocupados em acertar, de ser responsável, em ser o mais educado possível com a gente e na hora de tomar o lanche aqui, Jesus amado, quase que eu tive que tomar trinta lanches, porque todo mundo convidou para tomar lanche. Foi muito prazeroso. Eu te digo, assim, a coisa que mais me emocionou foi ver os meus filhos quando eles chegaram lá no Céu, porque sentiram uma homenagem à mãe deles e à vida que eles tiveram a oportunidade de ter aqui.

Seu T: Eu penso assim, às vezes eu não ajudo muito, mas eu sei que as crianças precisa de ajuda, eu me acho na obrigação de estar aqui. Às vezes, eu não sei se estou ajudando muito sabe, mas eu sinto necessidade de ajudar.

Dona M: Pra mim, tá tudo bom, do jeito que tá, tá bom.

Seu F: O elemento veio de fora perguntando se aqui era bom, o que nós temos. Nós não temos cultura, porque tem uma coisa que é melhor do que a cultura: é a amizade das pessoas, que não ofende a ninguém. Isso é maravilhoso.

Seu M: Habilidade a gente tem que pegar de pequeno.

Dona Q: Eu tinha vontade de escrever um livro e eu tinha ele lá meio que rabiscado, porque você começa a ler um livro sobre a história de sua vida, a história vai mandando em você. Você vai lá e apaga uma coisa, e foi difícil para terminar esse livro. Eu sempre estava numa batalha. E aí depois que eu vim, que eu falei, não sei o quê, isso foi me deixando mais forte, com mais vontade de fazer. E aí eu comecei a buscar uma parceria com uma editora para fazer esse livro e eu consegui, graças a Deus. E aí vai sair no final do ano e aí eu vou trazer aqui

para lançar. O nome é: Valeu a pena! Isso mexeu com a minha auto-estima. Eu fui vendo que eu posso, que eu sou capaz, que vale a pena. Foi muito bom.

APÊNDICE B – Entrevistas semi-estruturadas com educadoras NEC

Educadoras, Grupo de 07 a 08 anos, matutino.

Pesquisadora: Qual o perfil da turma que recebeu o projeto das memórias? Recordo que o grupo passou por um período de reorganização dos trabalhos, poderiam comentar?

Educadora L: Inicialmente, eles tinham muita competência, só que a gente não aplicava o que eles realmente estavam precisando. Eles pediam muita atividade, coisa que a gente não fazia. Não realizava. Então era um grupo com sede de aprender, mas naquele momento não tinha muita disponibilidade. Era uma classe agitada. Eram umas crianças que brigavam muito, brigavam bastante entre si, até mesmo com as educadoras, aí era isso.

No segundo semestre, deu uma melhorada, já foi acalmando, e a gente não conseguiu atingir o que a gente atingiu hoje, mas no segundo semestre deu uma boa acalmada, porque a B trouxe aquilo que eles estavam pedindo, que era a atividade. Ela está aqui, ela pode falar. Mas foi o que eu percebi, em um primeiro momento. E angustiava muito, eu acreditava no potencial deles, mas, como eu sou a educadora assistente, eu não podia passar por cima da responsável da sala. E hoje o trabalho é completamente diferente do ano passado, do semestre passado. E hoje está super bacana trabalhar, e eu já comecei a ver a diferença deles.

Educadora B: É... Quando eu entrei na sala, eu vi um grupo com muita sede, com muita vontade de aprender, mas, assim, era uma coisa que o corpo falava, o corpo fala muito, a linguagem corporal é às vezes até mais forte do que a falada. Então, assim, logo quando eu entrei, conversei com a L, pois senti a necessidade de marcar alguns combinados com eles. Então, não que eles não tivessem, eles já tinham combinado do momento da roda, do banheiro. Eu preciso organizar um pouco mais a sala, porque é o jeito que eu trabalho. Se não for assim, eu me sinto um pouco perdida.

Pesquisadora: Aquele trabalho com o grupo de adolescentes, a colcha de retalhos... ele é anterior aos trabalhos do projeto das memórias? Podem falar um pouco sobre ele?

Educadora B: Acho que começou junto com o projeto das memórias.

Educadora B: Eu procurei agregar o conhecimento que eu tinha com o trabalho da L e o que a M estava fazendo. Eu procurei intercalar, agregar, respeitando a especificidade do grupo, pois eram crianças com muita sede de saber. Então, esse foi o lado que nos aprofundamos, a brincadeira, a aprendizagem, até mesmo a oralidade, porque nossas rodas de conversas ficaram mais intensas, houve uma melhora comportamental, mesmo entre aqueles que eram rotulados como difíceis... E aí, colocando limite, fazendo conversa (sic), sempre parando para conversar, aos poucos as coisas foram se encaixando.

Educadora B: O grupo dela foi tutor das nossas crianças, então a gente foi uma conversando uma com a outra. Num processo de trabalho, as duplas de educandos iam para a nossa sala, porque nossa sala era maior. Nós que pensávamos o arranjo das duplas, sugerindo que estivessem juntas. Por exemplo, uma criança que falava pouco com um adolescente falante, ou um educando que gostava de capoeira com outro que também gostava de capoeira. As duplas foram pensadas conforme a afinidade, então, assim, quando ela explicou como seria o projeto, nós já começamos a pensar. No meu caso, como eu não tinha muito conhecimento do grupo, foi perguntando para ela [L], já que ela conhecia mais os adolescentes. Aí nos fomos montando, sugerindo a C, seria melhor o fulano ficar com o fulano... Aí o outro, que era muito tímido, com o outro que era mais falante, porque aí poderia dar mais ideia, um mais extrovertido.

Educadora B: E aí as educadoras mediando... Porque, assim... A mesma combinação existe entre as educadoras, porque eu gosto muito de falar e a B gosta de escrever...

Pesquisadora: E o contato com as memórias das educadoras, como avaliam?

Educadora L: Penso que a entrevista ocorria com as educadoras, na situação, naquele momento e, assim, os desafios para o grupo eram grandes. Lidar com a pessoa que falava, mas também toda a situação deles querendo participar...

Educadora B: Foi positivo, eu achei que foi assim nossas rodas de conversa, porque depende muito do tema... Roda de conversa sobre o que aconteceu no fim de semana, se deixar, eles ficam falando duas horas. Só que ficar de perna cruzada, cansa, vê a brincadeira do outro, quer brincar, aí quer mexer, quer ir ao banheiro, isso é normal deles.

Educadora B: Falando da roda de conversa, porque eles em alguns minutos ficavam dispersos, isso para eles é normal. É um desafio, mas já estamos acostumados, pela faixa etária e pelo tempo de atividade, que foi mais ou menos de uma hora. E aí tinha alguns momentos que a gente percebia, quando via que já não estava dando mais, aí a gente respeita o momento das crianças e dá um intervalo na atividade.

Educadora L: Mas, assim, eu acho que foi tranquilo, não acho que atrapalhou o trabalho, até porque depois nós resgatamos no dia seguinte. Nós perguntávamos para eles o que eles tinham entendido daquilo e cada um falava. Então, a gente fazia um resgate depois.

Pesquisadora: Então vocês sempre faziam esse trabalho de mediação para auxiliar o grupo a recordar o que havia sido narrado nas entrevistas?

Educadora B: Especialmente no momento da oralidade, da roda de conversa. E depois desse resgate também, nós fazíamos, nós resgatávamos o que ficou muito forte para eles, para eles registrarem no desenho e, depois, a gente tinha mais uma conversa, qual era a brincadeira da L. Como foi a infância dela? Então, eles registravam, dávamos um direcionamento. Quem vai fazer as brincadeiras da L, da C e da G? Dividimos o grupo assim.

Pesquisadora: A participação das educadoras como colaboradoras no projeto influenciou de alguma forma no resultado dos encontros?

Educadora L: Olha, assim, pelo que eu conheço deles, não tinha diferença se fosse outra pessoa ou a gente, porque eles já estão acostumados a sentar e ouvir a história, então para eles não teve: “ah, porque é a L e eu a conheço”. Então, foi mais favorável. Então, aquela agitação que eles ficaram no primeiro momento... Eles queriam muito participar, queriam muito falar, e para a criança é difícil, quando você está falando e eles conhecem um pouco da sua história, então, eles querem realmente falar, e se for outra pessoa, eles também vão querer falar. Porque como se trata de brincadeira, todos querem falar. Então você viu, quando eu estava falando, tinha momentos que eu queria parar e eles não deixavam. Eles pediam para poder continuar porque eles queriam poder participar. Eu acho que já é deles mesmo, esse negócio de participar.

Pesquisadora: Podemos dizer que o grupo estava motivado com o projeto?

Educadora B: Sim, isso. Geralmente, nessa idade eles são bem curiosos, tem muita curiosidade, eles gostam de conversar, gostam de perguntar, isso também veio ao encontro do que eles estavam fazendo, porque eles estavam fazendo pesquisa, que era brincadeiras. Então, foi um tema que veio ao encontro do que eles estavam aprendendo, do que eles estavam pesquisando, ajudou a eles buscar cada vez mais a curiosidade deles. Mas eu concordo com o que a L disse, se fosse outra pessoa, não iria fazer diferença, de interesse ou se eles não ficariam interessados.

Pesquisadora: Mediação. Quais foram as estratégias utilizadas para assegurar a confecção dos produtos, permitindo ao grupo a participação em todo o processo?

Educadora B: Tudo era resolvido em nossas rodas de conversa. Antes de cada atividade nós sempre fazemos.

Educadora L: Era uma roda de conversa onde já passávamos a rotina de tudo, era os combinados, não era B?

Educadora B: Também. E aí, assim, na roda da conversa a gente já lia a rotina, falava quais eram as atividades do dia e quais eram as propostas que tinham. Então, assim, isso era antes de começar os trabalhos, mas na foto tem todo o processo, empapelar (sic), cortar o *craft*. E aí, assim, eu e a L pensamos no grupo, por exemplo: Quem ficava no *craft* não gostava porque era só cortar papel, aí a gente tinha que enaltecer o trabalho deles, dizendo:

"Já pensou, se a criança que cortar o *craft* não cortar o *craft* direito?", "cortar muito grande ou muito pequeno, na hora de empapelar, de expor o trabalho?", "vai ficar feio!", "o que as pessoas da Mostra Cultural vão pensar?" "Que as crianças que fizeram não têm capricho, que as educadoras não acompanharam". Então, a gente começou a falar que cada um tinha o seu papel e cada um era importante. Aí todos passaram por todos os espaços.

Educadora B: Quando era um trabalho que exigia uma destreza maior, então a gente sabia quais eram as crianças e com essa criança a gente conversava: "olha, precisa de muito capricho, com delicadeza, com calma...".

Pesquisadora: E como foram as ações para a retomada da narrativa das educadoras no momento da produção do desenho exposto na Mostra Cultural?

Educadora L: Ah, para eles foi tranquilo e, assim, o que me chamou atenção é que eles se lembraram de todas as histórias. Eles fizeram a G com a batata, ficou muito forte para eles. E a gente não precisou ficar em cima e nem repetindo a história para nenhum deles, porque eles já sabiam o ponto que queriam.

Educadora B: Mas, assim, a gente retomou, a gente fez. Não deixamos passar muito tempo, não, acho que foi uma semana de conversa. Ah, então, eu... A gente não deixou passar muito tempo, por isso que ela fala que a gente não precisou retomar, pois não deixamos passar muito tempo, e no momento de fazer o desenho fizemos anotações. Então a gente falava: "O que vocês lembram que a L fez na brincadeira?" "E a G?" "Agora a gente vai dividir cada criança, vai poder escolher qual brincadeira da educadora vai querer desenhar". "Quem vai escolher da L fazendo a casinha?" Então, as crianças que escolhiam, elas registravam. E aí cada um ia fazendo, assim, dessa forma, não ficou distante para eles retomarem.

Educadora L: Agora, se tivesse demorado um pouco mais, não teria dado tanto certo. Foi um trabalho mais concentrado, direcionado.

Pesquisadora: Vocês perceberam, em algum momento, o encontro das memórias dos educandos e das educadoras nos encontros intergeracionais?

Educadora B: Ah, sim. Porque antes deles começarem o registro das educadoras, se eu não me engano teve a dupla com os adolescentes e eles tinham que falar sobre o fim de semana ou um momento que eles gostaram em Paraisópolis... Não lembro com detalhes. E muitos tinham a brincadeira também e, por exemplo, quando a L falava: "ah, eu brincava de casinha". Aí as crianças entravam: "ah, eu também brinco de casinha". "Também brinco em Paraisópolis".

Pesquisadora: Avaliando o processo, na perspectiva de educadoras do grupo, o que foi mais significativo para o grupo?

Educadora L: Foi a confecção dos brinquedos, isso ficou como mais significativo para o grupo.

Pesquisadora: O projeto das memórias de Paraisópolis e os encontros intergeracionais, trouxeram contribuições para o grupo?

Educadora L: Depois da Mostra, eu acho que o grupo tava mais envolvido com as atividades. Hoje, quando você propõe para eles fazer qualquer coisa, eles aceitam. Porque antes, eles tinham muito o negócio do desenho só no papel. Só queriam fazer desenho, hoje eles já arriscam fazer outras coisas. Precisa a gente falar: "Ah, tal coisa"... E eles mesmos já dão ideia, sugerindo outras coisas, a criatividade mesmo. Eu achei que nesse grupo eles ficaram bem criativos depois de tudo isso que eles vivenciaram, porque pra eles foi tudo novo, especialmente o confeccionar. Porque antes era só desenho e quando eles viram que podia sair do papel...

