

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

DEISE ANDRÉIA ENZWEILER

Hoje eu vou lá pra Novo Hamburgo:
Pertencimentos e Territorialidades

Porto Alegre

1. Semestre

2011

DEISE ANDRÉIA ENZWEILER

Hoje eu vou lá pra Novo Hamburgo:
Pertencimentos e Territorialidades.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Nilton Mullet Pereira

Porto Alegre

1. Semestre

2011

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

À parceria e apoio incondicional da minha mãe.

Aos meus colegas de trabalho por todo apoio e motivação diários.

Aos meus alunos e alunas, que deram vida e inspiração a este Trabalho.

Ao Nilton, pela compreensão em orientar uma professora “lá de Novo Hamburgo” que estava sempre com pressa e, ainda, por permitir a minha entrega apaixonada a este Trabalho, me auxiliando nas duras lidas acadêmicas.

À Professora Bela e seus *ensinamentos-de-sala-de-aula* prestados “lá em Novo Hamburgo” durante meu estágio.

E, por fim, ao Marco, pela dedicação, amor e paciência.

Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver do
universo...
Por isso a minha aldeia é tão grande como outra
terra qualquer,
Porque eu sou do tamanho do que vejo
E não do tamanho da minha altura...

Nas cidades a vida é mais pequena
Que aqui na minha casa no cimo deste outeiro.
Na cidade as grandes casas fecham a vista à chave,
Escondem o horizonte, empurram o nosso olhar
para longe de todo o céu,
Tornam-nos pequenos porque nos tiram o que
nossos olhos podem dar,
E tornam-nos pobres porque nossa única riqueza é
ver.

Alberto Caeiro

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso e suas problematizações se constituíram no estágio curricular do Curso de Pedagogia da UFRGS - realizado numa escola pública da rede municipal de Novo Hamburgo - no qual a autora iniciou um trabalho de reflexão e ressignificação sobre o bairro e a cidade com o seu grupo de alunos. Assim, tem-se como objetivo discutir as relações de pertencimentos e estranhamentos de uma comunidade escolar com seu respectivo bairro e cidade a partir de problematizações acerca do ensino da história local. Para este estudo, foi tomado o Bairro Roselândia, na condição de território da cidade de Novo Hamburgo-RS, como fonte de um Estudo de Caso que visa analisar e compreender como uma determinada comunidade escolar estabelece relações com o seu bairro e sua cidade. Como ferramentas de análise, foram utilizadas observações e percepções da autora enquanto professora nesta comunidade escolar; questionários individuais com os alunos; produções textuais e gráficos coletivos dos alunos sobre o lugar em que moram, bem como recortes da história local a partir de relatos orais e documentos não-oficiais. A história local, nas circunstâncias desta realidade, deveria constantemente voltar-se aos pertencimentos e estranhamentos do seu grupo de alunos – uma vez que a escola teria o papel de formar alunos conhecedores, “pertencidos” e implicados com o seu lugar – e ao apreender estes recortes, construir e atribuir-lhes sentidos outros, inversos daqueles outrora “inventados”.

Palavras-chave: **Pertencimento. História local. Ensino de História nas Séries Iniciais.**

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização do bairro Roselândia	24
Figura 2 - Gráfico <i>O que você mais gosta no seu bairro?</i>	28
Figura 3 - Gráfico <i>O que você menos gosta no seu bairro?</i>	30
Figura 4 - Gráfico <i>Você pretende morar em outro lugar? Por quê?</i>	31
Figura 5 - Gráfico do 1º ano: <i>Em que cidade você nasceu?</i>	33
Figura 6 - Gráfico do 1º ano: <i>Em bairro você mora?</i>	35
Figura 7 - Alunos que moram no “bairro Roselândia”	36
Figura 8 – Alunos que moram no “bairro Palmares”.....	37

SUMÁRIO

1 PRIMEIROS RABISCOS	6
2 AS ORIGENS DE UM ESTRANHAMENTO: <i>Primeiras palavras sobre como, onde e porque nasceu este Trabalho.</i>.....	8
2.1 CENÁRIOS E FRAGMENTOS	10
2.2 DESCOMPASSOS CONCEITUAIS	12
2.3 TERRITORIALIZANDO	14
3 OS ENTRANHAMENTOS: <i>As histórias das gentes do Bairro Roselândia na cidade de Novo Hamburgo.</i>.....	18
3.1 A MEMÓRIA E A HISTÓRIA	19
3.2 NOVO HAMBURGO E O BAIRRO ROSELÂNDIA	23
3.2.1 O Território	25
3.2.2 Os Pertencimentos E Os Estranhamentos	27
3.2.3 Em Que Bairro Você Mora?	34
4 OS DESENTRANHAMENTOS: <i>possibilidades para o Ensino de História nas Séries Iniciais.</i>.....	40
4.1 HISTÓRIA LOCAL COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA.....	41
4.2 PERTENCIMENTO: ENTRE A IDENTIDADE E A DIFERENÇA.....	47
5 ÚLTIMAS PALAVRAS	50
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53
ANEXOS	55

1 PRIMEIROS RABISCOS

*Só as crianças sabem o que procuram.*¹

Antoine de Saint-Exupéry

“Hoje eu vou lá pra Novo Hamburgo”, o título que inicia as linhas deste trabalho, não significa o que aparentemente parece significar. Esta frase, que parece dizer que alguém está indo a Novo Hamburgo, é o *parimento* de dois longos trabalhos da autora: o estágio curricular do Curso de Pedagogia (2010/2) e o Trabalho de Conclusão de Graduação em Pedagogia (2011/2).

Estes primeiros rabiscos são uma continuidade das questões que nortearam o desenvolvimento do trabalho da autora durante seu estágio curricular, realizado no semestre anterior numa turma de 4º ano de uma escola municipal da cidade de Novo Hamburgo, onde já atuava como professora titular do próprio 4º ano, bem como de uma turma de 3º ano, desde o mês de março do ano corrente.

A frase que dá o título a este trabalho, não foi naturalmente *paridora* de pensamentos, de perguntas, de questionamentos: a autora só pode ouvi-la por estar devidamente aparelhada a ouvi-la. “Teoria é pré-conceito” (SILVA, 2010, p.16), ou seja, a autora já se encontrava de tal forma mergulhada em determinadas concepções teóricas, que ao escutar seus alunos e alunas pronunciarem tal frase ao se referirem ao centro da cidade, desconsiderando-se como próprios moradores de Novo Hamburgo apesar do pertencimento territorial que seu respectivo bairro tem em relação à cidade, lhe ocorreu que tais falas deveriam caracterizar o trabalho pedagógico com este grupo de alunos.

Visualizadas as seguintes constatações, a autora, *pré-conceituada*, utilizou-se dos conceitos de Junqueira Filho (2005) para pensar nas possibilidades do planejamento: nas *partes cheias* e nas *partes vazias*. Primeiramente, aparece a parte cheia, que se caracteriza enquanto uma idealização conceitual, como aquilo que produz sentido para o professor no processo ensino-aprendizagem a partir do seu próprio ponto de vista. “O primeiro momento e primeira parte do planejamento é produzido por meio das crenças e escolhas do professor para seus alunos.” (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p.21). Em outras palavras,

¹ Trecho de *O pequeno príncipe*.

a *parte cheia* é: a forma como o professor enxerga, é a sua armadura, suas lentes; o espaço onde o professor, aparelhado a enxergar e sentir de tais formas e não de outras, organiza aquilo que ele, ancorado nas próprias concepções e visões, acredita ser importante e necessário para as especificidades do seu grupo de alunos.

O segundo momento, nomeado como *parte vazia*, caracteriza-se como o lugar que deve ser preenchido pelas concepções, pelas idéias, pelos conceitos, pelas visões dos alunos. A parte “Vazia da infância e da humanidade daquele grupo específico de crianças [...]. Vazia das singularidades, de realidades, de produção de vida em comum entre a professora e seus alunos.” (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p.24). A parte vazia, assim, fora principalmente preenchida pelas respectivas concepções dos alunos sobre o lugar em que moravam, seus vínculos e suas relações de pertencimento ou estranhamento: os sujeitos em relação ao bairro Roselândia e à cidade de Novo Hamburgo e vice-versa; o bairro Roselândia em relação à cidade de Novo Hamburgo e vice-versa.

O maior objetivo, então, nos entrelaçamentos de ambas as partes deste planejamento, ancorou-se numa concepção da professora: a sua parte cheia, *aquilo que lhe fazia sentido*, caracterizou-se pela incessante construção e reconstrução dos conceitos de identidade e de pertencimento de seus alunos, pois não haveria, assim, a possibilidade de ocorrer uma aprendizagem que fizesse, que desse, que produzisse sentido para os alunos sem que eles próprios conceitualizassem e reconhecessem tais idéias no seu mundo, no seu espaço e no seu tempo. A produção de sentido para a professora significava, então, *re-conceitualizar* com o seu grupo de alunos as suas respectivas concepções: fazer aquilo que pulsava na professora, pulsar também em seus alunos.

2 AS ORIGENS DE UM ESTRANHAMENTO:

Primeiras palavras sobre como, onde e por que nasceu este Trabalho.

*Tudo que existe é para ser perguntado do início*²

Anterior ao como, ao onde e ao porquê, surge um estranhamento. O estranhamento é um ato de intimidação com o que nos é familiar, é um sentir-se momentaneamente estranho num espaço que poderia se julgar familiar. É um sentimento de estrangeirismo, de não pertencimento. Um estranhamento tem a capacidade e a força de mexer com o nosso corpo, de nos despir, de nos deixar nus mesmo vestidos. Quando saímos de uma posição familiar, de uma situação onde estamos histórico-geograficamente pertencidos, de um lugar onde tudo nos soa natural, para uma condição de deslocamento, de não-reconhecimento, de nudez, é preciso se perguntar o porquê. *Por que algo nos perturba nesta posição?*

Estranhar é, em algum momento, não compreender as formas do outro. É, além de um ato de “ver” o Outro, um ato de “não ver” o Outro. Estranhar é ver e não ver. É enxergar com o seu olho a si próprio e ao outro. Por isso, é também um “não ver”. Porque se vê o outro somente pela própria ótica, ou seja, se enxerga o outro parcialmente, a partir daquilo que se pode e se está apto a enxergar. O estranhamento, neste início, é um olhar primeiro, mergulhado naquilo que nos faz sentido, que nos move. O estranhamento é um olhar inicialmente egocêntrico.

Para compreender os porquês de um estranhamento, “O sujeito deve sair de si mesmo para tentar ver com as lentes dos outros.” (SILVA, 2010, p.39). Talvez, ver com as lentes de muitos outros. E, da mesma forma, ver com as lentes dos outros é, também, não ver. Qualquer ato de ver é ambíguo, é uma forma de se *enxergar e não-enxergar assim*, em lugar de *outras formas de se enxergar e não-enxergar assim*.

O estranhamento deste Trabalho é um exercício de *enxergamento e não-enxergamento* das relações de pertencimento e estranhamento de uma comunidade escolar com o seu lugar.

² A autoria de Deise A. Enzweiler.

2.1 CENÁRIOS E FRAGMENTOS

Os cenários que geraram as observações, os questionamentos e as dúvidas que, posteriormente, dariam origem a este trabalho, localizam-se numa Escola Pública da Rede de Ensino Municipal da cidade Novo Hamburgo; localizam-se, também, nas especificidades e circunstâncias do bairro Roselândia, localizado ao norte da cidade; localizam-se, enfim, nas realidades culturais, histórico-geográficas, sociais, econômicas do município de Novo Hamburgo, situado na região do Vale do Rio dos Sinos, pertencente, ainda, à área denominada enquanto Grande Porto Alegre.