Educadora B: São crianças que, nessa faixa etária... São crianças que não recusam a proposta que a educadora oferece. Desde que faça sentido e que as educadoras acreditem naquilo, porque, assim, eu falava com a L, 'será que a gente vai conseguir?' São crianças que elas aceitam. Então, teve que partir falando de mim, abraçar a ideia, acreditar e, também, transparecer que aquilo é importante para eles como é importante para mim também porque se a gente fizesse tudo isso e, eu estivesse lá com cara feia, reclamando ou, assim, com cara de "ai, que saco", isso também vai transparecer para as crianças, elas também vão ficar cansadas.

Pesquisadora: Educadora L, poderia falar sobre sua experiência como educadora auxiliar do grupo e como entrevistada no projeto das memórias de Paraisópolis?

Educadora L: Gente, pra mim, eu fiquei tão feliz, que eu quanto mais trabalhava, quanto mais ajudava, eu não me continha de felicidade, por saber que era a minha história que estava ali. Era a minha história que estava sendo contada por outras pessoas, assim, uma vivência que eu achei que ia ficar pra mim, de repente, muitas pessoas ficaram sabendo da existência da minha casinha de boneca. Pra mim, assim, foi maravilhoso! E eu tenho um ciúme dessa casinha.

Pesquisadora: E ainda existe essa casinha?

Educadora L: Tá lá em cima. E aí eu me via fazendo as coisas, e eu dizia: "gente!", o meu olho brilhava porque eu estava com uma pessoa que também acreditava, porque não adianta o sonho ser sonhado sozinho. E a B acreditava muito, isso era gostoso. Porque eu falava com ela: "vamos tentar?" Ela falava: "vamos!". E isso é muito bom! Então, viver ali, para mim, foi um... Eu nem tenho palavras para explicar o que naquele momento eu sentia, porque era muita

felicidade para mim e eu fazia, fazia e queria fazer mais. Porque era a minha história, então eu me sentia cansada, mas, ao mesmo tempo, se falasse tem mais coisa, eu iria fazer.

Pesquisadora: Havia um equilíbrio entre as educadoras responsáveis pelo grupo, uma apoiava a outra ao longo das atividades?

Educadora L: Ela estava preocupada e a B estava muito preocupada pelo fato... Ela era nova no grupo, então tinha tudo isso. Por outro lado, pesquisadora, nós estávamos muito organizadas também. Foi o que a gente tava... Nosso planejamento da semana tava tudo pronto.

Educadoras, Grupo de 09 a 11 anos, matutino.

Pesquisadora: Qual o perfil da turma que recebeu o projeto das memórias?

Educadora C: Nesse perfil de ver a formação desse grupo, a necessidade do grupo e não a gente vir com uma proposta fechada e vamos fazer isso, não é? Então, essa é um pouco da nossa linha de trabalho, não é? Então, acho que é por isso que você fala isso... A gente vai percebendo as necessidades, a gente faz um trabalho muito bem individualizado, olhando a necessidade de cada criança. Já começa quando eles podem escolher qual a atividade eles querem participar, e a gente tem que gerenciar isso também no dia a dia.

Pesquisadora: E aí, naquele momento, qual era o trabalho que vocês vinham desenvolvendo com o grupo? Vocês lembram?

Educadora C: Tá sendo desafiador, a G não trabalha mais comigo. Esse ano algumas crianças saíram, outras chegaram, e meu grupo está assim, entra e sai. Eu tô tão voltada para esse ano, pensando um pouco, também, porque eu sinto a mesma dificuldade que a C, até voltar para aquele momento, para tudo isso, a gente quando começou umas propostas... Eu percebi que com alguns a gente tinha que fazer um trabalho mais individual, mas outros se envolviam com mais naturalidade, um contagia o outro, isso que era o legal, eles têm um pouco disso.

Pesquisadora: Em termos da observação que eu faço, foi um dos últimos grupos a começar a atividade, enquanto os outros grupos já tinham começado as dinâmicas, mas ao que parece isso não interferiu no desenvolvimento do projeto.

Educadora G: É, começaram com a proposta, tiveram que usar a história da própria Dona Q e a história de Paraisópolis que eles começaram a conhecer, sabe aquele envolvimento pelo lugar que mora? "Nossa, aqui é essa rua?" "Eu conheço". Então, eles começaram a se envolver com a própria história que a Dona Q trouxe e pelas fotos, que ali ela estava contando. Então, eles estavam começando a se envolver a partir daí. Eu acho que o próprio trabalho fez com que eles se envolvessem.

Educadora C: Eu acho que a G tá falando uma coisa importante que agora tá me vindo, não sei se a gente registrou isso, que é o fato de a G ser moradora e algumas meninas também conhecerem esse lugar. Para mim é um universo muito distante, essas ruas, e para a G, não, pois já tem outro olhar, é outro vínculo inclusive.

Educadora G: Não, até quando a gente foi visitar lá embaixo que a gente tava na rua. "Educadora G, ali é a Rua Sampaio, não é?" "Nossa, essa aí é aquela rua?" Sobre a foto, eu falava: "E essa rua, olha!", aí a gente tirou foto com o nome da rua.

Educadora C: Aí a gente tirou foto do nome da rua, não é? E quando a Dona Q falava tinha uma árvore aqui perto da creche, "nossa, mas agora tem casa", e quando eles passaram perto, "nossa, mas agora tem casas". E a G tem essa referência porque ela vivenciou isso, essa transformação, é totalmente diferente.

Educadora G: Quando a C perguntava pra mim, eu não C, mas aqui era aquela rua, e C é essa rua. E para ela era difícil e para as crianças também era difícil que não é, mas é que não tinha casas, como a Dona Q falou era vazio, não tinha muitas casas.

Educadora C: Agora, ainda assim, G, o fato deles não estarem presentes e terem acompanhado tudo isso, mas serem moradores da comunidade tem uma diferença. Uma valorização pela rua, uma história, para ir para tal lugar, seu lugar.

Educadora G: Então, com isso eu acho que a própria história fez com que eles se envolvessem mais, isso já não está no relato.

Pesquisadora: Fizemos algumas ações em preparação para o encontro intergeracional. Vocês se recordam?

Educadora C: Na verdade antes da Dona Q visitar, quando você lança a proposta das fotografias, eles pegam as pranchetas e vão pesquisar com outros sujeitos no Einstein. E foi fantástico esse trabalho.

Educadora C: Eu me lembrei de outras coisas, que foi interessante. Fez um link com o trabalho de pesquisa que a gente faz com eles, não é que eles tinham a "oficina aprendendo a pesquisar", e a maioria desses meninos tinha participado dessas oficinas... Então, para eles foi um link mesmo, não é? E o fato de sair da sala, de poder circular, ter essa autonomia. essa responsabilidade, também foi um empoderamento para eles e essa responsabilidade de registrar algo tão importante, também foi significativo.

Educadora G: E eu lembro também do dia que eles foram ao grupo dos adolescentes.

Educadora C: Ah, é?

Educadora G: Então, eu estava no grupo de adolescentes e eles chegaram e bateram na porta e eu falei: "pode entrar"... Eles ficaram meio tímidos, mas depois disseram: "Ah, a gente queria fazer uma pesquisa, uma pesquisa para descobrir". Aí eles mostraram as fotos, aí as meninas estavam batendo papo, aí eu falei: "Senta aí e pergunta". Aí, ele foi lá. Mas ele estava assim meio tímido, mas depois gerou uma conversa legal entre eles assim: "Ah, lembra? Eu tava nessa época...", e começou a falar. Isso foi legal, essa participação.

Educadora C: Então eu acho que foi uma preparação para receber a Dona Q.

Pesquisadora: E como foi receber a Dona Q?

Educadora C: Foi tudo ótimo. Nós fomos para lá primeiro, que é um pouco do que a gente, do trabalho que a gente já faz. Vai para um lado, prepara do outro, até consolidar. Até quando a gente vai fazer um passeio, a gente os prepara antes, é um pouco da nossa linha de trabalho. E aí foi interessante quando a gente chegou lá na creche, porque tava tudo meio, assim, no ar na verdade. Então, a Dona Q, "quem é a Dona Q?". Daí, a gente chega lá, a Dona Q com os painéis, já com tudo organizado. Já foi dizendo: "então, gente, isso aqui é isso". Não é G? Eu fiquei pensando, não sei se ela estava ansiosa, um pouco agitada.

Educadora G: Como ela tinha as outras coisas lá, porque a gente fica muito nisso, eles chegaram lá e lá estava a foto. A gente chegou e ela já foi dizendo isso: "Aqui é a G dançando". Na verdade, tinha um grupinho do pastoril que a gente fazia, o grupinho de dança, aí ela falou assim: "ah, então, a sua professora", aí todo mundo olhou assim, "ah, G, você dançava" e eu disse, "sim, eu dançava", "eu fazia parte desse grupo". Contar a própria história, mostrar as fotos, e eles conhecerem a Dona Q, que faz parte do CCT, e quanto tempo que faz que ela tava lá, como ela conhece essas fotos de tanto tempo, assim, foi bem legal. Eu também resgatei bastante coisa que se perde, assim, na memória, mas aí, quando eu olhei, eu falei: "Nossa! Quanta coisa, não é?" Porque a G frequentava o espaço, tanta coisa que eu relatei aqui aí, mas bem legal.

Educadora C: E aí as crianças tiveram a oportunidade de conhecer todo o espaço do CCT. Ela fez primeiro essa conversa aí, depois ela convidou para almoçar. Eu não sei se foi esse dia ou se foi outro.

Educadora G: Ela convidou para almoçar, mas não deu tempo, não é?

Educadora G: É, aí ficou pendente para outro encontro. A gente foi até para o campo jogar bola com os meninos, que era um grupinho quase da mesma idade que eles. Aí eles iam para o campo, então, ela falou: "então, fica aí com o grupinho", e eles já queriam mesmo ficar no campo.

Educadora C: É, estabeleceu uma relação interessante, não é? Entre a Dona Q, nós e as crianças. Acho que isso também foi porque, talvez, a gente está trabalhando no mesmo lugar, na mesma comunidade, mas a gente não tem contato, ela tá fazendo um trabalho muito parecido com uma proposta, como a gente também faz,

Educadora C: Com as educadoras, a gente também teve contato, não é, G? As educadoras mostraram um pouco do trabalho delas na sala, depois a gente foi para a sala dela também.

Educadora G: A Dona Q não poderia mais acompanhar o grupo, aí ela falou: "então, ela vai acompanhar vocês", e aí o grupo ficou junto lá na sala dela, estabeleceu uma relação, as crianças com as crianças, a gente com a educadora, e ela foi contando do trabalho.

Pesquisadora: E essas educadoras vão visitar vocês na exposição?

Educadora C: Ah sim, aí junto com a Dona Q e, o que é legal, depois de tudo isso, quando a Dona Q veio para cá, que foi o primeiro encontro dela, foi para mostrar a história, não é? E eles a receberam muito bem, com muito carinho, é verdade. Eu acho que eles quiseram agradecer... Foi uma forma de agradecer.

Pesquisadora: Então, a partir do momento que eles já conheciam um pouco da história dela, a recepção no NEC é diferente?

Educadora G: O fato de terem ido lá, serem recebidos por ela lá. Até, porque, antes disso, eles não conheciam a história dela, conheciam a história de Paraisópolis.

Educadora C: Quando ela chega aqui para fazer esse primeiro encontro, eles já estavam com o papel para fazer os registros, para anotar os nomes das ruas, para fazer algum tipo de comentário, que foi bem legal, eles fazem.

Pesquisadora: E como foi a dinâmica do encontro intergeracional?

Educadora G: Assim, você teve um momento prévio para falar com eles sobre esses registros, não foi? Antes da Dona Q chegar? Sim, na preparação eles aprenderam o passo a passo, como ficaria esse trabalho na Mostra Cultural.

Educadora C: Isso eu achei muito bacana, a sistematização, um guia para documentar a imagem. Eu passei para a B, pensei nisso, um trabalho.

Educadora G: E o que foi legal é que como eles já estavam com esses materiais, quando a Dona Q ia passando os slides, o trabalho dela, eles dizem: “Ah, peraí, Dona Q”, e eles ficavam preocupados de pegar a informação, com responsabilidade... Ai, que lindos!

Educadora C: Sabe o que é engraçado, gente? Talvez eles não tenham ficado tão relaxados para curtir o momento, porque cada um estava focado no seu, “eu tenho que registrar isso”, “eu tenho que escrever isso”. Outro fato, também, eu acho que no dia que eu falei com eles, nós falamos, não é? “Nós estamos gravando, nós vamos gravar, caso vocês percam alguma informação, não precisa se preocupar”, não é? Mas, mesmo assim, isso parece que não adiantou nada, não é? Porque eles continuaram. E mostra essa responsabilidade, não é? Acho que isso foi interessante, acho que para um grupo jovem foi um aspecto que a gente já percebeu desde o início: eles tinham um comprometimento, na verdade. Escuta atenta para

quem fala com emoção, porque eles ficaram muito envolvidos. Preocupação em fazer com o máximo de detalhes para não faltar nenhuma informação.

Educadora G: É, verdade, elas estavam, sim.

Educadora C: A cada dia que a gente chegava contando alguma coisa da proposta, eles recebiam bem, estavam motivados para fazer, não teve resistência, não é, G? Ao contrário, eles reclamaram quando as imagens não chegavam...

Educadora C: O amor da Dona Q pelo trabalho, acho que isso também pode ter contagiado as crianças, não é?

Educadora G: Tudo que ela comentava, eles perguntavam, principalmente sobre as pessoas na foto: "mas eles ainda estão vivos?" Aí ela dizia: "sim", quando era o caso, "elas continuam morando no mesmo lugar?", e às vezes a Dona Q contava alguma coisa, essa ainda vai lá...

Educadora G: Essa aqui é a árvore que ela comentou, e depois eles perguntaram: "cadê a árvore?", "a árvore não existe mais". Não é?

Educadora C: Houve uma dedicação muito grande do grupo, bastante envolvimento, concentração, pela motivação deles já dá para perceber.

Educadora G: A Dona Q estava louca para entrar logo no espaço, é verdade, nós estávamos montando e ela na porta, Ela disse: "foi uma alegria estar aqui com vocês, pois pela primeira vez me senti homenageada".

Educadora C: Sabe o que foi interessante? Ela não chegou falando isso, se apresentando. Isso foi uma coisa também, que é um jeito dela. Ela chegou, ela já estava em pé para falar das fotos, ela não chegou se apresentando, isso no final, acho que deu uma vontade nela, não é, G? Algo aconteceu porque daí ela falou: "Gente, peraí, que eu quero falar uma coisa..." E aí ela começou a falar, eles já estavam tomando lanche, gente, foi muito incrível. Porque poderia ser uma coisa que poderia falar no começo: "eu sou a Dona Q, eu trabalho aqui há tantos anos, eu tenho quatro filhos". E não, ela se deu conta no final.

Pesquisadora: E as dificuldades, poderiam comentar?

Educadora C: Então eu acho que não era só esse trabalho que a gente faz, era um a mais fora tudo o que a gente já faz, não é? Então, acho que isso que gerou o desgaste, porque foi um a mais.

Educadora G: No final, a gente se sente realizada, assim, pelo trabalho, por cada um ter se dedicado, ter se envolvido, mas, assim, no dia a dia, é complicado, por aqui, por mais que a gente goste da proposta, não dá conta de tudo. E têm coisas que também a gente gostaria de incluir, de trabalhar, conflitos que aparecem no grupo... A gente acabou deixando de lado não é? E aí...

Pesquisadora: E a avaliação que fazem do Projeto das Memórias de Paraisópolis?

Educadora G: Foi positivo. A gente sempre achou, mesmo no meio de tudo isso. Até porque a própria história acabava sendo um pouco da história deles. É isso que você falou, construindo outro tipo de relação, não deixou de fazer o que a gente faz já aqui, mas é um complemento do que a gente gostaria ainda mais de ter feito. Mas foi, sim, foi bem positivo.

Educadora C: Então, foi uma experiência positiva, foi legal poder andar nas ruas com eles, não é? Porque no dia que nós fomos para a creche fomos todos os juntos, a pé, foi delicioso, e uma coisa que eu percebo, já faz um tempo, é que as crianças, quando eles estão na rua conosco, eles ficam super à vontade para ir e vir a hora que eles querem, e a gente meio que perde a autoridade. E a gente comentou isso com eles, porque tivemos experiências anteriores, em outros anos, de ir para algum lugar junto com eles, “ah, vou ali correndo”, vai correndo na frente, sabe? E a gente já nomeou isso para eles antes: “gente, a gente sabe que vocês moram aqui”, “que vocês conhecem” “que vocês andam sozinhos”, normalmente, não tá com o responsável, “vocês conhecem todas as ruas, mas, estando com gente, vamos andar todos juntos”. A gente já sabia, mas mesmo assim, não é, G?

Pesquisadora: G, poderia comentar sobre a sua colaboração no projeto das Memórias de Paraisópolis, como entrevistada no grupo de 07 a 08, matutino, e como educadora auxiliar do grupo de 09 a 11?

Educadora G: Eu acho que foi até engraçado porque os menores, eles não perguntam coisas que os maiores não perguntariam, mas foi legal assim. É, de certa forma, perceber que tinha uma curiosidade também: “Nossa, mas você mora aqui?”, “sim, eu moro”, “ah, eu não sabia

que você mora”... Sabe, essa curiosidade de me conhecer, mas não saber qual é a minha história, não é? Acho que isso foi legal.

Pesquisadora: E ver sua história nos materiais da Mostra Cultural?

Educadora G: Ah, foi muito bom, muito gostoso, foi como a Dona Q falou. Ser homenageada é gostoso, encontrar um pouco, por mais que, assim, seja resumida sua história ali, é um pouco do que você vivenciou. E contar para eles foi legal, porque eu estou aqui, moro aqui e faço parte dessa história também, e estou compartilhando um pouco com eles e acho que isso é legal.

Educadoras, Grupo de 07 a 08 anos, vespertino.

Pesquisadora: Qual o perfil da turma que recebeu o projeto das memórias?

Educadora B: Então, um grupo questionador, muito curioso. Como eu já tinha falado com a L, nessa faixa etária nós priorizamos a roda de conversa. Para eles elaborarem o pensamento, estrutura da fala. E, nessa roda, surgiam muitas perguntas. Eram rodas de conversa que duravam uma hora, uma hora e meia. Isso porque a gente cortava, a gente acabava podando algumas perguntas deles. É um grupo curioso, com muita sede de saber. Não é só o que eles queriam saber, mas tem um conteúdo atrás.

Educadora C: É, eles tinham sim.

Educadora B: Levantamento de conhecimentos prévios até surpreendia. Me perguntava de onde eles traziam tantas informações assim. E eles falavam de onde traziam: “de documentários, perguntava para os pais”, teve um que disse que consultou a internet. Faziam as pontes de pesquisa, a gente nem tinha entrado na pesquisa e eles falavam: “eu assisti documentário”, “eu vi no Fantástico, na escola”. Então, eles faziam relações com as coisas que eles estavam vendo aqui com a escola também. E a gente valorizava muito o perfil do

grupo e nesse meio tempo o projeto que nós estávamos trabalhando era com bioma, até então, a gente ficou um pouco assim, porque bioma não é um assunto muito fácil pra gente trabalhar com crianças, mas as perguntas deles vinham ao encontro do bioma. Bioma da Floresta Amazônica, da mata atlântica, savana, que não deu tempo, não é? Mas eles eram muito curiosos. E os biomas litorâneos. Então, esses dois últimos biomas, o litorâneo e a savana, que tivemos que interromper por conta da participação no projeto das Memórias de Paraisópolis.

Educadora C: Mas aí a gente parou, diante de todo o relato que você nos mandou, o relato que você mandou... A gente adequou a uma linguagem que o grupo entendesse. A gente transformou todo aquele relato em perguntas e respostas. Aqui a gente colocou, e nós fizemos vários slides, nesses slides a gente colocou também algumas figuras, alguma coisa que representasse, né? Para que eles entrassem em contato pessoal também.

Educadora B: Porque logo que chegou a proposta, era um trabalho que nós teríamos um ano para fazer com tranquilidade, trabalhar com os biomas, que era algo que a gente tinha conversado com a S. Bioma não dá pra gente trabalhar em um mês. Então, a gente estruturou assim: cada bioma a gente teria de dois a três meses para um trabalho com qualidade e que seria mesmo uma aproximação, não seria um trabalho profundo com os biomas.

Pesquisadora: Foi possível estabelecer vínculos entre o projeto que vocês estavam trabalhando e o projeto que estava chegando?

Educadora C: Estudamos o relato, e a S nos ajudou a pensar, estudamos o relato novamente e aí decidimos estudar o bioma que era daqui de Paraisópolis. Então, por meio dessa vertente, no cenário, e a Dona A falava muito sobre as árvores, sobre as cobras, como que eram as casas antigamente. Então, a gente se voltou muito para isso, qual era o bioma predominante daqui de São Paulo. Dentro desse projeto, nós tínhamos também que apresentar para as crianças uma ferramenta, que é o “aprendendo a pesquisar”. Como estamos com o grupo de crianças menores, a gente tinha também que adequar, dentro do projeto dos biomas, ao “aprendendo a pesquisar”. Como essa criança vai começar a pesquisar, levantar interesses, ferramentas de pesquisa. Toda essa apresentação: como fazer um projeto, ter começo meio e fim. Então, esse projeto das memórias de Paraisópolis também era pra trabalhar o “aprendendo a pesquisar”.

Educadora B: Embora eles fossem crianças bem competentes, a gente tinha que estruturar. Por isso que a C estava falando as ferramentas; muitos já sabiam pesquisar na internet, assistiam documentários. Só que, assim, eles precisavam da estrutura, precisavam das ferramentas mesmo: "Como que eu vou registrar?" "Em uma folha?" "como eu uso um marcador de texto?" "Um marcador de páginas?" "A enciclopédia?" Eles já queriam ir direto para o computador, era o *Google* direto, era o computador. Diziam: "Ah, procura no *Google*, ou no *tablet*." Puxa! E aí, nós mostramos outras ferramentas, como funcionavam. E a gente falava: "Vai que um dia falta luz, acontece alguma coisa no computador, vai pesquisar em casa, não dá pra ir na *lan house*?" Então, a gente também apresentou os livros na Estação do Conhecimento Einstein.

Pesquisadora: Vocês utilizaram o "aprendendo a pesquisar" como inspiração para o trabalho com a transcrição da entrevista da Dona A?

Educadora C: Quando vem essa fala, Dona A/Pesquisadora Dona A/ Pesquisadora, eles entenderam que, né, você era a entrevistadora. A Pesquisadora que fez a entrevista, a Dona A aqui, ela vai respondendo, a Dona A é a nossa personagem. Não que a Pesquisadora não é (sic), mas aqui, no caso, a pesquisadora vai estimulando para que ela fale. Os desafiava, mas também dava as ferramentas para que eles pudessem caminhar. E montamos um *ppt*. Isso que a gente usou como estratégia também, não é, B? A gente já tinha passado por esse processo, mas veio de encontro pra formalizar mesmo. A gente tem aqui uma entrevista, então a pessoa fala, a gente pergunta e a pessoa responde, e a pessoa que perguntava era você e nós colocamos Pesquisadora e a Dona A. Então, para dar também, se viu que foi organizado desse jeito para que eles pudessem compreender a dinâmica da entrevista. Eu dou as pistas, não dou as soluções. Isso, porque, assim, foi uma organização, uma mega de uma organização. Como era um texto com uma transcrição de entrevista, então tem coisas que aparecem aqui, outras tá lá em baixo. Aí você tem que tirar daqui e levar para lá.

Pesquisadora: Então, no *ppt* produzido por vocês, o texto foi organizado de modo a manter a linearidade?

Educadora C: Sim, foi esse trabalho que nós fizemos.

Educadora C: E algumas palavras. Ela tem uma, tem toda aquela língua regional de onde ela vem. Então, tinha algumas palavras também que... Não é, B? Ela fala "brejo", "o que é

brejo?”. Será que eles sabem o que é brejo? Vamos lá, vamos buscar o que é brejo, o significado dessa palavra,

Pesquisadora: E vocês, além de assegurar a linearidade do texto, construíram também com termos desconhecidos pelo grupo?

Educadora C: A gente não mudou, a gente usou na íntegra do jeito que estava lá.

Educadora B: Mas como a gente trabalha com o grupo, a gente conhece muitas características do grupo, é impressionante, não é? Então, a gente já vai, é muito, é muito de educador.

Educadora C: Só que a gente não dava logo a resposta, a gente perguntava o que eles achavam que era.

Educadora B: Então, a gente chama: “levantar conhecimentos prévios”. E a gente também trabalha com o uso do dicionário, que é uma das etapas do “aprendendo a pesquisar”. Então, assim, demorou um pouquinho para essa apresentação, acho que foram uns dois dias, não foi, C?

Educadora C: Foi, porque foi todo um trabalho. Tudo que a gente aproveitava aqui da estação memória a gente já fazia um gancho com a oficina “aprendendo a pesquisar”, sempre tendo uma carta na manga.

Educadora B: A gente sempre se organizava, mas pensávamos juntos para preparar a organização do texto, da transcrição da Dona A. Foi a C que fez, então, assim, ela se organizava , ela montava. É que a gente dividia muito trabalho

Educadora C: É que a B estava trabalhando em dois grupos.

Pesquisadora: O projeto das memórias de Paraisópólis contou com encontros intergeracionais. No caso do grupo conduzido por vocês, houve um contratempo e a Dona A não compareceu, Como foi a reação do grupo?

Educadora B: Eu não sei se foi tanto para as crianças, mas para mim foi muito frustrante.

Educadora C: Eu também achei isso frustrante.

Educadora B: Mas o Seu S visitou o grupo, o Seu S foi um “fofo”, não é? Porque se fosse outro, poderia dizer: “não, eu não quero ficar nesse grupo”.

Educadora C: Até aí, eu acho que para gente a Dona A tem, mas para eles ficaram mesmo uma história. Uma história que existe um personagem, mas será que na cabecinha deles existe mesmo uma pessoa? Sim, aí fica um personagem mesmo, um personagem bem de história mesmo, eles falavam da Dona A com muita propriedade, mas diante daquilo que a gente foi conversando com eles. Aquilo que foi como a gente desenhou, como não houve a visita em si.

Educadora B: Aí nós tivemos que nos apropriar da história dela. Aí eu falava com a C: “Ai, C é muito frustrante”. É frustrante ter que parar algo que eu já estava, assim, mergulhada. Parei, me organizei. Porque é difícil os biomas. Eu estudei, me preparei, estudava em casa.