A autora que cá vos escreve, emaranhou-se nestas múltiplas realidades ao iniciar seu trabalho como professora curricular na referida localização (escola, bairro, município) no mês de março do ano de 2010, com turmas de 3º e 4º anos, com alunos e alunas que variavam entre oito e treze anos de idade. Atualmente, no desenrolar deste trabalho, continua atuando nesta mesma escola, porém com turmas de Educação Infantil (cinco anos) e 1º ano.

As primeiras – e mais ligeiras – constatações da professora foram em relação às dificuldades e facilidades nas próprias aprendizagens destes alunos; estas constatações foram o mapeamento de uma professora na busca dos parâmetros pelos quais pautaria seu trabalho, visando desenvolver e aprimorar conceitos e conteúdos previamente definidos para as respectivas séries. Porém, havia uma questão “gritante” na organização do trabalho pedagógico (do ponto de vista da professora) ligado, primordialmente, em relação à disciplina, à autonomia e à organização do trabalho (aqui, da ótica dos alunos).

A professora, neste momento, dedicou-se a responder algumas perguntas que, provavelmente, permeariam o seu trabalho com aquele grupo de alunos: *por que estes alunos, nesta realidade, neste contexto, nesta escola, neste bairro, têm dificuldades de atribuir sentido à sua própria vida escolar, uma vez que poucas coisas lhes tocam, lhes proporcionam significados? Por que as formas e jeitos de uma organização escolar mostram-se não-assimiladas por estes alunos? De que maneiras esta comunidade escolar “inventou” estas modalidades de pertencimento (cidade, bairro, loteamentos, assentamentos)?*

Segundo Junqueira (2005) “é na relação entre o sujeito e o mundo que se produz o sentido, aquilo que é significativo.” (p.27). Assim, a professora foi percebendo, foi anotando, foi observando, que existia, para aqueles grupos de alunos, um vazio, um vazio nas respectivas relações de significado e sentido atribuídos, especificamente, ao seu espaço, ao seu lugar. Os alunos, em diferentes conversas de hora do lanche, em produções textuais e discussões de sala de aula, por exemplo, mostravam-se confusos sobre os seus pertencimentos espaciais: apesar de serem moradores da cidade de Novo Hamburgo e do bairro Roselândia (e oficialmente pertencerem a tais espaços), tanto os pais quanto os alunos se referiam, por exemplo, ao território “bairro Centro” enquanto “Novo Hamburgo”, pois ao dizerem “Hoje eu vou lá pra Novo Hamburgo”, se referiam não à cidade (uma vez que já se encontravam na mesma por estarem em Novo Hamburgo, por estarem no bairro Roselândia) mas aos espaços onde realizam compras, ao Shopping, à Rodoviária, aos bancos.

Dentro do próprio espaço “bairro Roselândia”, considerava-se como “Roselândia” apenas a parte central do bairro, onde estão localizados o Posto de Saúde, a maioria dos mercados, as lojas de roupas e afins. Os demais espaços do bairro são denominados segundo os nomes de seus loteamentos (por exemplo, Colina, Vila Esperança, Palmares). Ou seja, não existe um reconhecimento dos loteamentos enquanto território, também, do bairro Roselândia, uma vez que a identificação ocorre apenas com o seu respectivo loteamento ou assentamento. Estas percepções também partiram de falas dos alunos que, constantemente, se referiam a esta parte central dizendo: “Hoje eu fui pra Roselândia” ou “Hoje eu vim da Roselândia”, apesar de estarem no território “oficial” do bairro.

Este trabalho visa, assim, dentre outros objetivos, perguntar e entender *o porquê*: emaranhar-se nos sentidos e significados destes “pertencimentos inventados”, buscando compreendê-los pelo começo, desmembrando-lhes os poréns e os porquês; embebedar-se dos modos de ver a história das gentes do bairro Roselândia e da cidade de Novo Hamburgo; e, principalmente, não atribuir às conceitualizações um caráter salvacionista, como se os modos “oficiais” de pertencimento ao bairro e à cidade, diferente dos modos de pertencimentos “inventados”, pudessem caracterizar um modo de pertencer “verdadeiro” ou “mais verdadeiro”. Não está se visando “ensinar um pertencimento verdadeiro”, mas, sim, entender os processos de invenção destes pertencimentos outros

para, então, pensar em formas e jeitos de operacionalizar uma construção do pertencer-espaco-temporal à cidade e ao bairro.

E por último, este trabalho não se envergonha das suas altas dosagens *auto-biográficas*: além de se confundir, propositalmente, com os caminhos e descaminhos iniciais de uma professora-estagiária-iniciante, em momento algum estas dúvidas, estes questionamentos, estas percepções até então aqui escritas e descritas foram procuradas, achadas ou encontradas.

[...] não escolhemos, de um arsenal de métodos, aquele que melhor nos atende, mas somos ‘escolhidas/os’ [...] pelo que foi historicamente possível de ser enunciado; que para nós adquiriu sentidos; e que também nos significou, nos subjetivou, no (as) sujeitou. (CORAZZA, 2002, p.121).

A autora-professora foi “escolhida”, “apreendida”, porque no espaço-tempo em que se encontrava fora “isso” e não “aquilo” que lhe vibrara; e isto só é possível porque, de fato, só se é escolhido ou apreendido por aquilo que somos capazes de enxergar naquele momento e lugar com a própria competência conceitual.

2.2 DESCOMPASSOS CONCEITUAIS

DICIONÁRIO “PROFESSORÊS”: ORGANIZAR, ORGANIZADO: Organizar, no dicionário “professorês”, significa atribuir sentido a toda organização escolar necessária para que a aprendizagem possa ocorrer. Um aluno organizado é aquele que já demonstra ter assimilado a rotina de sua turma e escola (ele já está pertencente àquilo), assim como mostra estar ciente de suas responsabilidades em relação aos seus materiais e ao seu espaço na sala de aula. Já o aluno não-organizado se comporta de forma desnordeada, ignorando a espacialidade e a temporalidade exigidas no ambiente escolar. Essa não-organização no espaço escolar é apresentada a partir de certa indisciplina corporal, uma vez que o corpo não corresponde às exigências. O corpo (ainda) não fora capturado pela temporalidade e espacialidade escolares.³

³ Autoria de Deise A. Enzweiler.

Coletadas essas evidências, observou-se um descompasso: *um descompasso conceitual*. A escola, a professora e suas falas não “combinavam”, não estavam ancoradas nos mesmos pressupostos e conceitos dos alunos e da própria comunidade escolar. Não estavam a falar a mesma língua. A prática pedagógica precisava, assim, falar a língua destes alunos para, depois, *re-territorializá-los*; deveria partir destas apreensões de realidade, para fazer emergir destas convenções “criadas”, a novidade, o conhecimento despido das idéias inicialmente calcadas no senso-comum (não as julgando como boas ou ruins, mas construindo e reconstruindo-as).

O descompasso, como um exemplo ilustrativo das dissonâncias paradigmáticas, representa uma irregularidade, algo que não está, momentaneamente, em ordem. É como se observássemos uma tentativa de diálogo entre dois sujeitos que não falassem a mesma língua. É como se comparássemos dois modos distintos de falar sobre um mesmo objeto: um juiz e um torcedor falando sobre um jogo de futebol, por exemplo. São concepções e teorizações altamente poluídas dos próprios modos de ver, entender e compreender; são diferentes paradigmas circulando num mesmo espaço-tempo.

O paradigma funciona como uma imagem de fundo, qual uma imagem de um quebra-cabeça, a partir da qual se vê e se compreende aquilo que se pode ver e compreender do mundo. Não somos livres para ver e compreender qualquer coisa, de qualquer maneira senão a partir dos “esquemas” dados por um paradigma. (VEIGA-NETO, 2007, p.40).

Nos descompassos afirmados neste trabalho, ocorre um choque dos modos de ver: da escola, da professora e de suas exigências, bem como desta comunidade escolar e suas formas de ser família, de serem pais e alunos. A escola “espera” algo do aluno que, por sua vez, pode encontrar-se ancorado em outras formas de ser e de fazer esta “escolaridade”.

Como exemplo para este trabalho, é possível pensar nos descompassos e desencontros das conceitualizações *espaço-temporais*. A escola exige uma forma de organização e comportamento que, muitas vezes, escapa aos conceitos *espaço-temporais* dos alunos. Esta “fuga” pode estar relacionada, por exemplo, aos tipos de organização familiar, aos modos de ser família ou, como também vem se desenhando aqui, aos

pertencimentos e estranhamentos. O descompasso ocorre no momento em que a escola acredita que os alunos naturalmente aprendem os modos de ser aluno e que vêm à escola exclusivamente para “aprender” conteúdos.

Nas realidades circunscritas neste Trabalho, os modos de ser aluno, como em qualquer espaço escolar, não são uma aprendizagem natural. A escola, para que esses alunos estejam aptos a se disciplinarem nos jeitos do espaço escolar, necessita alfabetizá-los histórica e geograficamente; precisa alfabetizá-los nas linguagens espaciais e temporais desta escola. Aprender a ser aluno antecede a *aprendizagem-de-sala-de-aula*.

Entender o poder disciplinar como um poder microscópico sobre o corpo – o que, certamente, não significa “fraco”, “invisível” ou “pouco importante” -, bem como distribuído por toda a rede social, nos permite enxergar as inúmeras práticas que acontecem no ambiente escolar como técnicas que se combinam e dão origem a uma verdadeira tecnologia, cujo fim é alcançar os corpos em suas ínfimas materialidades quanto imprimir-lhes o mais permanentemente possível determinadas disposições sociais. [...] nada disso é natural, isso é, não provém de uma suposta natureza do corpo ou do poder disciplinar, mas foi descoberto/inventado ao longo dos séculos XVII e XVIII [...]. (VEIGANETO, 2000, p.11/12).

O *descompasso* reside justamente nas concepções operantes dos sujeitos envolvidos nas práticas deste *espaço-tempo*: a disciplina e o próprio poder disciplinar pressupõem idéias diferentes no espaço escolar e no espaço não-escolar. O espaço não-escolar (casa, família), nas circunstâncias desta realidade, não opera os disciplinamentos necessários para que o disciplinamento e a alfabetização escolar se dêem com mais sentidos e significados, oriundos destas supostas vivências anteriores.

Assim, o processo de escolarização se torna uma aprendizagem: escolar, curricular. Não há possibilidade de se ensinar e aprender sem que *os jeitos de ser* da escola estejam permeados de significados para estes alunos; mais complexo do que simplesmente afirmar “é assim que é”, o processo de significação das espacialidades e temporalidades escolares pressupõe uma construção, um processo relativo ao entendimento, à compreensão destas formas de ser e estar. Dar sentido não é “dizer como é”, mas “dizer por que é”.

2.3 TERRITORIALIZANDO

Este trabalho caracteriza-se, primeiro, por sua abordagem qualitativa⁴, principalmente: por estar delimitado dentro de um espaço maior (problemáticas escolares contextualizadas num bairro, numa cidade); por preocupar-se com que a perspectiva do participante esteja constantemente dando significado ao trabalho; por preocupar-se, ainda, em considerar constantemente o contexto onde se dão os olhares, as investigações, as constatações; e também pelo problema abordado na Pesquisa deste trabalho ser “enxergado” de múltiplas perspectivas (dos moradores do bairro, dos alunos da escola, dos professores, do currículo, da sala de aula).

Dentro do grupo das abordagens qualitativas, utilizou-se o(s) conceito(s) do Estudo de Caso para caracterizar, então, os procedimentos e as ferramentas de análise deste trabalho. Os Estudos de Caso

[...] podem ser fruto de observações e depoimentos feitos por especialistas sobre o problema, podem surgir de um contato inicial com a documentação existente e com as pessoas ligadas ao fenômeno estudado ou podem ser derivados de especulações baseadas na experiência pessoal do pesquisador. (MENGA; ANDRE, 1986, p.21).

Esta Pesquisa, assim, caracteriza-se enquanto um Estudo de Caso principalmente por dois aspectos acima levantados: o “estranhamento” surgiu no contato inicial da pesquisadora com as pessoas ligadas ao fenômeno das “territorialidades inventadas”, como também se constituiu na e com a própria experiência pessoal da pesquisadora enquanto professora neste contexto escolar.

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de uma longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais. (DUARTE, 2002, p.140).

⁴ Idéias construídas a partir de: MENGA, Ludke; ANDRE, Marli E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: MENGA, Ludke; ANDRE, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

Esta Pesquisa, então, é nascida a partir de uma necessidade da pesquisadora em olhar e pensar o fenômeno de formas outras, talvez ainda não olhadas e pensadas, profundamente enraizadas na sua experiência pessoal nos contextos da escola, do bairro e da cidade.

O nascimento acontece quando há o estranhamento, por parte da pesquisadora, em relação às formas como operam, neste recorte de realidade, conceitos de pertencimento e estranhamento. A partir das experiências que a professora-pesquisadora vai construindo neste lugar, foi possível a percepção disto que vem se chamando de “pertencimentos inventados”, dada a sua capacidade de enxergar estes conceitos flutuantes.

Assim, esta Pesquisa não se propõe a descobrir os “pertencimentos inventados”, uma vez que estes já foram “enxergados” e são o ponto de partida deste Trabalho. Os “pertencimentos inventados” são a percepção para, sim, descobrir os seus porquês. Os “pertencimentos inventados” não são os resultados deste Trabalho, mas as percepções iniciais que instigaram a pesquisadora a investigar que caminhos foram trilhados para tais conceitualizações estarem, de fato, tão bem assimiladas e delimitadas nesta comunidade escolar. Os “pertencimentos inventados” são a afirmação de determinadas percepções surgidas pelo estranhamento, pelo choque paradigmático da professora-pesquisadora e das realidades de uma escola e sua comunidade.

Uma Pesquisa se dá quando é preciso re-significar, quando surge a necessidade de explicar, inventar, compreender, perguntar os porquês. A Pesquisa é a produtora de sentidos, já que o estranhamento, a origem, são ou estão, naquele momento, *faltados* de significados. A Pesquisa é aquilo que faltou ser falado. Ou aquilo que precisa ser falado de um modo diferente. Por isso,

[...] é necessário que, em outra esfera que não a dos dados ditos empíricos, sua experiência de pensamento engaje-se na criação de uma nova política de verdades, colocando em funcionamento outra máquina de pensar, de significar, de analisar, de desejar, de atribuir e produzir sentidos, de interrogar em que sentidos há sentidos. (CORAZZA, 2002, p.111).

As ferramentas utilizadas para este desencobrimento, esta busca dos porquês foram as seguintes:

1) Percepções, anotações, situações cotidianas, falas, diálogos, discussões surgidas ou acontecidas no espaço desta escola e percebidas pela professora-pesquisadora enquanto profissional atuante nesta comunidade. São percepções que podem vir a ilustrar, a exemplificar, a explicar algumas conceitualizações;⁵

2) Questionários respondidos pelas turmas de 6ºs e 5ºs anos da escola:

Questionário:
1) Qual o nome do seu bairro? _____
2) O que você mais gosta no seu bairro? Dê um exemplo. _____
3) O que você menos gosta no seu bairro? Dê um exemplo. _____
4) Você pretende morar em outro lugar? Por quê?

Os questionários foram respondidos na primeira semana do mês de maio do ano de 2011, na disciplina de Ensino Religioso, onde os alunos têm desenvolvido trabalhos que envolvem alguns pontos do próprio questionário (conhecimento do bairro, coisas que gostam e não gostam neste espaço, as atividades culturais e de fins-de-semana, etc.). Cada aluno respondeu ao questionário de forma anônima, identificando somente sua turma. As turmas que participaram foram quatro turmas de 6º ano (contabilizando oitenta e seis questionários respondidos) e duas turmas de 5º ano (contabilizando mais cinquenta e cinco questionários respondidos) somando um total de cento e quarenta e um questionários. Estas respostas, devidamente organizadas em tópicos por aproximações temáticas, serão inseridas no corpo do trabalho em forma de gráficos visando ilustrar reflexões sobre as visões que os alunos têm do lugar em que moram.

⁵ A professora-pesquisadora, ao longo da construção e escrita deste Trabalho, permanece como professora da escola referida.

3) Materiais (produções textuais e gráficos coletivos) produzidos por alunos da professora-pesquisadora na referida escola, que tratam ou exemplificam questões acerca do bairro Roselândia exploradas nas respectivas salas de aula;

4) Recortes de relatos orais e documentos não-oficiais sobre a história local (escola e bairro).

Todos os materiais - sejam eles produções textuais, documentos, gráficos, questionários – serão utilizados ao longo de todo Trabalho em caráter ilustrativo ou de análise. Como serão realizados apenas recortes de cada um deles, os materiais não utilizados nas análises, serão anexados na íntegra ao final do corpo do Trabalho.

3 OS ENTRANHAMENTOS:

As histórias das gentes do Bairro Roselândia na cidade de Novo Hamburgo.

Escrever não

Uns cinco mil anos antes de Champollion, o deus Thot viajou a Tebas e ofereceu a Thamus, rei do Egito, a arte de escrever. Explicou aqueles hieróglifos, e disse que a escrita era o melhor remédio para curar a memória e a pouca sabedoria.

O rei recusou o presente:

*“- Memória? Sabedoria? Esse invento produzirá o esquecimento. A sabedoria está na verdade, e não em sua aparência. Não se pode recordar com memória alheia. Os homens registrarão, mas não recordarão. Repetirão, mas não viverão. Serão informados, mas não saberão.”*⁶

Eduardo Galeano

Tecer as memórias é juntar coisas. A memória é uma modalidade de fazer História. A memória, ao virar História, recebe um status socialmente reconhecido enquanto Verdade. É um jeito de se fazer, de se contar História. As memórias são as lembranças e os esquecimentos, são os pedaços de vida, são as alegrias e as dores. Quem conta memória não se preocupa com o grau de cientificidade de seus relatos. A memória flutua. A memória é a nossa História de cada dia. É a História, que será contada amanhã, acontecendo hoje.

O pertencimento está intimamente ligado a ambas as idéias: memória e história. Pertencer é sentir-se contado. Entretanto, a memória e a história têm uma diferença crucial: os seus jeitos de permanecerem acessíveis, as suas *formas de registro*. A história é o produto daquele que vasculhou um passado e o registrou. O historiador seleciona partes do passado e as conta, as escreve, as registra em livros, documentos, em aportes “oficiais”. Já a memória não será necessariamente registrada, anotada, escrita. As memórias de um grupo, de um espaço-tempo são orais ou, quando registradas, não-formais. São contadas e recontadas, de maneira pouco formal, desvinculada de qualquer preocupação acadêmica, “limpas” da cientificidade.

Assim, a memória é o que está acontecendo enquanto vivemos. Somos, constantemente, produtores de memórias, sejam elas individuais, familiares, coletivas, grupais, étnicas, entre outras. A memória não tem um caráter oficial. É o que somos; é o que estamos sendo e fazendo neste exato momento.

⁶ Trecho de *Espelhos: uma história quase universal*.

Sobre o bairro Roselândia e a cidade de Novo Hamburgo, não se deseja contar uma História. Tampouco relatar memórias. Diante da falta de materiais e materialidades, sejam elas orais ou escritas, oficiais ou não-oficiais, este Trabalho se propõe a contar pedaços da(s) história(s) e da(s) memória(s) do bairro e da cidade que se mostrem significativos e interligados às problematizações do mesmo a partir de registros escritos e orais; oficiais e não-oficiais.

3.1 A MEMÓRIA E A HISTÓRIA

O pertencimento é a capacidade de reconhecer-se enquanto possuidor de uma história. História. Pertencer significa identificar a sua história pessoal não apenas inserida na História, mas enxergá-la como co-autora. Pertencer, portanto, é localizar-se temporalmente em relação a. É operar com um conceito de história menor: uma mistura de fatos (ditos) históricos e vidas de gente.⁷

O recorte analítico que está a se constituir neste Trabalho também precisa de uma clara territorialização, de uma localização espaço-temporal. Localizar a cidade de “Novo Hamburgo” e o bairro “Roselândia” implica, antes de serem “contadas” as suas histórias, dizer como e a partir do que serão anunciadas estas suas peculiaridades, memórias, fatos. É preciso que se inicie, então, o “epistemologizamento” das conceitualizações aqui implicadas, uma vez que pode existir uma tendência a “misturá-las”.

Apesar das aproximações que em dados momentos é possível fazer entre os conceitos de memória e história, aqui é necessário distingui-las e assinalar, também, os seus distanciamentos. Pode-se começar esta delimitação pela utilização destes termos no plural: memórias e histórias. A autora não se propõe a relatar uma “verdadeira” história da cidade e do bairro, mas propositalmente se utiliza dos respectivos plurais para demonstrar, já na escolha destes vocábulos (e não de outros), uma postura pela qual subentende-se que não há uma História, mas narrativas históricas que procuram dar conta de um fato, de um período, de uma especificidade. Estas narrativas históricas, estes

⁷ Autoria de Deise A. Enzweiler.

recortes e apanhados são apreensões que podem se caracterizar a partir de diferentes leitores, de múltiplos “contadores”: grupos étnicos, sociais, individuais, coletivos, econômicos, culturais, entre outros. A história se faz nos jeitos e nos sujeitos pelos quais é falada, narrada, contada.

Já o passado é maior que a história, pois “[...] o passado já passou, e a história é o que os historiadores fazem com ele quando põe mãos à obra.” (JENKINS, 2007, p.25). A história, assim, “é um constructo lingüístico intertextual” (p.26), é uma apreensão do passado no presente, mergulhada em formas específicas de se ver e enxergar este recorte do passado. Contar a história de Novo Hamburgo e do bairro Roselândia é, desta forma, uma atitude de *capturar* e *não-capturar* determinados fatos da memória destes sujeitos a partir das intenções de quem os relata, de quem os apreende. Se o objetivo desta territorialização seria, justamente, mostrar ao leitor a História destes espaços, como proceder se não existe esta História, A História, “guardada” no passado, mas, sim, jeitos e lugares pelos e a partir dos quais é possível recortar fragmentos de um passado que já se foi, líquido, não-material?

A resposta, como dito anteriormente, não está ligada a uma procura, a uma necessidade de se apresentar uma história verdadeira sobre os espaços aqui tratados, mas, sim, as histórias destes lugares serão contadas a partir de determinados aspectos, documentos e relatos que se caracterizam enquanto uma forma de recortar, de contar, de enxergar o passado da cidade de Novo Hamburgo e da constituição do bairro Roselândia. A autora, assim, demonstra que a *territorialização* necessária para que se saiba “de onde estamos falando” é, também, poluída das formas de quem as seleciona. Como este Trabalho, contar a História de Novo Hamburgo não acontece após um despimento, um desligamento momentâneo de nossas respectivas capacidades de enxergar e selecionar, visando apropriar-se de Verdades, mas dá-se justamente neste embebedamento de uma dentre várias possibilidades de se contar uma História.

A História é, sempre, um pedaço do passado propositalmente recortado de um jeito. A História é uma leitura apaixonada de algo que nos escapa. “[...] o mundo ou o passado sempre nos chegam como narrativas e [...] não podemos sair dessas narrativas para verificar se correspondem ao mundo ou ao passado reais, pois elas constituem a *realidade*.” (JENKINS, 2007, p.28). Ou seja, não há como escapar desta armadilha de se

estar, sempre, mergulhado naquilo que falamos, criamos, escrevemos. Não nos livramos dos nossos modos de pensar por um simples gesto de despir-se, uma vez que idéias, quando nossas de verdade, não se desligam de nosso corpo, pois são viscerais, são intrínsecas; não há lugares e tempos nos quais nos livremos de carregá-las.