Educadora C: Pra mim foi mais fácil, porque eu estava na entrevista, eu conheço a Dona A. E eu acho que foi isso que ajudou um pouco a B também, porque eu falava B: “Nossa! Mas olha, pensa, é uma história!”. Então, eu acho que essa parceria, naquele momento, foi entre o racional e o emocional.

Educadora B: Sim, até hoje. Até hoje, mas depois entendi. Após a justificativa apresentada, eu entendi. Deu-me um dó, mas, assim, depois me causou uma alegria muito grande ver como era Paraisópolis antes, porque eu vim para cá pequena, eu não consigo imaginar aqui tendo cobra, jiboia. Mas como Dona A falava e eu lembrava dos pés de abacate! Eu não lembrava dos pés de Ipê, mas os pés de abacate, “aqui tinha um riozinho”, “um laguinho com peixe”, “o brejo” que ela fala. Eu lembro que tinha muitos girinos.

Educadora C: Então aí eu acho que também tem a história que envolvia o filho dela, que envolvia negócio de cobra, dos bichos. E as crianças se encantaram com isso... Aí vem o Seu S também e diz que chegou nessa época, “que tinha muita cobra” “e tinha cavalo e tinha...”, “bom, aqui tinha de tudo, que era esse contraste, era uma mata atlântica dentro do Morumbi”.

Educadora B: E aí nós fomos também fazer pesquisa sobre cobras, não é? Perguntavam: “ah, mas é verdadeira ou falsa?”, quando fala da cobra coral. Aí a gente foi fazer uma pesquisa sobre jibóia, sobre o quê que a jibóia come, sobre o que que a coral come, como que é a coral? A falsa, a verdadeira, entendeu?

Pesquisadora: A pesquisa auxiliaria o grupo na compreensão da temática que estava sendo trabalhada no projeto das Memórias?

Educadora C: Isso. A gente trabalhou um pouco uma pesquisa, trabalhamos linguagem, nós fizemos um “mix”.

Pesquisadora: Quando eu li a avaliação focal, eles lembram muito da cobra, a cobra é o elemento mais marcante. E como foi o dia da exposição?

Educadora C: Muito pouco, eu fiquei. Comentei com a B, foram pouquíssimos que apareceram lá, na exposição.

Pesquisadora: E aqui vocês recriaram... Como foi?

Educadora B: Lá no CEU envolvia os pais levarem, e muitos pais trabalham de sábado também, fazem faxina em casa, vão para feira. Então, dependia muito dos pais para levá-los, eles são pequenos, não tem autorização para ir sozinho (sic). E, também, como a gente já foi direto para lá, a gente não ficou com essa responsabilidade.

Educadora C: Aqui, puxa, eles gostaram, foi na sala da mídia, gostaram bastante.

Pesquisadora: Os desenhos feitos pela criança, vocês poderiam falar um pouco sobre eles?

Educadora C: Nós entendemos que eles entenderam. Aquilo que a gente passou, a modificação da transcrição para o formato de entrevista apresentado nos slides,

Pesquisadora: E os desenhos sobre a narrativa da Dona A, como foram organizados?

Educadora C: Nos desenhos você vê todas as etapas, a chegada dela com o filhinho. Aqui em Paraisópolis, olha a lamparina, eu tinha uma lamparina em casa, eu trouxe, a natureza, a casa.

Educadora B: Só que, assim, a gente tinha dividido como se fosse uma legenda a fala dela. Então, a princípio, a gente pensou nas crianças que eram mais caprichosas que poderiam fazer, por exemplo. Aqui fez o brejo com os peixinhos, a gente sabia que uma menina era mais caprichosa, aí ela fazia. O menino que gosta de fazer carrinho, então, pôde fazer o caminhão, então a gente também foi pensando nas crianças, e aí a gente foi conversando com

cada um. Eles diziam: "- Aí B, mas a gente não sabe". "Como que eu posso fazer?" Daí a gente dava uma folha de rascunho para eles treinarem, colocarem a ideia no papel, fazer a leitura do trecho. A gente lia com eles, aí depois eles passavam, porque era um papel vergê que a gente ia usar. Então, assim, a gente falou: "olha, esse papel aqui, ele vai para a mostra cultural", "então, assim, tem que ser o que vocês pensaram com capricho, com cuidado". Então, a gente explicou, até como se pinta, porque tinha uns que pintavam tudo rabiscado. Daí a gente reforçava que era uma exposição com muitas pessoas olhando, é o seu trabalho, então dá o seu melhor. Faça com calma. A gente deixou mais tempo na rotina, não era uma atividade só de um dia, por exemplo, 45 minutos. Não, a gente deixou para ser uma semana, isso, é, e eles vinham mostrar pra gente e a gente dizia: "olha, precisa melhorar aqui, precisa melhorar lá". Então, você acha que aqui está com capricho, e tinham uns que falavam: "ai, C, ai, B, não estou com vontade de fazer hoje". Então, a gente respeitava, depois você continua.

Pesquisadora: Vocês realizavam um mapeamento no grupo, identificando as habilidades das crianças e as atividades que elas poderiam contribuir?

Educadora C: E dependia também do que ele imaginava o que era naquele momento.

Educadora B: Todos os desenhos, sempre com muita árvore.

Pesquisadora: Em que momento vocês introduzem o desenho?

Educadora C: Já no final não é, B? Já nem lembro.

Educadora B: Assim, foi tudo tão paralelo, porque ao mesmo tempo a gente fazia essa parte, também tinha a oficina "aprendendo a pesquisar". Eu não lembro, sinceramente, C.

Educadora C: Então, nessa parte a gente começou fazer alguns desenhos para fazer um mural, você lembra? De repente, era pra fazer um mural, representando, de repente, né, toda aquela historia, e aí a gente começou a pensar, aí a gente trouxe para a S, o que estava pensando, como que ia ser a organização lá na mostra, como que seria a organização que a gente pensou em tudo isso. De repente, aí veio uma ideia: a gente representar toda aquela história com desenhos, dentro daquele ambiente. E aí que faltava algumas, a gente nomeou todas as etapas, aí eram desenhos soltos, e pedimos para que eles representassem. Aí, assim, essas etapas que não foram contempladas nos desenhos anteriores, mas cada um desenhou, não todos os desenhos, mas alguns desenhos a gente pediu assim, bem bem...

Educadora C: Igual assim a Dona A imagina a Dona A chegando em Paraisópolis com o filhinho dela, que foi o primeiro, a gente só disse isso, imagina a Dona A chegando em Paraisópolis com o filhinho dela, e aí ele fez esse desenho, ela chegando em Paraisópolis. “Ah, mas como que eu faço?”. Oh, você imagina a Dona A chegando da Bahia, de Jequié, chegando em Paraisópolis, como que era Paraisópolis? Imagina aquele tempo, os ônibus, né? Então, toda essa... Como que fala? Toda essa conversa, toda essa imaginação, o negócio de viagem mesmo.

Educadora C: A impressão que eu tive no final foi que nós conseguimos atingir o nosso objetivo, que era as crianças conseguirem entender um pouco sobre pesquisa, né? Que foi algo como a B disse.

Educadora C: E você pode ver que a cada momento cada um tinha um momento diferente. Aí obrigada e, assim, pra mim, o projeto das Memórias de Paraisópolis veio em um momento que a gente estava trabalhando com outro projeto, mas que daí foi um ganho para as crianças, porque daí a gente conseguiu, mas foi difícil, não é?

Educadora, Grupo de 09 a 11 anos, vespertino.

Pesquisadora: Qual o perfil da turma que recebeu o projeto das memórias para a Mostra Cultural?

Educadora A: Então, eu até coloquei aqui, porque eu fiz com eles, e no início eles tiveram dificuldade para organizar. Primeiro para aproximar... O que é uma linha do tempo. Certo, eles entenderam o que era uma linha do tempo, então a gente partiu da experiência deles para depois eles fazerem a linha do Seu S, para eles se apropriarem primeiro.

Educadora A: Ah, então primeiro foi trabalhar essa dimensão do conceito com eles para que depois eles tivessem a oportunidade de compreender de que forma a história do casal poderia ser representada em uma linha do tempo.

Educadora A: Sim, então a linha do tempo aqui é de acordo com a Educação Cidadã, quando eles entraram na educação cidadã. Porque eu achei um tanto abstrato, ainda, porque se eu chego com a história de outra pessoa, com a linha do tempo de outra pessoa, eu, no momento, achei que tinha que aproximar as crianças desse conceito, por isso que eu coloquei essa atividade.

Educadora A: E, você sentiu diferença quando as crianças começaram a trabalhar com a linha do tempo do Seu S depois das aproximações que você realizou?

Educadora A: Sim, especialmente pela organização. Porque aqui eles não podiam, eles tinham que começar a linha do tempo, tinha que partir de quando eles entraram na educação cidadã, então, tinha que ter uma ordem. Por exemplo, a educanda K, ela começou em 2006, então ela não podia pular para 2010. Ela tinha que ir registrando, além de registrar o ano, ela tinha que registrar o que mais significou e o que mais marcou naquele ano, que é o que ficou na história do Seu S, o que mais marcou na história dele, quando ele chegou, e aí eu trabalhei dessa maneira com eles para eles se apropriarem, porque eu achei [...]

Educadora A: E eles compreenderam bem, não é? Eu trouxe também alguns jornais, revistas, que tinham linha do tempo para eles darem uma olhada, e com isso teve todo um trabalho de pesquisa para dar suporte para a discussão.

Pesquisadora: O projeto das Memórias de Paraisópolis não se restringiu aos encontros intergeracionais na quinta-feira, ele se transformou em projeto principal do grupo?

Educadora A: Foi. Não ficou específico do encontro de quinta feira e, só na quinta-feira, ficou na rotina. No encontro em que a entrevista foi realizada, a educanda J registrou e depois a gente foi destacando os pontos principais para a linha do tempo que seria apresentada na Mostra Cultural. E, além do registro, fizemos roteirinhos, porque a gente sempre prepara eles antes, para eles terem mais condições. E eu queria colocar para eles o que era uma linha do tempo, como constrói uma linha do tempo. Então, a gente teve a entrevista com o Seu S, a Dona A, e foi registrado, e esse registro depois a gente destacou o tempo, e aí a gente foi fazendo o momento que ele chega na comunidade, as datas marcantes, e isso foi feito no coletivo.

Pesquisadora: E aí, essa definição dos aspectos significativos sobre a narrativa do casal, como foram definidos?

Educadora A: A venda dos porquinhos foi marcante. O Seu S conta que ele vende os porquinhos para poder ter dinheiro para vir para São Paulo, e isso mexeu com as crianças. O educando F perguntava: “Como você deixou?” “Como você vendeu uma coisa que você gosta para vir para cá?” Então, ele se desfez de alguma coisa, e isso ficou muito marcado para eles, e quando a gente estava produzindo ali, todos queriam fazer os porquinhos, ficou muito marcada essa parte. Para eles ficou muito marcada a venda dos porcos e a família do casal, a constituição da família do Seu S e da Dona A e seus cinco filhos.

Pesquisadora: E como foi a participação do casal no processo?

Educadora A: Eles ajudaram. A Dona A, sempre muito reservada. Mas ela teve uma boa melhora, viu? Ao se expressar, se colocar, melhor do que antes. Agora ela está mais apropriada do grupo, do espaço. Eles ajudaram, as crianças foram perguntando quantos eram os meninos, quanto eram as meninas, e aí eles foram ajudando construir nesse sentido.

Pesquisadora: E no dia da Mostra, como foi a participação das crianças, o Seu S e a Dona A vendo tudo aquilo, porque eles acompanharam o processo de construção?

Educadora A: Foi uma surpresa! Ele viu o carro, ele viu a casa, ele viu o ônibus, o prédio, ainda tava naquela parte, tinha empapelado, mas não tava com cara de prédio ainda, não tinha

janela, não tinha nada. O Seu S chorou. A Dona A, ela é mais contida, mais reservada, mas o Seu S chorou, o Seu S levou uma irmã dele para ver também. Aí ele conta que foi uma emoção para ele ver ele ali, que ali foram muitos momentos felizes, mas também muitos momentos tristes e que ali ele relembrou de muitas coisas que ele passou.

Pesquisadora: A Dona A não disse nada?

Educadora A: A mesma coisa do Seu S.

Pesquisadora: E as crianças?

Educadora A: As crianças não foram, foram poucas. Mas aí, logo em seguida, a gente já teve a avaliação e aí ficou marcado os porquinhos, o trabalho também apareceu, e marcou bastante para eles o sentido de como que o Seu S teve que passar por muitas coisas para chegar até aqui, não é? A educanda T, até que fala que aprendeu bastante com o Seu S, que ele tem muito para ensinar.

Pesquisadora: Você acha que mudou a relação do grupo para com os educandos com o modo como o grupo os recebia, depois desse trabalho mais intenso dos encontros intergeracionais?

Educadora A: Eu acho que isso aconteceu natural (sic). No primeiro, era um grupo difícil, um grupo "espoleta". Então, no primeiro semestre, ali eles foram criando um vínculo. No segundo semestre os idosos já se apropriam do espaço, as crianças também criaram vínculos com eles, porque a gente tinha aquelas faltas, sempre interrompia algo. Então, eu acho que isso aproximou a história do Seu S e da Dona A, que já estava se aproximando, que foram os brinquedos, que já deram uma aproximada e aí a gente conta história do casal e o vínculo se fortalece.