Assim, o exercício de contar uma história do bairro Roselândia é uma narrativa. Uma possibilidade de narrativa dentre várias. Não se trata de um relato científico, nem de um recorte necessariamente despoluído por se tratar de uma pesquisa acadêmica, mas uma narrativa histórica mergulhada na experiência de quem a cria.

“A história contada pelo narrador entrelaça sua própria experiência com aquelas de quem ele recebeu a narração. O narrador não conta uma história *pura* em si mesma com ares de verdade. Por isto, quem conta uma história nesta perspectiva inicia com as circunstâncias de onde a conheceu. *Ouvi esta história enquanto passava por tal lugar, ou através de tal ou tal sujeito em tal ou tal circunstância.*” (MARQUES; PEREIRA, 2011, p.9).

A narrativa histórica objetiva desvincular a História como uma disciplina que relata de forma fiel um tempo passado. A disciplina de História não teria, assim, a obrigatoriedade de ensinar aos alunos um verdadeiro passado, como se a História tivesse o poder de relatar fidedignamente este passado. Uma narrativa se caracterizaria enquanto uma escrita despreocupada com uma suposta revelação de um passado verdadeiro e altamente enraizada nos modos de ver de quem as produz. Assim, entende-se “[...] a narrativa como uma forma para expressar a diferença na história que fuja às tradicionais gramáticas da disciplina.” (PEREIRA; MARQUES, 2011, p.11). A história não teria, nesta perspectiva narrativa, um compromisso em narrar a Verdade. A narrativa histórica é mais comprometida com modos de fazer, contar e escrever História de jeitos literários, biográficos, contaminados de vida⁸. O narrar histórico é unicamente comprometido com o olhar e a experiência particular e única de quem escutou, compartilhou, leu, viveu, sentiu.

⁸ É importante atentar para a delimitação das disciplinas de História e Literatura e seus respectivos objetivos e como o conceito de *narrativa histórica* burla estas imposições. “Desde que a disciplina histórica é separada da literatura, ganhando contornos de ciência no século XIX, seus limites foram bem definidos e, de certa forma, consensuais a respeito de que a História lidava com a verdade enquanto a literatura com a ficção.” (PEREIRA; MARQUES, 2011, p.10).

Uma narrativa histórica do bairro Roselândia e da cidade Novo Hamburgo, engendra, assim, apanhados, recortes e pedaços, colados e interligados a partir da perspectiva de uma professora, inserida numa escola desta comunidade escolar. Esta professora tornar-se-ia, também, pesquisadora. A narrativa histórica deste Trabalho lida com ambos os aspectos: uma professora-pesquisadora e seus estranhamentos numa comunidade escolar.

3.2 NOVO HAMBURGO E O BAIRRO ROSELÂNDIA⁹

A História de Novo Hamburgo é, ainda, uma história contada exclusivamente sob uma perspectiva eurocêntrica, especialmente germânica. Não há bibliografia que inventarie o passado de indígenas, negros ou outros povos imigrantes no território hamburguense. Até se registra que antes da vinda dos imigrantes europeus ao Vale dos Sinos existiam outros habitantes, mas os *índios Charruas e Minuanos* aqui apenas *existiam*. Índios são apenas citados, “lembrados” e descritos como “estrangeiros” em relação à cultura destes imigrantes europeus.

O tom da História é este: existia vida, mas não História. A História de Novo Hamburgo existente nos livros consultados se inicia, é oficialmente datada, com a vinda dos imigrantes europeus, especialmente alemães.

Novo Hamburgo, então, é a cidade nacionalmente conhecida como a Capital do Calçado. Esta história da economia relacionada basicamente com o setor coureiro-calçadista teria a sua origem justamente na vinda do colonizador germânico: “O primeiro colonizador a se instalar na região foi Nicolau Becker, que chegou ao Brasil em 1797. Estabeleceu-se na região de Hamburgo Velho, abrindo um curtume e uma selaria.” (SCHUTZ, 1992, p.30). Em 1824¹⁰, chegariam os primeiros imigrantes alemães à região do Vale do Rio dos Sinos:

⁹ Ver nas referências a bibliografia consultada: *Os bairros de Novo Hamburgo e Novo Hamburgo: sua história, sua gente*.

¹⁰ O ano de 1824 é utilizado como uma forma oficial de datar a chegada do imigrante alemão à região.

“Os primeiros, aqui chegados, estabeleceram-se em 160 lotes de terra, concedidos pelo Governo em Lomba Grande e em 150 lotes na zona de Estância Velha. Estabeleceram-se ainda alguns nos 162 lotes concedidos na Costa da Serra: - Dois Irmãos, Bom Jardim e Quatro Colônias.” (SCHUTZ, 1992, p.30).

Em relação ao território do bairro Roselândia, além da imigração alemã, “[...] estabeleceram-se, no local conhecido como Rincão dos Ilhéus, nove casais de açorianos com seus filhos.” (p.30). A partir de 1824, instalaram-se na região do bairro - então denominada de *Rincão dos Ilhéus* - as primeiras famílias de imigrantes alemães. Seu nome atual, Roselândia, “vincula-se [...] a um grande plantador de rosas na área, Kurt Schonwald, que as cultivava para atender não só o mercado do município como o da capital.”¹¹ (SCHUTZ, 2001, p.168).

O bairro Roselândia, então, localiza-se ao norte da cidade de Novo Hamburgo e se limita territorialmente com os bairros hamburgueses Operário, Diehl e São José, assim como com os municípios de Ivoti, Dois Irmãos, Estância Velha, beirando o início da Encosta da Serra.¹²

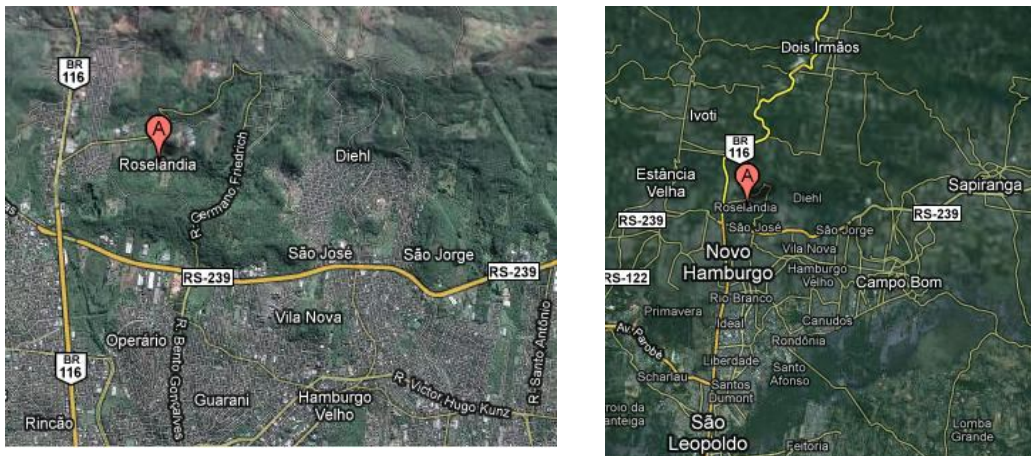


Figura 1 - Localização do bairro Roselândia

¹¹ Na língua alemã, *Rose* significa rosa e *Land* significa terra: traduzindo, Roselândia significaria *Terra das Rosas* (tradução livre).

¹² Figura 1 – Localização do bairro Roselândia: pesquisa “bairro Roselândia” em <http://maps.google.com.br> (Acesado em 18 de junho de 2011).

A sua localização espacial se tornaria um elemento fundamental no desenvolvimento econômico, pois “O desenvolvimento do bairro, a valorização dos lotes imobiliários só ocorreu com a construção da BR-116 em 1942, que se tornou o acesso principal para o bairro, bem como a RS-239, construída mais tarde.” (SCHUTZ, 2001, p.168).

3.2.1 O Território

Ao se tomar este território concreto do bairro (Figura 1), é possível perceber que este é localizado num espaço fronteiro, praticamente desvinculado da área da cidade de Novo Hamburgo: sua ligação à parte central da cidade é cortada, de um lado, pela BR 116¹³ e, no outro, pela RS 239¹⁴. Seus outros limites, em grande parte, já se dão com cidades vizinhas. Estas estradas, nestas circunstâncias, poderiam ser consideradas *desvinculadoras*, uma vez que estabelecem e impõem relações de distanciamento, de estranhamento do espaço e das relações espaciais bairro-cidade e vice-versa. Estas estradas, por seu caráter neutro, podem ser caracterizadas enquanto elementos desmotivadores de relações de significados, de pertencimentos. Elas operam um corte no pertencimento territorial do bairro Roselândia com a cidade de Novo Hamburgo, ao mesmo tempo em que distanciam as vidas, as histórias e circunstâncias locais na relação bairro-cidade. Estes seriam, então, *não-lugares*.

Segundo Callai (2000) “[...] um lugar apresenta como uma de suas características a linearidade da ocupação [...]. Ocorre que nem todos os espaços são exatamente ocupados” (p.121). Os lugares vazios, não-ocupados ou ausentes de conteúdo e significação são então denominados como *não lugares*. “[...] há vazios, concretamente falando, no sentido de espaços não ocupados, e há vazios no sentido de lugares que não interessam, que não têm significado para a vida das pessoas, onde não se delineiam experiências compartilhadas.” (p.21). Na análise dos pertencimentos e estranhamentos desta comunidade escolar em relação ao seu espaço, é possível encontrar duas categorias de *não-lugares*, amplamente relacionadas: as estradas, limitando o significado territorial-

¹³ Rodovia Federal. Ao longo do Trabalho, será denominada de estrada.

¹⁴ Rodovia Estadual. Ao longo do Trabalho, será denominada de estrada.

espacial de pertencimento, e as relações de pertencimento-estranhamento dos alunos com o seu lugar, caracterizado, em certos momentos, como um *não-lugar*.

Em função do *não-lugar*, é preciso pensar o *lugar*. O lugar é o território das memórias, é o espaço cotidiano. O lugar é onde se passa a vida, é onde se entrelaçam e acontecem as histórias individuais, revestidas de significados e pertencimentos. O lugar do espaço “bairro Roselândia” não se caracteriza exclusivamente pelo seu espaço geográfico (relevo, clima, vegetação, por exemplo) mas também pelo seu espaço histórico, cultural, social. Assim, o lugar é a leitura histórico-geográfica que se faz dele; é a junção, é a mistura de diferentes e variados recortes espaço-temporais, pois “Cada lugar vai ter marcas que lhe permitem construir sua identidade.” (CALLAI, 2000, p.107). E esta reflexão visa justamente isso: identificar *lugares* e *não lugares* deste espaço e as suas relações.

As estradas BR-116 e RS-239, então, ao serem assim caracterizadas – como *não lugares* – são tomadas enquanto lugares que não possuem uma significação própria, no sentido de não produzirem e manifestarem memórias. São espaços vazios, utilitários. É possível que lhe sejam atribuídas características físicas, ou que sejam realizadas leituras espaciais, mas não há produção de memória porque lhes faltam quem as produza, uma vez que não existe ocupação humana e, conseqüentemente, ligações afetivas. “Os não lugares são espaços vazios de conteúdo, sem história. São neutros, são transitórios, em geral, de uma arquitetura de desnudamento.” (CALLAI, 2000, p.121). Os não-lugares são desconexos, desligados, faltados de vida. E as estradas, uma vez assim caracterizadas, operam como um corte, um vão no pertencimento territorial do bairro Roselândia com a cidade de Novo Hamburgo. O bairro, territorialmente falando – e entendendo este “território”, também, mergulhado em significações e em atribuições de sentido – é distante, é isolado, é desligado do território, do lugar “Novo Hamburgo”.