Pesquisadora A: E a tua percepção enquanto educadora, sobre o processo, os desafios, o que foi significativo, o que pode ser feito de outra maneira?

Educadora A: Era um grupo que precisavam muito de organização. Então, quando a gente definiu o que a gente ia fazer... Então, tinha o pão, a casa, os filhos, a Dona A e o Seu S. Daí foram definidos subgrupos, mas no meio do processo não existiam mais subgrupos, existia o grupo. Então, era um grupo ajudando o outro.

Pesquisadora: Você dividiu a sala em grupos e cada grupo ficaria responsável por uma ação específica?

Educadora A: Sim, e eles foram formando subgrupos, porque era uma atividade que eles gostavam muito, era uma atividade artística. Eles gostavam muito, então ajudava a fazer e tudo mais, então, quando a gente foi ver, foi avaliar no todo, não havia mais subgrupo, mas, sim, o grupo em prol de um objetivo que era construir a linha do tempo do Seu S e da Dona A. Por exemplo, no dia do biscuit foram 500 pãezinhos, então foi o grupo inteiro que produziu. Então, o senhor S estava no grupo, ele entrou. Mas em nenhum momento o grupo também era dividido, porque nas propostas eles aderiam.

Pesquisadora: Era um grupo que tinha uma turma mais à vontade com a atividade e um grupo que resistia um pouco mais. Houve um equilíbrio entre essas atitudes?

Educadora A: Acho que não ganhou força. Porque foi muito envolvido, tiveram duas semanas que foram intensas, a gente tinha que finalizar, daí tinha o prazo chegando, se esgotando, e aí foi de produção intensa. Todos os dias a gente realizava, era aquela proposta. Então, não dava vazão, não tinha espaço, e os outros grupos [da educação cidadã] também estavam na mesma proposta. Então, parece que contagiou. Porque foi um trabalho bem intenso.

Pesquisadora: Ao ver os produtos da Mostra Cultural, notamos a riqueza dos detalhes. Eles comentaram sobre o porquê do cuidado com os detalhes?

Educadora A: Eles só comentavam que tinham que fazer bem parecido. Daí eles mostravam para o Seu S, e perguntavam "está parecido, Seu S? Ah, eles diziam: "Seu S só vem de camisa, a Dona A só vem de vestido". Então, foram as percepções deles. Então, nesse momento, eu achei muito interessante essa união do grupo. Então, de uma forma, meu planejamento foi de organizá-los, e eles precisavam dessa referência, mas ao longo do processo não precisou dessa organização, dessa minha intervenção, porque o grupo foi se organizando de outras formas. Porque se reconhecem, não é? Porque, muitos ali, o avô, a avó, a mãe ou o pai, também fizeram esse mesmo processo para chegar até a Paraisópolis. E as crianças fazem muito essa viagem, para visitar familiares que ainda residem no Nordeste. Então, a essência está ali. Eu acho que essa aproximação da história do Seu S e da Dona A foi por se reconhecer também, por eles terem essa história dentro da família dele. Então, eu acho

que isso aproximou. Isso teve maior vínculo deles, acredito que seja isso, sim, pela fala deles, pelo modo como eles interagiram, se preocupando com a família e faziam relações, mas eu também tenho cinco irmãos, eu tenho três irmãos.

Pesquisador: Você teve oportunidade de conversar com o Seu S e a Dona A depois da mostra?

Educadora A: Tive logo na semana seguinte a mostra cultural. Nós reunimos o grupo para falar sobre a mostra. Uma avaliação. A gente fez esse bate-papo e aí o Seu S ficou muito emocionado, ele não esperava que... Porque assim, era muito, para mim ficou essa impressão: "eles estão sabendo da minha vida e tudo mais, pronto". Mas quando ele viu ali a linha do tempo, porque ficou os bonequinhos muito parecidos, aí ele tomou um choque, aí ele fala que ele ficou muito feliz de ter participado, que foi a primeira vez que ele participou da mostra cultural. Ele levou a Dona M para ver, então, teve um orgulho, eles estavam falando para o pessoal próximo que teve um momento na mostra cultural que eu entreguei a receita. Aí ela falou: "esse aqui é o da Dona A". Ela falou para eu vir aqui. Era um orgulho, uma satisfação, eram pessoas isoladas, pessoas comuns e, de repente, a história delas estava ali sendo contada.

Pesquisadora: E sua experiência como educadora em um projeto como o projeto de Memórias de Paraisópolis e os Encontros intergeracionais?

Educadora A: Eu aprendi muito. Acho que eu tenho que dizer que eu aprendi muito. Foram muitos desafios. O momento dos encontros, que eu via que a turma estava daquele jeito, e o que eu tinha que fazer para deixar, para acalmá-los para começar o encontro. Ou, ao contrário, a turma estava tranquila e eu abria a porta e não tinha ninguém. Então, sempre tinha que ter um plano na manga, um "plano b". Mas foi ajustado. Assim, tinha coisa que era inesperado, eu tinha que pensar naquele exato momento, de que de alguma forma eu tinha que sair daquela situação. Então, eu hoje tenho outra visão, até de estratégias, você aprende. Esses desafios fazem com que você aprenda. Esses desafios são a oportunidade de você rever e aprender. Pra mim foi isso, foi um aprendizado. Aprendi a andar com a comunidade ao visitar os idosos. Vi que muitas histórias são parecidas, depois com a chegada dos outros idosos, vi que essas histórias se encontram, e a história das crianças, às vezes, se encontram com as deles. E eu penso mais nessa parte.

Educadora, Grupo de 12 a 15 anos, vespertino.

Pesquisadora: Qual o perfil da turma que recebeu o projeto das memórias?

Educadora S: Na verdade, essa questão da identidade eu gosto muito de trabalhar, por conta da faixa etária, como eles estão no grupo de adolescentes a ideia é que eles se reconheçam como sujeito e que construam a sua própria identidade. Então, a gente vai trazendo reflexões para que eles se coloquem nesse papel de pensar de refletir: Quem sou eu? Do que gosto? O que não gosto? Isso até para formar a própria identidade do grupo. A ideia é formar a identidade do grupo para que cada um consiga estabelecer uma relação com sua própria identidade: De onde eu vim? Quais são os meus valores? Que valores que eu tenho que eu posso trazer para o grupo? Então, é mais ou menos nessa linha, com essa intenção, refletindo sobre as questões.

Pesquisadora: "Barbante", fale um pouco sobre a técnica do Barbante, utilizada na Oficina.
Educadora S: Então, a proposta do barbante foi um resgate da memória para aproximá-los da temática da memória. Resgatar alguns momentos importantes que eles tinham vivido. A ideia do tamanho é aquilo tudo que eu já vivi e o que disso foi mais significativo. Em nenhum momento os adolescentes poderiam romper o barbante e, assim, aquela representação elaborada ao final representaria todas essas vivências, experiências. Dando essa ideia de um inteiro, sejam boas memórias ou não tão boas assim.

Pesquisadora: Minha dúvida: você já vinha nesse trabalho de identidade, de fazer uma busca interior, um trabalho de memória, de resgate da identidade a partir das lembranças dos adolescentes. Então a proposta da Estação Memória veio ao encontro dos projetos que já estavam em desenvolvimento no grupo?
Educadora S: Então, quando chegou a proposta do projeto das memórias, eu tentei encontrar um jeito de aproximar com minha prática como eu já vinha discutindo essas questões. A partir daí, começamos as aproximações ao tema e ao desenvolvimento do projeto.

Pesquisadora: Nesse perfil de turma, de adolescentes, você opta por iniciar pelo resgate de identidade, favorece a interação do grupo...

Educadora S: O estabelecimento de relações, de afinidades, passa pela questão do próprio respeito, que é o que a gente prioriza na educação cidadã. Então, eu tenho que te conhecer melhor para que eu possa te respeitar. O que você gosta, o que você não gosta. Então, passa por isso, um autoconhecimento e um reconhecimento.

Pesquisadora: Você consegue lembrar o perfil da turma?
Educadora S: Não era um grupo muito diferente do que eu estou esse ano. Os meninos continuaram, uns foram para de manhã, e houve três desistências. É um grupo que eu já venho acompanhando, só que assim, cada ano, nós retomamos as questões, mas ao retomá-las buscamos sempre um novo olhar. Tem meninos que estão aqui a três ou quatro anos e aí, quando você vai falar quem eu sou, ele se coloca de outra forma, porque muda, vai se transformando, e é importante acompanhar esse processo de transformação.

Pesquisadora: Então, fale um pouco sobre esse processo de transformação. No início podemos pensar que eles estejam mais inseguros, incertos...
Educadora S: É. Eu diria que incerto, inseguro, são palavras que podemos pensar. Mas estão imaturos também, são meninos que chegam com um perfil de imaturidade e relacionado com questões comportamentais muito fortes de agressividade, de não conseguir se colocar e que precisa romper com algumas barreiras e aí você vai vendo que, ao longo do processo, você vai se dando conta de que aquele menino está crescendo, está amadurecendo e está se dando conta de quem ele é, do papel dele aqui dentro, na escola, na sociedade.

Educadora S: Antes, eu lembro que eles traziam muito forte a questão de que aqui eu me comporto de um jeito, na escola eu me comporto de outro e, em casa, me comporto de outro. E aí teve um momento que a gente parou para conversar: “mas você é um só, como você pode se comportar tão diferente?”, os próprios pais traziam questões. E chegava aqui, não tinham problemas. É claro que tem alguns casos que precisam de intervenções ou de atendimentos. Mas tem meninos que passam por esse processo, que vão conseguindo se comportar melhor, argumentar, dizer eu quero.

Pesquisadora: O interessante do seu testemunho é que há um respeito ao perfil da criança que ingressa no PECP. Poderia falar um pouco mais?
Educadora S: Eu acho que, pelo trabalho que fazemos aqui, nem teria como chegar e exigir que a criança tenha que se adequar. É aquilo, é olhar para a história de vida, o porquê de estar

aqui e de que forma podemos contribuir. E aí é como se cada um fosse se autodesenvolver nesse espaço, e o espaço vai favorecer. Tinham meninos que não gostavam de ler e, hoje, já gostam de ler. Que não gostavam de pegar livros e, hoje, já pegam livro. Por quê? Porque o espaço foi favorecendo essas aproximações e ele foi conseguindo se contextualizar em diferentes espaços.

Educadora S: E aí, você sai com os meninos para uma biblioteca maior, como foi no ano passado, no projeto da F e, assim, eles já apresentam outra postura. Porque eu sei o que é uma biblioteca. Eu sei o que é uma Estação do Conhecimento, eu sei que não é mais um espaço que tem só livros. Eu acho, assim, que o espaço vai favorecendo para que cada um se autodesenvolva, acho que é essa a palavra, dentro do que é possível, dentro do seu potencial, dos seus limites e a gente vai ali naquele papel de mediar.

Pesquisadora: Como foi o processo de descobrir Paraisópolis a partir da fala do Seu F, especialmente em relação aos produtos que vocês apresentaram durante a Mostra Cultural. Houve um problema com o mapa fornecido pelo *Google Maps?*

Educadora S: Sim, foi bem difícil. É... A gente foi meio que construindo com o grupo o que nós levamos para a Mostra. A história se desenrola com a visita do Seu F. Por quê? Porque ele, no relato e na conversa com os meninos, vai nomeando alguns espaços e falando desse amor que ele tem pela comunidade, e acho que foi nessa hora que a gente consegue pensar um link. Que espaços são esses? Que alguns ele citou, outros os meninos levantaram. E aí os meninos foram nesse bate-papo, nessa conversa, falando desses espaços. E aí a gente fez, então, esse trabalho com o mapa, que é reconhecer espaços na comunidade, se colocando. Pois o tema da mostra era: “faço parte desta história”. Logo, eu tô nessa história, porque faço parte dessa comunidade. Assim, a gente foi identificando as 10 maravilhas de Paraisópolis. Teve uma dificuldade, sim, por conta da questão do mapa. O mapa que *Google* trazia estava totalmente desatualizado.

Pesquisadora: Nesse sentido, quais foram as estratégias utilizadas para a solução do problema?

Educadora S: No começo, foi uma frustração.

Pesquisadora: A frustração de não se ver representado no mapa fornecido pelo *Google Maps*?

Educadora S: Não se ver representado e, assim, a dificuldade diante do problema. E agora? E aí a gente pensava: "e agora?" E a gente já estava construindo um mapa baseado no mapa que o *Google* disponibiliza. E aí: "Nossa! Olha só o que acontece?" As meninas que moram aqui, a C e a G, foram falando: "- Ah, gente, (e a gente foi conversando) não tá muito parecido". Eu acho que porque, também, a comunidade cresceu muito, não é? E assim, de fato, aquele mapa inicial não tinha nada a ver com o que hoje é Paraisópolis. E aí a gente conversou com os meninos: "- E aí, gente, e agora? Teremos que fazer outro". E eles toparam, porque é um grupo que gosta muito de participar, eles se envolvem muito.