O pertencimento, nestas circunstâncias, se caracteriza não somente pelas significações que são atribuídas às memórias e à história de um espaço local, por exemplo, mas também possui relações com o espaço tomado enquanto território delimitado. Nos espaços distantes, desconexos, “cortados” por algum tipo de estrada – como o bairro Roselândia em relação a Novo Hamburgo – a questão do pertencimento torna-se ainda mais complexa, uma vez que o estranhamento ocorre não somente à

categoria “bairro” (pela história própria da sua constituição), mas também em relação à cidade, pelo desligamento e pela marginalidade territorial.

3.2.2 Os Pertencimentos E Os Estranhamentos

Há também os *lugares* e *não lugares* específicos dos alunos. Apesar do lugar “bairro Roselândia” se encontrar territorialmente ocupado, não-vazio, o *não lugar* aqui se caracteriza justamente pela ausência de relações afetivas, pela não atribuição de significados às categorias “Roselândia” e “Novo Hamburgo”, por exemplo. Já o *lugar*, aquele ao qual existe uma relação de significados, em muitos momentos não se caracteriza enquanto o bairro Roselândia, mas em micro-territórios dentro do bairro (vilas e loteamentos).

Estas categorias, *lugar* e *não lugar*, podem ser analisadas enquanto o que opera e o que não opera pertencimentos em relação a: o lugar, enquanto aquilo que produz sentidos, que produz pertencimentos; o não lugar, enquanto aquilo que não produz sentidos, que produz estranhamentos. E para esta análise, é possível verificar algumas possibilidades daquilo que produz, gera, opera pertencimentos e estranhamentos para os alunos a partir dos gráficos construídos com os dados obtidos nos questionários que foram realizados com os alunos de 5ºs e 6ºs anos da escola.

Com o gráfico representado na figura 2, torna-se possível verificar, na perspectiva dos alunos, o que lhes faz sentido, ao proporcionar-lhes vínculos afetivos para com o seu lugar. Ou seja, ao perguntar a eles o que mais gostam no seu bairro, no lugar em que vivem, no seu espaço, é possível que se extraia daí o que e aonde existe significado na vida e no espaço-tempo cotidiano, diário, da rotina desta comunidade escolar.

Neste gráfico, as apreensões e recorrências a partir destes registros, concentraram-se nas questões de: lazer (nos questionários, de forma escrita, remetendo ao futebol jogado na rua, na cancha do bairro ou na quadra da própria escola); da escola e aquilo que ela oferece (programas como *Mais Educação*¹⁵ e a *Escola Aberta*¹⁶), bem como o

¹⁵ Programa do Governo Federal:
http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article
(Acessado em 24 de junho de 2011).

relacionamento com os professores da mesma; do comércio local, caracterizado nos questionários como as locadoras, as *lan houses*, as padarias e lojas de roupas; da própria casa e das relações de amizade no círculo de vizinhos; do Santuário das Mães¹⁷ e o espaço que ele proporciona para tomar chimarrão e jogar bola, por exemplo; das paisagens naturais do espaço do bairro, descritas principalmente pelas árvores e morros; das próprias atividades extra-escolares oferecidas no contra-turno escolar; da Associação de Moradores e do CTG (Centro de Tradições Gaúchas). Dentre as respostas com menos ocorrência, aparecem as igrejas, o Posto de Saúde, a Pedreira e a ex-escola.

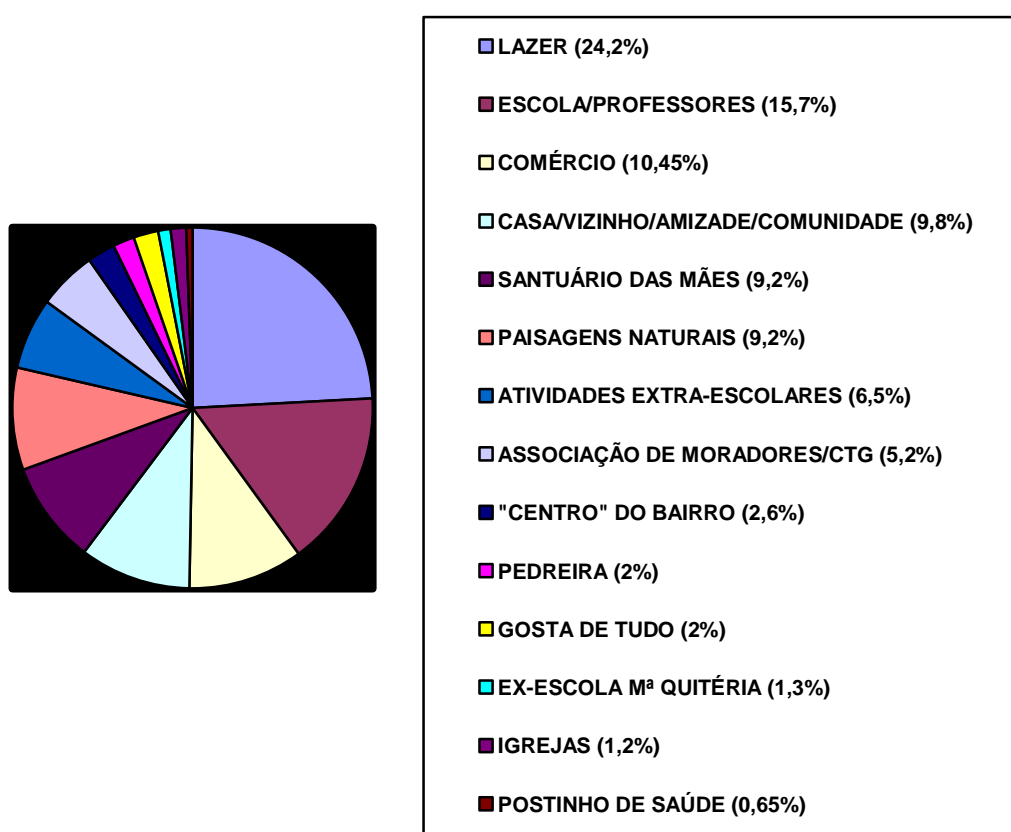


Figura 2 – Gráfico: *O que você mais gosta no seu bairro?*

¹⁶ Programa do Governo Federal: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/proposta_pedagogica.pdf (Acessado em 24 de junho de 2011).

¹⁷ Centro religioso de peregrinações.

Estas apreensões – lazer, escola, amizades no círculo de vizinhos, comércio local, dentre outros – é o que caracteriza o pertencer destes alunos. Aquilo que gostam é o que legitima este espaço enquanto o seu lugar, aquilo ao qual pertencem no sentido de estabelecerem vínculos e atribuírem significações. Independente de considerarem-se moradores da cidade de Novo Hamburgo, do bairro Roselândia ou de qualquer um dos loteamentos ou vilas, o lugar destes alunos possui, sim, significações. Estas significações, dentro do emaranhado de pertencimentos e estranhamentos, dos lugares e não lugares, estão inseridas em lógicas de vida e modos de viver que lhes são próprios e que, independente de estarem de acordo com uma versão oficial de se pertencer à cidade de Novo Hamburgo ou ao bairro Roselândia, possuem jeitos peculiares e histórias únicas que lhes proporcionaram estes sentidos. Mesmo que às categorias “bairro Roselândia” e “cidade Novo Hamburgo” não sejam atribuídas significações, por não serem reconhecidas como tal, as significações existem e relacionam-se a outros espaços localizados dentro e entre estes territórios “oficiais”.

Já com o gráfico representado na figura 4, é possível verificar aquilo que produz distanciamentos, aquilo que torna o espaço local um *não lugar*, aquilo que gera estranhamentos destes alunos para com o seu lugar cotidiano. Neste gráfico, as respostas não se espalharam, centrando-se nos tópicos de violência/tráfico de drogas e poluição. Então, ao serem questionados sobre aquilo que menos gostam, praticamente metade das respostas (45,6%) direcionaram às questões de violência (roubos, ladrões, mortes, brigas) e tráfico de drogas (traficantes, drogados). Outra percepção marcante nesta questão direciona-se aos modos como os alunos enxergam o ambiente do seu espaço, já que 26,2% responderam itens relacionados à poluição das ruas e do arroio; aos animais soltos nas ruas; ao não tratamento de esgoto, muitas vezes a céu aberto e ao lixo. Apareceram com menos ocorrência lugares e questões pontuais, como a pracinha que é utilizada como ponto de venda de drogas; a escola; o Conselho Tutelar; o CTG (Centro de Tradições Gaúchas); Posto de Saúde; falta de transporte coletivo e de ensino médio público.

Apesar destas colocações, as recorrências que, de fato, marcam este gráfico pautam-se na violência e na poluição. Ou seja, o tráfico de drogas e todas as suas implicações (brigas, mortes, drogados) podem ser considerados elementos de não pertencimento, uma vez que viabilizam que o espaço se torne um *não lugar*, um espaço

de estranhamentos e estrangeirismo. A segunda colocação, relacionada aos aspectos ambientais e visuais do espaço, demonstram que o lugar, o espaço, o território cotidiano e local é descrito a partir de uma ótica de descuido e de pouca responsabilização.

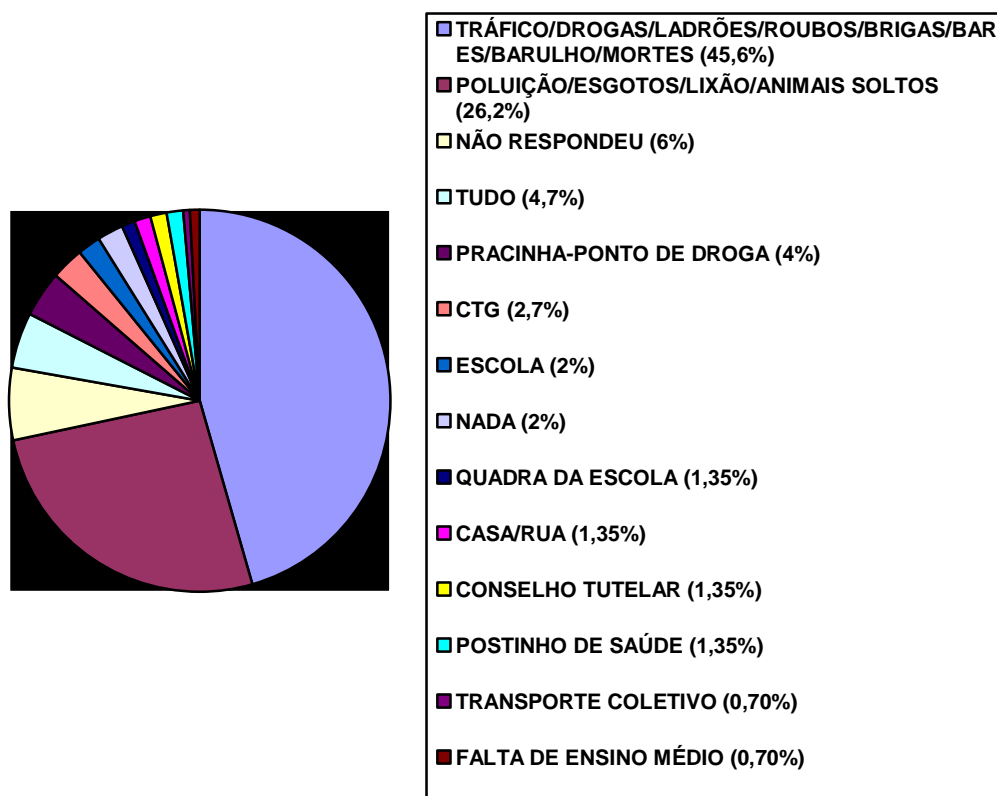
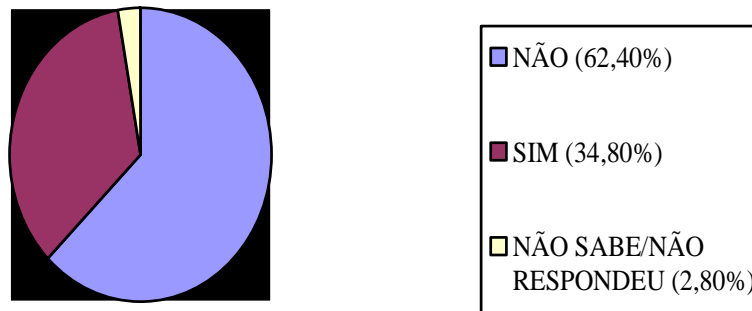


Figura 3 – Gráfico: *O que você menos gosta no seu bairro?*

Ao responderem o que menos gostam no seu bairro, seja ele considerado “Roselândia” ou qualquer vila ou loteamento, os alunos expõem aquilo que não lhes toca, que não é significativo no seu espaço. O que “menos gostam” em seu espaço é o que pode ser caracterizado enquanto o que produz distanciamento, que transforma o espaço em *não lugar*. Ao definirem o que não gostam no seu espaço local, os alunos afirmam o que lhes causa estrangeirismo, uma vez que escapa ao que é considerado familiar. Se no espaço não se gosta do tráfico de drogas, por exemplo, é porque ele (o tráfico) e suas circunstâncias não são familiares, não tem significações do ponto de vista de quem as assim definiu. O que não se gosta num espaço-tempo é aquilo que causa o estranhamento

por ser o avesso daquilo que é próximo, aconchegante, repleto de sentidos. Se algo no espaço escapa às categorias do que faz pertencer a este espaço, é porque causa um estranhamento. Por isso, torna o espaço um lugar menos familiar, um *não lugar*, pois se esvazia daquilo que produzia significações ou simplesmente não as produz.