Pesquisadora: Para eles, foi difícil a não indicação do lugar de residência no mapa?
Educadora S: Foi difícil, mas eles logo queriam encontrar. Para eles foi difícil, só que, assim, eles também se sentiram desafiados. Então, vamos construir um mapa que nos mostre, que nos represente. E a gente construiu com a ajuda do P, (funcionário do serviço social), que é um cara tem muito conhecimento da comunidade. Ele é agente comunitário, já trabalha aqui há muito tempo também. E a gente trouxe o P, e foi muito legal, por quê? Porque a gente já tinha usado o serviço social no projeto. A gente usou uma documentação do próprio serviço social para aproximar, o próprio P já tinha dado essa apresentação de slides para a gente. Na hora que pedimos ajuda para ele, ele não recusou. Ele entrou no grupo junto com os meninos, e vamos lá, vamos traçar. Aqui tem a rua tal, a rua tal, ali a rua tal. E aí a gente foi construindo junto.

Pesquisadora: Outra coisa que achei bem interessante é como o grupo descreve esses lugares de Paraisópolis, pois as descrições são elaboradas a partir do significado dos lugares para os educandos; não é uma descrição institucional. São as impressões, os significados. Fala um pouco do processo, até chegar nesse formato final.
Educadora S: Na verdade, todo o processo foi muito coletivo. Primeiro, eles definiram os espaços e aí perguntávamos: Por quê? Por que esse espaço? Por que tem que ser uma maravilha de Paraisópolis? Por que representa Paraisópolis? Aí eles foram dizendo. E a gente foi construindo coletivamente os textos e aí, estando pronto esse documento, a gente passa por um processo de revisão de escrita, e aí quando fica pronto o documento final.

Pesquisadora: Os desenhos, utilizados para a representação dos lugares, também foram criação do grupo?
Educadora S: Foram.

Pesquisadora: E a visita à rádio?

Educadora S: Esse jornal que a gente continuou trabalhando quando terminou. Porque se você ler, você vai perceber como conseguimos fechar o trabalho. A rádio foi bem legal. Aí o que acontece? A gente foi visitar a rádio. Os meninos discutiram, adoraram. Hoje, ainda no grupo, os meninos falam: "vamos escutar a rádio da comunidade". Então, às vezes, quando tem o rádio na sala eles falam: "- Vamos escutar a rádio da comunidade?" (E aí colocam na rádio da comunidade). Então, assim, foi um processo de reconhecimento. Por que era um espaço que para eles a maioria nunca tinha ido. Não conheciam. Passa pela questão da função social, que função social essa rádio tem para a comunidade. E aí, por que eu falei do jornal? Ao visitar a rádio, eles estabeleceram um link com o gênero jornalístico e aí não tinha como falar de outra coisa: falamos sobre Paraisópolis! Claro que passou por questões institucionais do Programa, mas falamos de autorreconhecimento do próprio espaço, mas, sim, passou pela comunidade. E aí eles falaram sobre as maravilhas...

Pesquisadora: Para a Mostra Cultural, você constrói com o grupo diferentes produtos culturais. Qual o motivo?

Educadora S: Passa pela questão de proporcionar várias experiências para os meninos. Em diferentes condições: pesquisador, protagonista e mesmo autor. E a ideia era essa. Então, os conhecimentos que foram adquiridos, as reflexões... De que forma que a gente pode mostrar para as pessoas aquilo que a gente descobriu? Que tipo de informação a gente pode veicular?

Pesquisadora: E agora, vamos pensar um pouco sobre o Seu F. Você achou que foi importante promover um encontro intergeracional?

Educadora S: Acho que foi significativo para eles, e o Seu F é uma figura. Os meninos adoraram. Mas acho que para o perfil do grupo tinha que ser um homem. Eram muitos meninos, o grupo é composto por muitos meninos e meninos em situações de rua. Em situações muito difíceis. Então, aproximar ele desses meninos e trazer o relato da história de vida para os meninos foi muito legal.

Pesquisadora: Foi só aquele momento do encontro ou o Seu F visitou em outra oportunidade?

Educadora S: Foi naquele momento, e no dia da mostra cultural.

Pesquisadora: E a avaliação final do grupo

Educadora S: Eu acho que foi positivo. Eles saíram com boas reflexões e aí, até olhando aqui, no dia do bate-papo os meninos disseram: "- Eu te invejo. Você é muito esforçado!" Então, trouxe para os meninos essa ideia de uma pessoa que já viveu muita coisa, que tem uma história de vida, e pôde dizer: "- Olha o tanto de coisa que eu já fiz. Construí!" Então, foi bem legal. E quando ele fala de Paraisópolis, remete muito a Paraisópolis, e essa parte eu achei muito interessante, citando Seu F, Educadora S diz: "- A vida em Paraisópolis é um jogo, o jogo da vida, se você não souber jogar, a vida joga você". Foi muito interessante porque a gente tem um menino com uma história muito complicada, conturbada, se envolvendo com situações de rua, e essa fala mexeu muito com ele. Ele falou: "- Nossa, é isso mesmo". Porque ele está nesse jogo da vida, não é? É um menino que passou já por internações. Para ele, ouvir o Seu F dizer isso, e acho que naquele momento ele pensou: "- Eu sou a bola desse jogo da vida, porque eu estou nesse movimento." Então, foi muito interessante essa parte também.

APÊNDICE C - Iniciativas intergeracionais

Na tentativa de delimitar nosso objeto de estudo, procuramos, como atividade prévia, mas sem preocupação de sermos exaustivos, arrolar iniciativas que tinham nas relações intergeracionais seu mote desencadeador, com atenção especial, embora não exclusiva, àquelas ligadas à área da biblioteconomia. Essas buscas nos levaram a reconhecer a existência de um movimento de dimensões internacionais de resgate do idoso e sua experiência como forma de reinserção de tal segmento na vida sociocultural.

Se o conjunto de iniciativas são, muitas vezes, ainda tímidas, o quadro geral nos indica um caminho que poderá representar o anúncio de uma nova etapa para as relações que mantemos com *a experiência*, com os idosos e deles com as mais diferentes faixas etárias. Tal como as narrativas dos narradores mais experientes, a História não se faz em linha reta. Nas sinuosidades que lhes são próprias, é possível vislumbrar possibilidades de reatarmos relações e vínculos intergeracionais que, apesar de esgarçados no mundo contemporâneo, são essenciais aos processos de construção das significações.

Como orientanda do professor Perrotti e participante do grupo do COLABORI/ECA/USP, minha atenção voltou-se primeiramente para o Projeto Estação Memória, criado por ele como resultado da pesquisa *Memórias do Baixo Pinheiros, Memórias de vida, memórias da cidade*, realizado com financiamento do CNPQ e afinado com preocupações internacionais e nacionais, tendo em vista a retomada dos vínculos socioculturais dos idosos e de suas experiências com as gerações mais jovens. Assim, a partir de 1991, o referido projeto foi desenvolvido por equipe coordenada por seu criador. Foram, assim, coletadas histórias de vida de idosos, apresentadas sob diferentes formatos, para alunos de uma escola pública situada no "Baixo Pinheiros". Os resultados do projeto levaram o professor Perrotti a criar um novo projeto, a *Estação Memória*, dispositivo cultural intergeracional, implantado em uma biblioteca pública na região de Pinheiros, por meio de um convênio firmado entre a USP e a Prefeitura de São Paulo. Hoje o projeto funciona na ECA/ USP, sob coordenação da Profa. Dra. Ivete Pieruccini, que deste o início participou da equipe que o implantou.

Nos Estados Unidos, o *National Council on Aging* define programas intergeracionais como "(...) atividades ou programas que estimulam a cooperação, interação ou troca entre

duas gerações". Envolve o compartilhamento de habilidades, de conhecimento ou de experiências entre jovens e idosos. A partir dessa premissa, a consultora independente, Rhea Joyce Rubin, escreveu o livro *Intergenerational programming: a how-to-do-it manual for librarians*. Idealizado como um manual para a implantação de programas intergeracionais em bibliotecas, a publicação, além de orientações práticas, oferece um capítulo introdutório discutindo o valor da promoção das ações intergeracionais no âmbito da biblioteca.

A *American Library Association - ALA*, por meio dos seus comitês (*Library Services to an Aging Population Committee, Reference Services Section and Reference and User Services Association*), produziu, em 1970, a primeira versão do *Guidelines for Library and Information Services to Older Adults*, com revisões em 1987, 1999 e uma nova edição em 2008.

O documento tem como propósito dar continuidade aos trabalhos desenvolvidos pela *ALA* para promover a biblioteca e seus serviços de informação, com ênfase especial naqueles oferecidos aos idosos, uma vez que é necessário, segundo a Associação, que a biblioteca ofereça serviços que atendam às mudanças do perfil de envelhecimento nos Estados Unidos. Em 2007, afirma o guia, os Estados Unidos contavam com um idoso a cada cinco habitantes e, por isso, o guia traz orientações atualizadas para a promoção de serviços especializados para esse público, reconhecendo a diversidade cultural desta população e atuando para desencorajar estereótipos no planejamento de coleções, programas e serviços para essa segmento em expansão.

Matthew S. Kaplan elaborou, para o Instituto de Educação da UNESCO, o guia *School-based Intergenerational Programs,* que tem como objetivo investigar os programas intergeracionais implementados em escolas. A discussão inicial volta-se para como essas iniciativas podem promover e reforçar o currículo educacional, contribuindo para o aprendizado dos estudantes bem como para seu crescimento pessoal. Da mesma forma, o guia lembra que as iniciativas intergeracionais enriquecem a vida dos participantes idosos, e tem um impacto positivo no contexto da comunidade.

Kaplan ressalta, todavia, que, mesmo diante dos benefícios dos programas intergeracionais no contexto educacional, prevalece uma dúvida quanto ao seu potencial para transformar o empreendimento educacional como um todo. O motivo para a incerteza reside, segundo o autor, na escassez de critérios para avaliação de tais programas e o

desenvolvimento de pesquisas sistemáticas associadas à expansão dos programas intergeracionais. Nesse sentido, o guia proposto por Kaplan busca identificar parâmetros-chaves para o desenvolvimento de programas intergeracionais desenvolvidos em escolas, segundo critérios de classificação propostos pelo autor e que permitam a articulação destes programas aos currículos escolares. Por fim, Kaplan reflete sobre problemas-chave que precisam ser levados em consideração quando do desenvolvimento e da avaliação de programas intergeracionais. Para o autor, a cultura é um elemento que necessita ser compreendido em sua relação com a comunidade e com os sujeitos envolvidos no projeto, incluindo perspectivas culturais sobre envelhecimento e discursos intergeracionais.

Em Portugal, o projeto TINA (Tecnologias de Informação para Netos e Avós), desenvolvido pelo Instituto Politécnico de Bragança, por meio do Departamento de Tecnologia Educativa e Gestão da Informação, da Escola Superior de Educação, tem como objetivo promover a aquisição de competências em tecnologias de informação e comunicação, e o estabelecimento de vínculos entre netos e avós por meio das Tic’s, de modo a impulsionar a convivência intergeracional e fomentar a coesão familiar.

O projeto, oficialmente lançado em 2010, tem seu início em 2002 e, desde então, promove ações para inclusão das avós na chamada sociedade da informação, com o auxílio dos netos e de professores. Foram organizadas ações de formação, reunindo avós e netos, com o intuito de fornecer competências básicas em TIC's e, posteriormente, apresentar noções básicas de segurança na internet e web 2.0. Os pesquisadores constataram que, ao longo das ações de formação, a relação entre avós e netos foi fortalecida. Mesmo apresentando um começo tímido, devido à postura assumida por alguns avós de participantes passivos e observadores atentos. No entanto, nas formações subsequentes, a interação entre avós e netos foi se intensificando, seja pela curiosidade dos avós, seja pelo incentivo dos netos e formadores para a utilização das TIC, ajudando na compreensão dos netos face às dificuldades dos avós no uso das tecnologias. Os pesquisadores concluem, assim, que as TIC podem ser elementos decisivos para aproximar gerações diferentes, promovendo o reforço dos laços familiares, a partilha de experiências entre gerações e o combate ao isolamento social dos idosos.

Antonio Diaz Grau apresenta um relato de experiência desenvolvido na Biblioteca Pública de Santiago de La Ribera, pertencente ao Sistema de Bibliotecas de San Javier (Murcia) – Espanha. Nesse sentido, a biblioteca iniciou um processo de observação da sua

comunidade para, a partir de tal processo, identificar as fragilidades da relação entre a biblioteca e a sua comunidade. A primeira situação observada e relatada pelo pesquisador era a pouca comunicação entre os idosos e as crianças. A segunda situação relacionava-se aos altos índices de violência em escolas públicas do bairro. No intuito de atuar em cada uma das situações, a biblioteca desenvolveu projetos, envolvendo equipes multidisciplinares de múltiplas instituições. O primeiro projeto deles, denominado *Conócelos y Aprende*, criado a partir de objetivos biblioteconômicos e comunitários, atendia, na dimensão biblioteconômica, os pressupostos da promoção e, na dimensão da comunidade, o projeto tinha como objetivo atuar na solução da deficiência comunicacional entre crianças e idosos. Com o desenvolvimento da atividade, um novo objetivo foi incluído, uma vez que as interações entre idosos e crianças geraram acervos de memória local que foram incluídos na coleção da biblioteca.

Como resultado, o autor aponta que, efetivamente, foi obtida a escuta das crianças em relação ao que os idosos diziam, primeiramente na biblioteca e, posteriormente, entrevistando-os em um reencontro, sentindo curiosidade pelo passado e apreciando a dinâmica das interações e das conversas com os idosos. As crianças se reconheceram nos relatos dos idosos, especialmente quando o tema foi a infância, provocando reações delas que, espontaneamente, faziam perguntas para os idosos, buscando maiores detalhes sobre o que estava sendo relatado. Tal empatia auxiliou no processo de integração entre idosos e crianças.