Um terceiro e último questionamento, relacionado ao desejo de morar em outro lugar, implica relacionar e interligar os pertencimentos e os estranhamentos e verificar o que os alunos pensam sobre o seu espaço no futuro. No gráfico, aparecem as respostas “sim” e “não” e suas respectivas porcentagens. As justificativas para cada resposta foram compiladas em pequenos tópicos. Eis o gráfico surgido a partir do questionário e suas justificativas:



Justificativas para a resposta SIM: profissão/crescimento profissional; conhecer/morar em outros lugares; voltar para lugares onde já morou; “morar na Vila Esperança”; tráfico de drogas/tirroteios/armas/brigas/barulho; distância do Centro; pouco movimentado; por ser chato; enchentes/lixo/poluição.

Justificativas para a resposta NÃO: porque nasceu/gosta do bairro; amizades/vizinhos; beleza natural do espaço; tranquilidade.

Figura 4 – Gráfico: *Você pretende morar em outro lugar? Por quê?*

Do total de alunos que responderam ao questionário, 62,40% responderam que não pretendem se mudar do lugar em moram; já 34,80% responderam que desejam morar em outro lugar no futuro. Apenas 2,80% não responderam.

Os dados deste gráfico (figura 4) apontam sobre os desejos e as perspectivas dos alunos sobre o lugar em que moram. Nas justificativas para a resposta “não”, surgem novamente aspectos percebidos num dos gráficos anteriores (figura 2), relacionados ao círculo de amizades na comunidade, bem como as belezas naturais do bairro. Nos apontamentos justificando a resposta “sim”, aparecem a vontade de estudar e crescer profissionalmente. Considerando que o bairro não é próximo da parte central da cidade, e também lembrando que não possui Ensino Médio e/ou Técnico público para os jovens que desejam estudar para além do Ensino Fundamental, é preciso o deslocamento diário para bairros ou cidades vizinhas. Outros apontamentos que reaparecem neste tópico, motivando o desejo de morar em outro lugar, são as questões de tráfico de drogas e violência, e também aqueles relacionados à poluição.

Um último apontamento sobre este gráfico é fundamental: numa das justificativas para a resposta “sim”, aparece a vontade de se retornar ao lugar onde nasceu. Daí é possível refletir sobre mais uma característica marcante e peculiar do bairro Roselândia: o seu caráter temporário, de transitoriedade, de passagem. Por se tratar de um bairro periférico e, assim, de fácil acomodação financeira, torna-se o destino ideal de migrantes de diferentes cidades do Estado em busca de variadas oportunidades, principalmente de emprego. O grande crescimento populacional do bairro ocorreu concomitantemente à explosão econômica de Novo Hamburgo com o *boom* do setor coureiro-calçadista a partir da década de 80. “O crescimento populacional [do bairro] de 1980 – 1995 foi [de] 228,3%” (SCHUTZ, 2001, p.167). Ou seja, ainda nos dias atuais o bairro carrega a herança de ser um espaço de passagem, provisório, um lugar que pode ser deixado a qualquer hora, o que também, por si só, dificulta e limita o estabelecimento de relações de pertencimento.

Para ilustrar tal constatação, pode-se observar o gráfico a seguir (figura 5), realizado numa turma de 1º ano, na qual a autora atuou enquanto professora durante a elaboração deste Trabalho¹⁸. Este gráfico se constituiu a partir de um tema de casa, que os alunos deveriam realizar com auxílio dos pais, onde deveriam registrar em seus

¹⁸ A escola, visando o 1º semestre do ano de 2011, elaborou um grande Projeto: “*Conhecendo, reconhecendo, valorizando e ressignificando nosso espaço no bairro Roselândia*”. A autora, enquanto professora de uma turma de 1º ano na instituição, construiu com seus alunos o Projeto “*Nossos nomes: letras, sons e histórias*”, onde têm sido exploradas as questões do bairro Roselândia a partir das histórias dos nomes e das famílias dos alunos. Os gráficos aqui apresentados são parte integrante destes Projetos.

cadernos o nome da cidade em que nasceram. No dia seguinte, os alunos apresentaram seus temas e a professora tomou nota das cidades e dos nomes em pequenos papéis. Em seguida, de forma coletiva, foi-se definido que o gráfico seria constituído a partir de duas categorias: quem nasceu em Novo Hamburgo e quem nasceu em outras cidades.

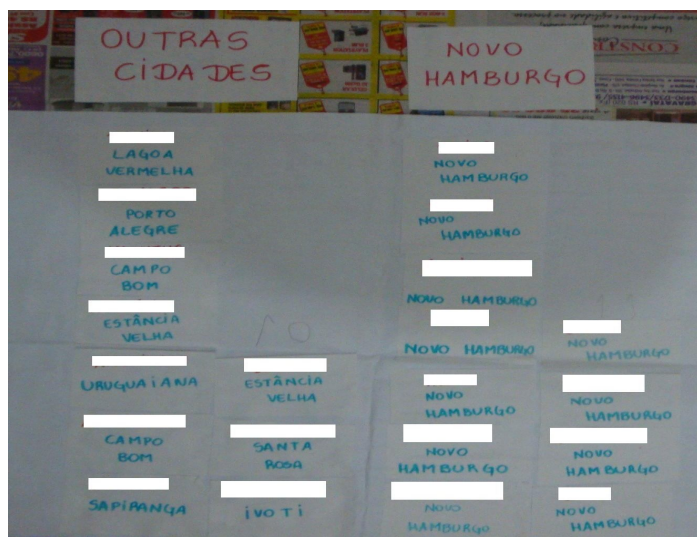


Figura 5 – Gráfico do 1º ano: *Em que cidade você nasceu?*

A partir da análise deste gráfico, é possível verificar que de 21 (vinte e um) participantes, 10 (dez) nasceram em outras cidades, enquanto 11 (onze) nasceram em Novo Hamburgo. Ou seja, praticamente metade dos alunos da turma que deu origem ao gráfico não nasceu em Novo Hamburgo. Também é possível perceber que dentre as outras cidades, não há um região do Estado¹⁹, por exemplo, que apareça com mais frequência, pois as origens dos alunos são as mais distintas: há cidades mais próximas de Novo Hamburgo, ainda localizadas no Vale do Rio dos Sinos, como Estância Velha, Campo Bom ou Ivoti; assim como aparecem cidades mais distantes, como Santa Rosa, Uruguaiana e Lagoa Vermelha.

Assim, é possível caracterizar o bairro Roselândia - além de um espaço fronteiriço, no sentido de ser um território marginal, periférico e distanciado na relação com a cidade de Novo Hamburgo pela sua localização - um território passageiro,

¹⁹ Considerando que na categoria “outras cidades” aparecem somente cidades do Rio Grande do Sul, a palavra *Estado* se refere somente a ele.

transitório, momentâneo. Em dois momentos é possível verificar tal característica: no desejo de se voltar ao lugar onde nasceu (figura 4) e pelo número expressivo de alunos não nascidos na cidade de Novo Hamburgo e, conseqüentemente, não ligados dessa forma ao bairro Roselândia (ver figura 5).

Estes pertencimentos e os estranhamentos até então discutidos, não são constituídos a partir de modos oficiais de se pertencer a um espaço. Existe, sim, um vínculo de pertencimento com o seu espaço, mas este não é, necessariamente, oficial. A categoria “bairro Roselândia” não diferencia o que faz do espaço um *lugar* ou um *não lugar*. E assim surge, então, uma problemática central: *uma vez considerados os pertencimentos e estranhamentos destes alunos para com o seu espaço, como proceder no que concerne ao ensino de história, considerando, aqui, que os modos de pertencer, sejam eles oficiais ou não, possuem lógicas próprias se pensados nas peculiaridades da história de constituição do bairro?*

3.2.3 Em Que Bairro Você Mora?

Todo este Lugar – bairro, cidade, casa, rua, escola, suas implicações e entrelaçamentos – deveria, então, entrar num amplo processo de significação, pois

“Os laços locais são significativamente culturais, demonstram a vida, as forma de fazer as coisas, de tratar a natureza, de construir espaços. Na medida em que não existe esta relação, o lugar passa a não ter significado, a não ter sentido para as pessoas que ali vivem. Acontece uma apatia em relação às coisas do lugar, uma alienação em relação ao espaço em que vivem.” (CALLAI, 2000, p.123).

O bairro Roselândia, nestas circunstâncias, não é reconhecido enquanto um lugar de pertencimento, com o qual se estabelecem vínculos afetivos. Os laços locais e as relações de pertencimento desta comunidade escolar se fazem com lugares específicos e localizados dentro do território do bairro. Estes lugares seriam as vilas e loteamentos com os quais a comunidade escolar se vincula. Ou seja, ao território espacial do bairro Roselândia não é atribuído um sentido de pertencimento, mas existem, sim, relações nas

quais é possível verificar identificação e significação: com as suas vilas e loteamentos, que são espaços menores no território do bairro.

Para, mais uma vez, exemplificar tal constatação, a seguir pode-se observar outro gráfico realizado pela autora na mesma turma de 1º ano do gráfico anterior (figura 5). O tema de casa, que antecedeu a confecção do gráfico, propunha que os alunos, com o auxílio dos pais, registrassem no caderno o nome do bairro em que moravam. No outro dia, cada aluno registrou o nome do seu bairro num papel e em seguida foram feitas as devidas intervenções para elaboração do mesmo.

Segue o gráfico:

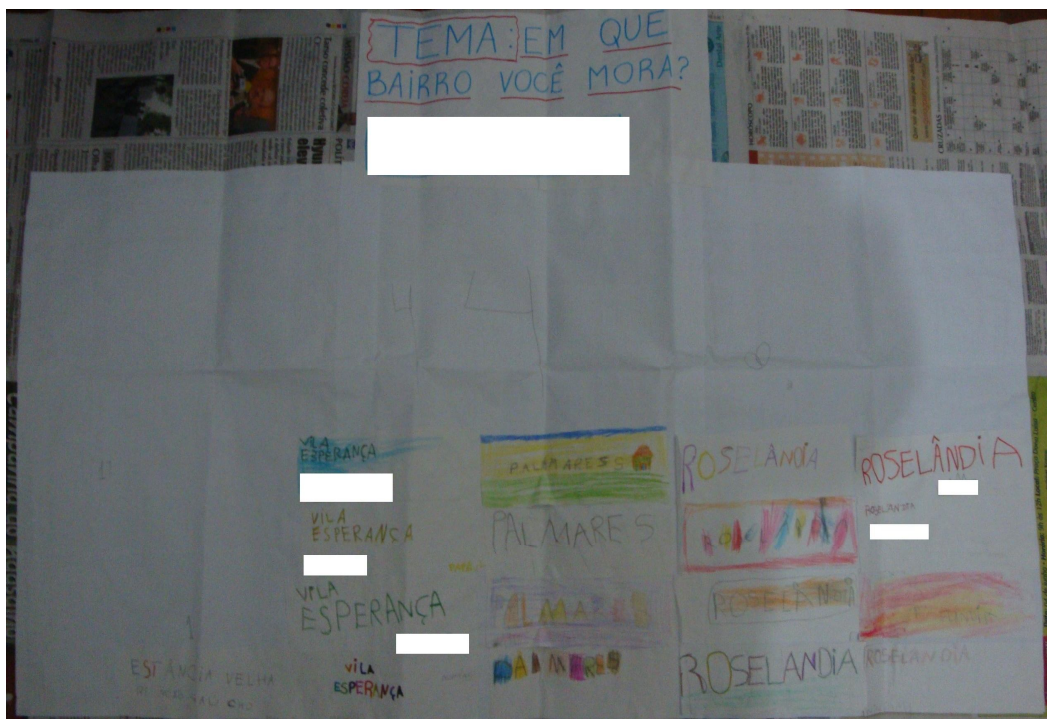


Figura 6 – Gráfico do 1º ano: *Em que bairro você mora?*

Os nomes que apareceram nesta elaboração foram os seguintes: na cidade de Novo Hamburgo foram Roselândia, Palmares e Vila Esperança; na cidade de Estância Velha (na divisa entre as cidades) um registro de um aluno morador do bairro Rincão Gaúcho. Tomando os dados possíveis deste gráfico (figura 6), a seguir serão analisadas questões pontuais sobre o “bairro Roselândia” e o “bairro Palmares”.

A partir deste gráfico, é possível verificar como estes alunos pensam e vêem o seu espaço enquanto território e as divisões e sub-divisões existentes no mesmo. Ou seja, a Roselândia, quando citada enquanto sendo o que bairro em que se mora, não o é porque estes alunos dominam os modos de pertencimento oficiais do seu espaço. A Roselândia, naquilo que durante o Trabalho foi chamado de “pertencimento inventado”, pressupõe outras instâncias territoriais, relacionadas a determinados espaços dentro do bairro, não necessariamente fazendo referência ao bairro Roselândia de forma oficial.

Em outras palavras, os oito alunos que disseram ser moradores do bairro Roselândia, assim o fizeram por morarem em espaços que circunscrevem a parte central do bairro: ruas João Alfredo Kraemer e Francisco Alves e suas respectivas ruas laterais. Assim, mesmo aqueles que se dizem moradores do bairro Roselândia, consideram-no parte do território que oficialmente constitui o bairro.

Do gráfico “Em que bairro você mora?” (figura 6), o recorte dos alunos que se consideram moradores do bairro Roselândia:



Figura 7 – Alunos que moram no “bairro Roselândia”

Esta configuração – que vincula o ser morador do bairro Roselândia ao residir na parte central do bairro – encontra-se vinculada à história de constituição do bairro Roselândia²⁰. Os moradores mais antigos, que residem na área central do bairro, constituem, na perspectiva dos pertencimentos “inventados”, o que se denomina “bairro

²⁰ Algumas colocações que seguem neste parágrafo se constituíram a partir de um documento não-oficial, sob o título de “Histórico da comunidade e da escola”, elaborado pela então Coordenadora Pedagógica da escola visando o Projeto Político Pedagógico da mesma. O documento segue em anexo para observação completa, preservando o nome da escola.

Roselândia”. O que ocorre, é que com o crescimento do bairro, iniciam-se a formação de vilas e loteamentos em outras áreas. E estes moradores, do que no princípio fora o bairro Roselândia, como num ato de preservação de identidade, atribuem a si este território.

Outro fator que acentua esta necessidade de diferenciação é a forma como se constitui o loteamento ou vila Palmares. Diferentemente dos demais micro-territórios difundidos no bairro Roselândia, a vila Palmares é oriunda de famílias que moravam em sub-habitações ao longo da RS-239. Esta vila, em especial, se constituiu de um modo diferente das demais dentro do espaço do bairro Roselândia, por não se tratar de moradores migrantes, mas, sim, de moradores de Novo Hamburgo que são assentados para um novo território.

Do gráfico “Em que bairro você mora?” (figura 6), quatro alunos se consideram moradores do “bairro Palmares”. Segue o recorte do gráfico:

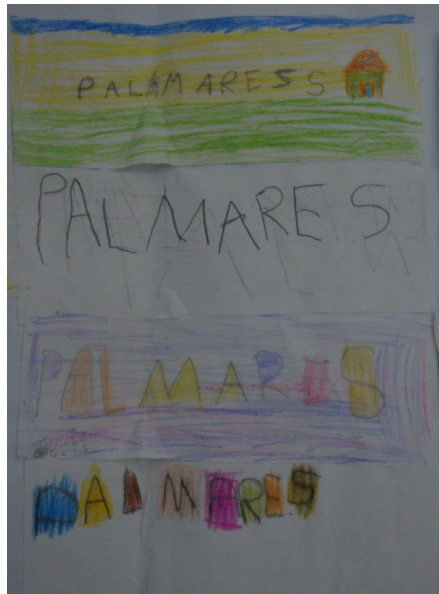


Figura 8 – Alunos que moram no “bairro Palmares”

Considerando as três categorias de análise aqui desenvolvidas – O Território; Os Pertencimentos e Os Estranhamentos; “Em que bairro você mora?” – é possível que se conclua, dentre outras hipóteses, que a questão dos pertencimentos “inventados” e circunscritos nesta realidade não são o “resultado” de um único fator, mas, sim de um

conjunto de acontecimentos que permeiam as histórias e as memórias deste espaço “bairro Roselândia”.

Primeiramente, surge o pertencimento ligado ao espaço-território. O Trabalho se propôs a investigar os modos e as formas pelas quais se instituíram determinadas formas de se pertencer a este espaço “Roselândia”. A idéia explorada no capítulo 3 deste Trabalho (Os Entranhamentos) propunha que se pensassem as estradas que delimitam o território do bairro Roselândia em relação à cidade de Novo Hamburgo como *não lugares*, uma vez que operam um desligamento do território do bairro para com a cidade. Ao serem assim conceituadas, *não lugares*, estas estradas apresentam-se enquanto espaços que não proporcionam relações de pertencimento, de significações, pois não oportunizam relações de afeto. Por serem territórios neutros, não ocupados, são vazios de pessoas e relações afetivas. Não criam histórias, não produzem memórias. Assim, as estradas se configuram enquanto um fator que “desliga”, que gera estranhamentos entre os territórios “bairro” e “cidade”. Estas estradas fazem com um território (bairro) não se sinta pertencente, parte integrante dele (cidade). Elas distanciam, o já distante bairro Roselândia, da cidade de Novo Hamburgo.

Num segundo momento surgem as questões que operam pertencimentos e estranhamentos em relação ao seu lugar. A partir das análises aqui feitas, é possível que se destaquem fatores sobre cada um deles: dos *pertencimentos*, as questões mais recorrentes foram em relação ao lazer, ao comércio, ao Santuário das Mães e ao círculo de amizades/vizinhos; dos *estranhamentos*, questões bem pontuais sobre tráfico de drogas/violência e poluição. Através destes apontamentos, é possível se pensar que, independente dos alunos se considerarem moradores de tal ou tal “bairro”, existem relações que os aproximam e distanciam do seu espaço. Consideradas estas colocações, observa-se aquilo com o qual os alunos estabelecem ou não significação, indiferente a que territórios se considerem pertencentes.

E finalizando, é possível que se visualize como os pertencimentos, aqui denominados “inventados”, encontram-se assimilados, no sentido de possuírem demarcações territoriais próprias (*daqui pra cima é isso, de lá pra cá é isso, em tais ruas é isso, lá embaixo é isso, etc.*) e histórias que “confirmam” a sua veracidade. Pela história de constituição do loteamento Palmares, por exemplo, é mais lógico que se atribua

significados e sentidos ao seu espaço enquanto “Palmares” do que em relação ao bairro Roselândia. A Roselândia, nessa perspectiva, é o que permanece da “origem” do bairro. As vilas, loteamentos e demais “territórios” que se constituíram em torno deste território primeiro, pertencem a histórias que lhes são próprias, peculiares, pois não têm relações com os primeiros moradores do bairro, mas com as formas de se morar e residir contemporâneas, inseridas na configuração recente da história de Novo Hamburgo e sua economia coureiro-calçadista, por exemplo.

O pertencimento é o que acontece quando sentimo-nos contados. Pressupõe a idéia de identidade, já que pressupõe, também, que sintamo-nos reconhecidos, que nos identifiquemos. Por que surgem, então, estes pertencimentos “inventados”? Porque as micro-histórias, as pequenas memórias dos pedaços de território do bairro Roselândia têm histórias que diferem daquilo que se instituiu enquanto “Roselândia”. A Roselândia não é utilizada enquanto uma referência unitária, mas como apenas mais um pequeno território numa relação de igualdade com as demais vilas e loteamentos. E as relações de afetividade se dão, em grande parte, nestes pequenos círculos territoriais. Ou seja, a Roselândia enquanto bairro é um jeito oficial, formal de se contar e de se falar este espaço. Mas a história produzida nas ruas, nas memórias e nas pequenas circunstâncias deste território micro-dividido é pertencida de significações e é, também, *uma história*, permeada de verdades que lhe conferem tal status.

4 OS DESENTRANHAMENTOS: Possibilidades para o Ensino de História nas Séries Iniciais.

*A história é tão leve quanto a vida do indivíduo,
insustentavelmente leve,
leve como uma pluma,
como uma poeira que voa,
como uma coisa que vai desaparecer amanhã.*²¹
Milan Kundera

Será preciso, ainda, que se pensem em possibilidades de ensino, depois de repetidas linhas deste Trabalho afirmarem que os conhecimentos histórico-geográficos de uma comunidade escolar têm sentidos, significações e circunstâncias que lhes são próprias e que lhe permitem tais reconhecimentos? Como e o que ensinar se, aparentemente, num espaço-tempo se configuram histórias amplamente permeadas de conhecimentos significativos e delineados nas experiências de vida de quem os criou? O que resta, então, à sala de aula e aos professores?

A última parte deste Trabalho se preocupa com o “como”: como ensinar História nas Séries Iniciais, numa perspectiva em que os modos de vida e de produção da história local se tornam protagonistas dos conteúdos e conhecimentos escolares. O que ensinar se, aparentemente, o professor não detém os conhecimentos necessários que, por sua vez, se produzem e se constituem nas peculiaridades do local, do cotidiano, do que está perto? O que, afinal, a disciplina de história precisa dizer e fazer nas Séries Iniciais?

Para pensar nas possibilidades deste Ensino de História, aqui será utilizado um recorte dos Parâmetros Curriculares Nacionais de história e geografia²². Nesta abordagem, serão explorados, em especial, os objetivos e conteúdos do eixo temático “História Local e do Cotidiano”, pensando-se em propostas de trabalho que abordem os mesmos. Também será analisado o próprio conceito de “história local”: aparentemente, pode transparecer que pela importância que tem sido atribuída aos conhecimentos não-escolares e/ou não-curriculares - produzidos e protagonizados por “pessoas comuns” - ao se abordar as histórias locais e se valorizar as memórias populares, esta história local seria suficiente por si só. Ou seja, pela supervalorização da história local, poder-se-ia

²¹ Trecho de *A insustentável leveza do ser*.