Com o êxito obtido no desenvolvimento do projeto *Conócelos y Aprende*, a Biblioteca iniciou uma nova ação, dessa vez com o intuito de, por meio dos recursos da biblioteca, cooperar com a redução da violência nas salas de aula do bairro. Tinham consciência de que um projeto baseado em palestras informativas poderia não atingir os objetivos desejados e apoiados nos resultados obtidos com as interações intergeracionais, mas acreditavam que uma nova ação de integração entre idosos e crianças poderia colaborar para a redução da violência em sala de aula. Denominado "Patinho feio" o programa iria promover encontros para estudo e reflexão de uma adaptação do conto "*O Patinho feio*". O texto seria editado de uma forma que o final seria reescrito individualmente e debatido coletivamente ao longo das interações a serem promovidas. Os idosos contariam para as crianças sobre violências que sofreram na infância e questionariam as crianças sobre possíveis abusos sofridos por ela.

Os resultados obtidos pelo projeto foram, na perspectiva do autor, satisfatórios, embora reconheça os limites de uma interação que tinha, por objetivo maior, atuar na redução

dos casos de violência em sala de aula. Este objetivo só pode ser mensurável a longo prazo e não pode ser reduzido a um único programa. Ao contrário, necessita de vários projetos articulados e unidos pelo mesmo objetivo, organizados por diferentes atores locais. O autor do programa reconhece, também, que objetivos secundários foram alcançados, entre eles a promoção das relações intergeracionais por meio da interação entre idosos e crianças, em consonância com os resultados alcançados pelo projeto *Conócelos y aprende,* um estímulo aos processos criativos, às crianças e aos idosos, na reescrita do final do conto *O patinho feio*. Além disso, foi possível a promoção da leitura e a promoção da biblioteca como espaço de interação e reunião da comunidade.

Desenvolvido pela Associação Espanhola para um Envelhecimento Ativo e Socialmente Contributivo, o programa *Una Biblioteca para todas las edades* tem como objetivo geral transformar as bibliotecas públicas atuais - notadamente dedicadas à população infanto-juvenil - em ambientes inclusivos para idosos, promovendo um ambiente ideal para o encontro e o intercâmbio entre gerações. A experiência piloto, desenvolvida nas bibliotecas públicas de Colmenarejo Y Galapagar (Madri), desenvolveu-se a partir de programas que articulam a habilidade leitora dos idosos com a aprendizagem em serviço. Reunidos na biblioteca pública, avós compartilhavam conhecimentos diversos com seus netos. Trata-se, portanto, de uma plataforma sociocultural que se propõem a oferecer possibilidades de encontros entre idosos e crianças, ampliando as percepções sobre um processo de envelhecimento mais ativo e integrado à sociedade.

No Brasil, além da experiência já relatada da Estação Memória, na ECA/USP, que dura há quase 20 anos, o Governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria de Cultura e da Biblioteca de São Paulo, elaboraram o *Guia + 60 - Inovação em serviços para de biblioteca para a Terceira Idade*. O material tem por objetivo aperfeiçoar os serviços prestados ao público idoso, de modo a transformar as bibliotecas públicas em espaços de convivência e interação de pessoas de diferentes idades, e para isso é necessário ter sensibilidade para atrair e cativar cada segmento da comunidade.

O projeto tem sua origem no questionamento enfrentado pela equipe da biblioteca, no sentido de como fazer para melhor compreender, atender e fidelizar o público de idosos da biblioteca. Os profissionais envolvidos entenderam que a resposta ao questionamento levantado dependia da compreensão de questões anteriores, entre elas, compreender, do modo mais empático possível, quem é esse público. Para isso foram empreendidas metodologias

específicas com vistas a conhecer e compreender o idoso, de modo a romper com a concepção de que ele seria apenas um ‘usuário’ passivo de um serviço. Passa, assim, a ser tomado como sujeito afirmativo, agente social criador de cultura e que necessita conviver com todos os outros públicos da Biblioteca. Entre os resultados alcançados pelo *Programa +60*, os autores destacam que o projeto assumiu naturalmente um compromisso de ressignificação do idoso e de seu papel na Biblioteca, valorizando, estimulando e acolhendo o público da terceira idade, integrando-o aos novos tempos como sujeito atuante e participativo.

ANEXOS

ANEXO A – Grupos Focais Avaliação

1. Educandos

Grupo de 07 a 08 anos, matutino

Grupo de 09 a 11 anos, matutino

Grupo de 12 a 15 anos, matutino

Grupo de 07 a 08 anos, vespertino

Grupo de 09 a 11 anos, vespertino

Grupo de 12 a 15 anos, vespertino

As reuniões de avaliação com os educandos foram coordenadas pelas educadoras dos respectivos grupos. As educadoras colocavam oralmente as questões para as crianças e as respostas eram anotadas por elas, conforme metodologia corrente na técnica dos grupos focais. Tal fato explica a razão de as transcrições abaixo não apresentarem uma uniformidade completa nem nas questões nem nas respostas. Por outro lado, a pesquisadora coordenou o encontro de avaliação coletiva com os idosos. Desse encontro, participaram, além da pesquisadora, a coordenadora do NEC e a mediadora da ECE. Com as educadoras a avaliação foi realizada em seis sessões, correspondentes a cada grupo de crianças com as quais trabalham. Nesses encontros só estiveram presentes a pesquisadora e as educadoras dos respectivos grupos em avaliação. Em três deles (09 a 11, vespertino e 12 a 15 matutino e vespertino), somente a educadora responsável participou, estando ausentes, portanto, as educadoras auxiliares.

Avaliação dos Educandos

Grupo de 07 a 08 anos, matutino

O que você achou quando as educadoras vieram para a nossa sala falar sobre as brincadeiras delas na infância?

> **Educanda** G: Eu gostei da casinha da L, porque as crianças podiam entrar pra brincar.
> **Educando** H: Eu gostei da casinha da C e da L e o carrinho de rolimã. Eu gostei de tudo de lá.
> **Educando** K: Legal, porque eu gostei da casa da L, da casinha.
> **Educanda** G: Eu achei legal quando as educadoras vieram falar da infância delas. Foi muito legal a infância delas.
> **Educanda** M: Legal, porque foi muito legal a infância delas.
> **Educanda** K: Foi legal porque também a gente não conhecia essas brincadeiras e a gente pode conhecer as brincadeiras novas.
> **Educando** D: Gostei do carrinho de rolimã, casinha da L, barraco... Legal porque a gente pode pensar mais...

O que puderam aprender com esse encontro intergeracional com as educadoras?

> **Educanda** K: Que a gente aprende muitas brincadeiras novas. A gente também aprende que pode criar algumas coisas, porque quando a pessoa tá falando de alguma coisa, por exemplo, ela teve uma casinha quando era criança, a gente cria uma casinha.
> **Educando** R: O que é encontro? Não pode correr, não pode bater quando fazer fila, não pode empurrar o amigo, tem que fazer fila, quando os outros chega, tem que passar álcool e ir pra roda.
> **Educando** K: Gostei da casinha da L., do skate e do carrinho de rolimã.
> **Educando** B: Carrinho de rolimã, skate, patinete, as pedrinhas.

Grupo de 09 a 11 anos, matutino

Como foi a experiência do encontro intergeracional com os idosos?

> **Educando** E- Foi bom, a gente aprendeu coisas novas, como era as ruas antigamente.
> **Educando** T – Conheceu o CCT, relembrou que fez a primeira comunhão lá.
> **Educando** G – Gostei de conhecer a diferença de Paraisópolis, como era antigamente e como está hoje.
> **Educando** I – Legal quando fui visitar o CCT, achei interessante.
> **Educando** T – Conhecer a história de Paraisópolis.
> **Educando** A – Legal, porque vi a foto de Paraisópolis como era antes.
> **Educando** R – Foi legal ver como era as ruas antes e como ela está hoje e descobrir que a escola Homero foi a primeira escola de Paraisópolis.
> **Educando** R – Legal, porque teve uma nova experiência.
> **Educando** K – Legal para tirar dúvidas.
> **Educando** L – Sempre passava pelo CCT, mas não sabia que era lá e agora descobri.

Educando E – Aprendi várias coisas.

O que significou para você conhecer a história do idoso em nossos encontros intergeracionais?

Educando T – Achei interessante que a história da Q tinha relação com a história da infância da G.
Educando E – Ela se abriu pra gente, contou a história do seu pai.
Educando T – Quando ela falou a história do pai...
Educando R - Tudo foi significativo.
Educanda K – Porque ela guardou várias lembranças de Paraisópolis e através das fotos percebi que as pessoas tinham alguns costumes, que era como as pessoas viviam antigamente (fotos dos meninos tomando banho)

O que pensa sobre ele, e de que modo os encontros intergeracionais e os projetos realizados ao longo dos encontros, ajudou a entender esse outro lado da Comunidade (a vida dos moradores)?

Educando T – As fotos mostraram que as pessoas vivem ainda na mesma casa.
Educanda K – Que o CCT era uma casinha de madeira e hoje está diferente, que os moradores tinham uma vida muito simples e hoje é mais moderna, procuram tecnologia, por exemplo. Hoje minha casa foi reformada, os meus primos quer uma coisa e depois tem outras. Antigamente, não tinha isso, essa coisa de consumo de coisas de materiais.
Educando T - Quando mostrou o vídeo na estação a diferença das pessoas.
Educando E – Na estação, o vídeo que antigamente até para comprar um leite não tinha onde comprar, não tinha mercado, era tudo campinho e eles foram evoluindo.

O que foi mais significativo, ou seja, o que mais chamou a sua atenção ao longo dos encontros intergeracionais e no projeto de memórias? Do que gostou?

Educando T - As fotos, as visitas.
Educanda K – Que antigamente era bem simples e o CCT, que tem uma história de vitória, a transformação que eles vão passar com essa história para outras pessoas. Trabalho em grupo com uma exposição para recordar.
Educando E – Quando S veio aqui e na entrevista com a Dona Q. Mostramos os desenhos, as fotos.
Educando R – Com Sr. S., que antigamente tinha muita cobra, tinha um pé de ipê que passou bastante tempo no mesmo lugar, mas depois teve que cortar. Quando chovia dentro das casas, como era antes...
Educando R – As fotos das ruas.
Educanda E – As fotos das ruas.
Educando G – Dia em que a Dona Q veio aqui.
Educando T – Como era antigamente.
Educanda I – Como era Paraisópolis e como está hoje.

Educanda R – Quando aconteceu o encontro com a S eu não estava, e quando fui ao CCT, não sabia que existia um programa desse jeito aqui em Paraisópolis.
Educanda L – O contorno das fotos e ver como eram antes.

O que puderam aprender com esse (s) encontro(s) intergeracionais?

Educanda K – Como era antigamente as ruas de Paraisópolis, comentei com uma amiga que a rua que passava tinha outro nome diferente. Falei para minha mãe da Dona Q.
Educando R – Aprendi que a vida era mais fácil e era difícil viver com os animais antigamente. Dona A falava que antigamente as pessoas eram unidas e todos ajudavam uns aos outros
Educando E – Aprendi que antigamente existiam ruas com outros nomes. Passo por vários lugares e agora conheço o CCT e conhecer esse lugar que ajuda a comunidade.
Educando N – A história de Paraisópolis.
Educando T- Aprendi as ruas de Paraisópolis e as casas que não conhecia.
Educando G – Como era os nomes das ruas antes
Educando R - Conhecer o CCT.

Grupo de 12 a 15 anos (matutino)

Como foi a experiência do encontro intergeracionais com os idosos?

Educando P - Foi bom aprender muita coisa do tempo que eles eram mais novos, foi legal, uma experiência nova, porque ela contou umas histórias de Paraisópolis antigo.
Educanda T - Ela ensinou a fazer as bonecas. Achei legal ela ter contado a história dela e ter vindo aqui, ter ajudado a gente completar a colcha.
Educando C - Foi legal a Dona M vir aqui. Nós tivemos a oportunidade de conhecer a história de Paraisópolis.
Educando R - Foi legal porque conhecemos a história dela aqui em Paraisópolis.
Educanda M - Tivemos a oportunidade de conhecer a história da Dona M, em Paraisópolis. Conhecemos o jeito que a Dona M faz as bonecas.
Educando G. - Gostei de fazer as bonecas.
Educando E - Foi legal, uma experiência nova.
Educanda M. L. - Foi legal conhecer o jeito que ela faz as bonecas, porque ela não desenha, ela corta, faz moldes.
Educando P - Foi bom, foi meio que engraçado também, porque ela não sabia como ficava, ficou aqui olhando pra nossa cara. Foi legal conhecer a história dela, ajudar ela, fazer a réplica da casa dela, conhecer a história de vida dela.

O que puderam aprender com os encontros intergeracionais?

Educando C e R - Que as histórias e as memórias são importantes.
Educando M - Aprender muita coisa, do tempo que eles eram mais novos. Eu aprendi que as memórias dos mais velhos são muito importantes para nós, jovens. Eles presenciaram mais coisas, falam pra gente não passar por algumas coisa ruins.
EducandoC - Os mais velhos são mais vividos.

Grupo de 07 a 08 anos (vespertino)

Como foi a experiência com o encontro intergeracional com os idosos?

Educando E - Eu participei só um pouco, mas eu acho que foi muito bom. Porque nós aprendemos coisa que nós não sabia do passado e só.
Educanda B - Eu adorei, porque quando ele chegou aqui tinha muito mato e cobra.
Educanda J - Eu gostei. Foi muito legal, porque quando ele chegou tinha um monte de mato e barraco, folha no chão.
Educando J - Eu gostei, porque a gente aprendeu muitas coisas novas e só. Relato da cobra.
Educando R - Eu gostei, porque nós aprendeu coisa nova do ano passado de Paraisópolis.
Educando W - Quando ele falou o que era Paraisópolis.
Educando K - Da cobra, porque tinha muita cobra quando ele chegou aqui.
Educando V - Eu gostei que nós aprendemos muita coisa, como era o fogão à lenha, como era as lamparinas e a cidade de Paraisópolis do passado, como era as ruas, e quando ele chegou a São Paulo, era tudo árvores, flor e tinha muito barraco.

O que significou para você conhecer a história dos idosos em nossos encontros intergeracionais?

Educando V - Eu achei muito legal que nós aprendemos muita coisa, como era o passado. Nós aprendeu fogão à lenha, lamparina e Seu S disse assim: que quando chegou aqui, era muito mato e tudo barraco. E no relato da Dona A, ela disse assim. A C disse assim: a cobra no outro dia foi no quintal, ficou em pé em frente do filho dela, passou o homem e a Dona A foi e chamou ele.
Educando R: Muito legal, eu gostei que o Seu S. veio no lugar da Dona A, mas eu tive pena que a Dona A. não veio. Eu gostei das nossas cobras e também eu gostei de ir lá na Mostra Cultural.
Educando J - Foi legal, quando o Seu S. veio pra cá. Também queria que a Dona A tivesse aqui. E só.
Educando K - Eu gostei do relato da cobra e também gostei quando a Dona A veio pra cá, pra gente aprender novas coisas.

Educando M - Eu gostei, porque a gente aprendeu novas coisas, que aconteceu há muito tempo atrás, e a gente não poder conhecer a Dona A, eu não gostei disso.
Educando B - Eu gostei do Seu S., porque ele falou muita coisa boa e interessante. Do barraco e ...
Educando E- Eu gostei do relato da Dona A e do Seu S., porque aprendi que antigamente era uma floresta e eu vi uma história que aprendi que a cobra tava olhando para o filho dela.

O que pensa sobre o idoso que veio nos visitar?

Educando R - Sim. Gostei da Dona A.
Educando F - Gostei muito que o... Como é o nome dele mesmo? Que ele veio aqui visitar a gente.
Educando R - Eu também gostei do Seu S, porque nós sabemos muitas coisas do passado, do Seu S e de Paraisópolis.
Educando V - Eu gostei muito do Seu S, disse como era antigamente, como era aqui em São Paulo.
Educando K - Gostei muito do Seu S, que falou muitas coisas legais que a gente não sabia .
Educando J - Gostei muito que Seu S veio pra cá e também como era Paraisópolis. Era uma floresta, tinha um monte de barraco, tinha árvores e folhas.
Educanda B - Eu gostei que tinha carro e animais, coelho, galinha, cachorro e gato.
Educando M - Eu gostei que Seu S falou que passava jipe na lama. Seu S veio aqui e casou também.
Educando W - Seu S. disse assim que tinha que cavar pra fazer xixi. Dona A falou que tinha um quintal que tinha um buraco que fazia cocô e depois tampava.
Educando E - Gostava de muitos animais, e quando tinha que tomar banho esquentava a água e só.
Educando P - Gostei que seu S falava da cobra e...

Grupo de 09 a 11 anos (vespertino)

Como foi a experiência dos encontros intergeracionais com os idosos?

Educanda T – Foi boa, porque a gente foi aprendendo o passado deles.
Educanda E - Eu acho que foi legal. Foi muito legal aprender com os idosos.
"Educanda K – É como a T disse, é bom saber o passado dos mais velhos, é legal".
Educanda I – É legal, foi muito bom aprender as coisas.
Educanda T – Foi legal, aprender uma experiência nova.
Educanda M – Foi legal, porque a gente aprendeu o passado dos idosos.
Educando C – Foi legal, eu aprendi coisas novas. As casas eram de barro e tijolo.

Educando F – Foi legal, porque aprendi coisas antigas e só.
Educando R – Foi legal, eu aprendi fazer brinquedos e tudo mais.
Educando L – Foi legal, porque eu aprendi fazer pão com a Dona A.

O que significou para você conhecer a história dos idosos em nossos encontros intergeracionais?

Educanda T– Foi o passado deles, eles se casaram e depois veio pra cá pra São Paulo, e aí eles fizeram uma casa e a Dona A adotou um monte de crianças.
Educanda E - Foi bom também, porque a gente viu o que aconteceu no passado deles.
"Educanda K– Foi bom, assim aprendemos que poderíamos ser quase igual a vida deles no futuro ou mais diferente, mas foi legal".
Educanda I– Foi bom, a gente descobrir o passado das outras pessoas que a gente não conhece.
Educanda T – É foi bom, porque a gente viveu mais coisas novas.
"Educanda M– Foi bom, porque a gente aprendeu coisas melhores do passado que eles viveram".
Educando C– Foi bom, quando ele vendeu os porquinhos.
Educando E – Foi muito legal, a gente aprendeu muitas coisas, tipo fazer casas.
Educando F– É, achei muito legal, porque a gente aprendeu coisas novas do passado. Foi ruim por causa que o Seu S vendeu os porquinhos dele pra vim pra São Paulo.
Educando R– Foi bom, porque a gente aprendeu coisas novas e foi bom construir os prédios e as casas para a Mostra.
Educando L – Foi legal, porque a gente conheceu a vida deles. que o Seu S. tinha que vender os porquinhos pra eles vir pra São Paulo.
Educando L –Fazer os pães, fazer os porquinhos, também para a Mostra.

O que pensa sobre eles e de que modo os encontros intergeracionais ajudaram a entender esse outro lado da Comunidade e a vida dos moradores?

Educanda T– Ajudou a ter mais respeito com eles. Ele teve uma vida sofrida, mas eles são bons com todo mundo, porque ninguém é melhor do que ninguém. Que tem que cuidar deles e que não pode julgar antes de saber o que fazem.
Educanda E – Eu acho, assim, que a Mostra Cultural serviu para todas as pessoas verem o que aconteceu na história deles. São pessoas boas.
Educanda K – Eu acho que eles batalharam muito pra eles chegarem até aqui e que a Mostra Cultural foi muito importante para eles, que até se emocionaram. Eles ficaram, então acho que foi muito importante, acho que eles ficaram felizes. É bom a comunidade saber sobre o que pode acontecer com eles no futuro e foi o que nós fizemos sobre o passado, mas o futuro pode ser bem melhor que o passado que eles tiveram.
Educando R – Foi bom, que a gente ajudou a eles lembrar um pouco do passado deles. A gente expôs a metade da vida deles ali e só.

Educando L– Eu gosto de idosos, porque a gente ajuda eles e a gente deixa a memória deles mais viva.
Educando F – É, por causa que o Seu S vendeu os porquinhos pra vim pra cá e a Mostra Cultural. Como posso dizer? É, assim, eles colocou a parte da vida deles lá na Mostra Cultural.
Educando L– É bom ter uma história a mais, tipo a do Seu S, para contribuir com outras pessoas.

Como foi participar dos encontros intergeracionais semanais? Quem deseja continuar no projeto?

Educanda T – Foi legal participar do projeto, porque a gente foi aprendendo a fazer um produto sobre eles. Sim, eu gostei muito desse projeto.
Educanda E – Eu acho que foi bom relembrar o passado deles e também quero participar, porque foi muito legal.
Educanda K – Foi bom, sim, só que eu acho que a gente devia conhecer muitas outras coisas, porque como a Mostra Cultural já passou vindo outras pessoas. Seria bem melhor, então eu acho que planejando outras coisas para fazer, ia ser bem bom, mas as oficinas foi muito boa.
Educanda I – Foi muito bom participar das oficinas intergeracionais, porque é bom relembrar o passado de outras pessoas. Não quero continuar.
Educando F – Foi legal a oficina, porque a gente aprendeu coisas novas e eu ainda quero participar outra vez.
Educando C– Eu achei bom, porque eu aprendi a fazer o pão da Dona A, e aprendi a fazer as casas e os carros e só. Eu quero continuar.
Educando L– Legal, porque é uma atividade e ninguém bagunçou, mas alguns estava bagunçando, mas quero continuar.
Educando L– Foi legal, porque a gente aprendeu a fazer um monte de coisa e foi bom a gente conhecer a memória dos idosos. Não quero continuar.
Educando T– Foi bom, porque a gente fez o carrinho, a casa e o prédio e Seu S falou toda a vida dele, eles têm boa memória. Quero continuar.
Educando R– Foi bom conviver com eles, saber um pouco da vida dele, e eu desejo continuar sim.
Educando L – Foi legal e eu desejo continuar.

O que puderam aprender com esses encontros intergeracionais?

Educanda L – Eu pude aprender um pouco de como era a vida antigamente.
Educanda M – E que a gente não vence fácil na vida, a gente tem que aprender, porque eles lutaram pra tá aqui hoje.
Educanda T – Eu aprendi que a vida é difícil, não é fácil, e eles ensinaram muitas coisas pra gente, então vai ficar marcado pra mim quando eles venderam as coisas deles pra vim pra cá e hoje está aqui.
Educanda I– Que a vida antigamente não era fácil.
Educanda K – Tudo: as moradias, os trabalhos, os serviços que tinha, a família pra sustentar. É tudo.
Educanda E – Foi tudo, né, professora? Eu aprendi as coisas que eles falaram. Sempre as coisas novas quando eles vinham visitar a gente na quinta-feira, falavam algo novo. O que mais marcou foi a casa, as moradias.

> **Educanda** T– O que marcou é que eles têm o interesse de mostrar a vida deles passada e também a amizade. Ninguém pode julgar nada antes de saber.
> **Educando** Felipe – Eu aprendi mais da vida antiga, por causa que antes eu não sabia quase nada, mas agora eu sei tudo da vida do Seu S e da Dona A.
> **Educando** T– A vida do Seu S e Dona A. Só.
> **Educando** E– Eu aprendi fazer várias coisas, tipo fazer pãozinho de biscuit, fazer prédios, fazer casa e principalmente os porquinhos do Seu S.
> **Educando** R– Eu aprendi a fazer pão, aprendi a construir prédios e só isso.
> **Educanda** L – Eu ajudei na casinha, os bonequinhos, os porquinhos, o prédio, o pão e depois ajudei o Seu S a terminar o pão.
> **Educando** C - Aprendi sobre a vida do Seu S, aprendi a fazer as coisas que eles mandavam a gente fazer. Ah, professora, mesma coisa que eu disse no outro, o carro, a casa, os pão e só.
> **Educando** L – Eu aprendi fazer pão e descobri a vida da Dona A.

Grupo de 12 a 15 anos, vespertino [26]

Como foi a experiência dos encontros intergeracionais com os idosos?

> O encontro foi um momento de reflexão muito bom e de aprendizagem, pois conhecemos a experiência de vida do Seu F e ele nos fez pensar sobre seu modo de vida e conhecer um pouco mais da história de Paraisópolis.

O que significou para você conhecer a história do idoso em nossos encontros intergeracionais?

> Significou muita coisa porque ele trouxe coisas do passado para a gente refletir e foi importante para nos fazer pensar em como a comunidade era antes e como ela é agora, sobre as mudanças e transformações que estão acontecendo aqui. Conhecemos a história dele e da comunidade.

O que pensa sobre ele, e de que modo nossos encontros intergeracionais ajudaram a entender esse outro lado da Comunidade e a vida dos moradores?

> Ele é um batalhador, ele é um guerreiro, pois já venceu muitos obstáculos, já teve muitos momentos bons e ruins. Ele é um guerreiro. É uma pessoa que já trabalhou muito para chegar aonde ele chegou, e tem uma história de vida muito bonita.
>
> A Mostra ajudou porque as pessoas vão conhecer coisas novas e participam de várias coisas. O tema também foi interessante ("Paraisópolis faz

[26] A educadora deste grupo decidiu agrupar as respostas, elaborando um texto a partir do que ouviu dos educandos, fundindo sua percepção com falas do grupo, em primeira pessoa plural. Na última questão, discrimina cada participante, apresentando diretamente suas falas.

> historia”), pois faz lembrar do passado e das conquistas da comunidade. É uma forma de demonstrar o sentimento que as pessoas têm por Paraisópolis. É um espaço de cultura e lazer.

O que foi mais significativo, ou seja, o que mais chamou a sua atenção sobre os encontros intergeracionais? Do que mais gostou?

> O modo dele falar, as brincadeiras e rimas que ele fazia, o jeito dele, o modo dele se expressar e também os momentos que ele se emocionava ao falar da sua história de vida.

O que puderam aprender com esse (s) encontro(s) intergeracionais?

> **Educando** - Trabalhando você consegue o que quiser. A conversa foi importante porque foi especial, pois aprendemos a respeitar o modo de vida das outras pessoas.
> **Educando** - Aprendi a nunca desistir na vida,
> **Educando** - Aprendi a aproveitar cada momento da vida,
> **Educando** - Com humor, também podemos levar a vida.
> **Educando** - Devemos valorizar as pessoas e a vida.
> **Educando** - Devemos lutar pelo que queremos.
> **Educando** - Batalhar pelos nossos sonhos.
> **Educando** - Devemos ser honesto.