²² BRASIL. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia*. Brasília: SEF/MEC, 1997.

estar cometendo uma limitação do olhar para as circunstâncias que constituem e permeiam as histórias locais e “pequenas”, como se uma história local não sofresse e não produzisse alterações e relações com todas as demais Histórias possíveis.

4.1 HISTÓRIA LOCAL COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Ao se considerar aquilo que os Parâmetros Curriculares propõem no que tange ao ensino de História nas Séries Iniciais, é possível que se faça um recorte e que se estabeleçam algumas reflexões acerca deste ensino da história local:

“A preocupação com os estudos de história local é a de que os alunos ampliem a capacidade de observar o seu entorno para a compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia-a-dia.” (BRASIL, 1997, p.51).

Pode-se estabelecer que a história local sirva como uma ferramenta pedagógica, no sentido de atribuir significações com as esferas regionais, estaduais, nacionais, mundiais e globais, partindo de recortes de histórias diários e cotidianos. Seria, assim, um ponto de partida concreto e significativo do próprio aluno para pensar e refletir sobre questões relacionadas e comprometidas com a sua história local, circunscrita por determinados aspectos e características e, também, amplamente relacionada com estas outras esferas (estaduais, nacionais, mundiais, globais, entre outras).

A história local, assim, se caracterizaria enquanto a história de pessoas que normalmente não fazem parte de um livro de história. Os protagonistas das histórias locais não são heróis, chefes de Estado ou bravos guerreiros, mas, sim, pessoas que vivem suas vidas em pequenos espaços, em pedaços de territórios inseridos em esferas tradicionalmente utilizadas para demarcação de territórios (municipal, estadual, nacional, mundial) no que concerne ao ensino de História.

Talvez, por se tratar de uma modalidade de História que conta, resgata e ressignifica a história de gente comum, torna-se um jeito de fazer História descolado de uma necessidade científica. Em muitos casos, não são historiadores que se apropriam do

passado de determinados locais para contá-lo, mas pessoas afetivamente ligadas ao fenômeno ou apenas interessadas em valorizar, de alguma forma, o que fora produzido por determinadas pessoas em determinado lugar. Justamente por estas questões, não-historiadores se autorizam a contar e produzir histórias locais.

“De modo geral, as obras sobre história local reportam-se à história de pequenas localidades, escritas por pessoas de diferentes segmentos sociais, não necessariamente historiadores. Esse fato tem provocado várias críticas e até certo descaso pelos conteúdos da história local.” (CAINELLI; SCHMIDT, 2004, p.111).

A história local tem sido abordada de novas formas “[...] principalmente, pelo interesse pela história social, ou seja, pela intenção de recuperar a história das sociedades como um todo, a história das pessoas comuns.” (CAINELLI; SCHMIDT, 2004, p.111). Esta abordagem, por si só, já opera com um conceito de História que descentraliza o *protagonismo histórico*: a história é produzida por todos aqueles inseridos em algum espaço-tempo, independente de suas identidades sociais, culturais, econômicas, políticas e étnicas, por exemplo. A história local, como já aqui escrito, é uma história menor²³: não por tratar de pequenos locais e territórios, mas por não abordar somente a *História-dos-livros-didáticos-e-escolares* (suas datas, seus heróis, suas guerras) e, ao sobre ela tratar, misturá-la, interligá-la e colocá-la numa equação de igualdade com a *História-de-pessoas-comuns*.

Entretanto, a história local não possui em si mesma todas as explicações possíveis. Pensá-la enquanto uma ferramenta pedagógica pressupõe colocá-la enquanto um ponto de partida, uma referência concreta a partir da qual se relacionam e interligam, por exemplo, as esferas regionais, nacionais, continentais, mundiais, globais.

“[...] o local é uma janela para o mundo. Cabe a nós romper com as dicotomias, os didatismos que nos impõem segmentações, compartimentações do tipo ‘primeiro se ensina isto e só depois aquilo’. O mundo está dentro de nossas casas, nas diferentes localidades. Nosso cotidiano é perpassado pelas coisas do mundo. Nossos grupos de convívio são compostos por pessoas de diferentes lugares, nacionalidades, origens étnicas e culturais. O local e o global se

²³ A idéia de “história menor” foi elaborada a partir do conceito de “educação menor”, explorada em: GALLO, Sílvio. *Em torno de uma educação menor*. (ver Referências Bibliográficas).

mesclam, se articulam, se distanciam e se aproximam num movimento contínuo.” (FONSECA, 2009, p.129-130).

Pensar a história local a partir desta perspectiva – enquanto uma ferramenta que atribui sentido e significa os modos de vida cotidianos – por si só caracteriza-se enquanto algo relacional, conectado aos fatos e acontecimentos do mundo. A história local, assim, não se limita em si mesma, pois “[...] uma supervalorização dessa perspectiva de ensino também foi alimentada, provocando a ilusão de que a realidade imediata é a única e importante fonte de motivação de conhecimento e desencadeadora de problematizações.” (CAINELLI; SCHMIDT, 2004, p.112). Ou seja, a história local é uma ferramenta, é uma modalidade, é uma possibilidade dentre várias para se pensar o ensino de História nas Séries Iniciais.

Ainda pensando o local e o cotidiano enquanto ferramentas pedagógicas, é possível que se reflita sobre algumas delimitações espaciais comumente utilizadas nas Séries Iniciais para demarcar “o que cada Série deve ensinar”, partindo numa escala crescente (eu, casa, rua, bairro, cidade, estado, país, mundo, Universo). Estas divisões pressupõem estes espaços enquanto desligados uns dos outros, além de presumirem que as histórias destes locais não são construções interligadas e umas permeadas pelas outras. A história do mundo é, também, o que acontece nas ruas, nos bairros e nas cidades. E a história local é, também, um pouco de tudo aquilo que acontece no mundo. Os modos de vida e a história do presente são as relações e os entrelaçamentos destes diferentes âmbitos e espaços.

“Uma das dificuldades no estudo da história local, como já mencionado, é a excessiva fragmentação dos espaços, tempos e problemas que acaba dificultando a compreensão dos alunos. [...] a fragmentação entre o local, o regional, o nacional e até mesmo o universal pode ser evitada na medida em que vários temas possibilitam a análise de diversos níveis e dimensões da realidade: o econômico, o social, o político e o cultural.” (FONSECA, 2009, p.127).

Em outras palavras, é possível que se pense e se utilize apreensões da história local como ferramentas para explorar instâncias outras e relacioná-las com aspectos locais. Por exemplo, considerando os recortes da história local realizados a partir do bairro Roselândia, é possível que se trabalhe os aspectos econômicos, considerando

diferentes espaços (nacional, estadual, regional) e como esta configuração influenciou na constituição do próprio bairro. Outra possibilidade seria levar os alunos a pesquisar, a partir do bairro, o porquê da história de Novo Hamburgo ser contada e pensada apenas sob uma perspectiva eurocêntrica, uma vez que os moradores do bairro possuem diferentes raízes étnicas e culturais muitas vezes esquecidas, ignoradas ou silenciadas nos poucos recursos escritos da história da cidade.

Enfim, utilizar-se da história local como uma ferramenta no ensino de História de certa forma limita a idéia de uma crescente complexificação dos estudos do espaço e do tempo, partindo do local ao global. Ao se considerar a história local como tal, o global e o local tornam-se instâncias conectadas e produtoras de histórias, não classificadas em escalas de mais ou menos complexas, mas relacionadas, interligadas e igualmente protagonistas. E assim, o ensino de História não se torna algo desconectado da própria história de quem aprende, mas progressivamente contribui para a localização espaço-temporal daquele ao qual está destinado.

“O local e o cotidiano da criança e do jovem constituem e são constitutivos de importantes dimensões do viver – logo, podem ser problematizados, tematizados e explorados no dia a dia da sala de aula, com criatividade, a partir de diferentes situações, fontes e linguagens. Assim, o ensinar e o aprender História não é algo externo, a ser proposto e difundido com uma metodologia específica, mas sim algo a ser construído no diálogo, na experiência cotidiana [...]” (FONSECA, 2009, p.125).

Ou seja, ao se abordar o ensino de História a partir de um conceito de história local é possível que a História se torne algo mais próximo, pois nesta perspectiva se pretende compreender porque se é e porque se está de determinados jeitos e não de outros. As apreensões das memórias e histórias pequenas permitem um duplo exercício de enxergar relações dos pequenos territórios para com os territórios maiores e vice-versa, bem como a possibilidade de circular por diferentes tempos e épocas, formas de viver e se comportar, jeitos de ser e estar. A história local permite que se compreenda o espaço local, seja ele qual for, amplamente conectado a outros espaço-tempo e não explicável em suas limitações.

A história local enquanto uma ferramenta pedagógica alimenta as possibilidades de se pensar o ensino de História enquanto algo que acontece e que se dá a partir da

significação da realidade imediata do aluno, utilizando-a enquanto uma referência. Partindo de um referencial concreto, repleto de vida e sentidos próprios, a *História-dos-livros* torna-se mais permeada de vida, pois a história é justamente o que acontece, o que se passa no cotidiano. Ao não ocorrer esta correlação entre a História e a vida, a História ensinada esvazia-se. Neste sentido, o ensino de História torna-se algo capacitado a dar sentido às formas e modos específicos de se viver e estar. Não se toma, assim, uma referência ideal para se contar e ensinar História: uma classe social, um gênero ou uma etnia, mas a História é ensinada para explicar, para significar e, principalmente, para borrar os *protagonismos históricos* e fazer da História uma disciplina que territorializa, que alfabetiza histórica-geograficamente, que estabelece significações e produz sentidos nas relações entre uma multiplicidade de espaço-tempo.

Nas circunstâncias do bairro Roselândia, durante o estágio curricular da autora realizado no ano de 2010 com uma turma de 4ºano²⁴, em diversos momentos foram explorados diferentes gêneros textuais visando desencadear reflexões acerca do lugar em que este grupo de aluno morava, bem como incentivar produções textuais diversas que abordassem estes espaços. Considerando o conceito de história local aqui explorado, é possível que se pense em propostas de trabalho que ao invés de ensinarem uma História “oficial”, contada em livros didáticos, abordem as próprias realidades (sociais, culturais, econômicas, étnicas, políticas, entre outras) destes alunos e busquem contextualizá-las e relacioná-las a outras conjecturas.

Apenas visando exemplificar tal colocação, a seguir será apresentado o poema “Nas ruas da cidade”, de Elias José, explorado em sala de aula²⁵:

Nas ruas da cidade	Lá na rua 26, o sorveteiro quer freguês.
Lá na rua 21, o pipoqueiro solta um pum.	Lá na rua 27, Pedro chama a prima Bete.
Lá na rua 22, o português diz: pois-fois.	Lá na rua 28, a Verinha vende biscoito.
Lá na rua 23, João namora a bela Inês.	Lá na rua 29, a molecada só se move.
Lá na rua 24, a Aninha tirou retrato.	Lá na rua 30, paro, pois a rima já não pinta.
Lá na rua 25, caiu um barraco de zinco.	

²⁴ O Projeto de Trabalho desenvolvido durante o estágio curricular (2010-2) foi “Hoje eu vou lá pra Novo Hamburgo”: repensando o lugar em que moramos.

²⁵ O poema e as produções referentes a esta proposta constam nos planos diários 18 e 19, dos dias 5 e 6 de outubro de 2010, respectivamente.

A partir da exploração do poema apresentado, bem como dos endereços dos alunos (ruas, números, “bairros”), estabeleceram reflexões acerca das proximidades (quem morava perto de quem, quem morava longe de quem). A produção textual que se desencadeou esteve relacionada à observação que os alunos deveriam realizar nos trajetos de ida e volta da escola, buscando apresentar aspectos relevantes dos mesmos. Depois destas explorações, os alunos deveriam escrever um parágrafo ou um pequeno poema sobre a sua rua e o que fora por eles observado.

De todas as produções textuais elaboradas, apenas cinco foram selecionadas para apresentar alguns aspectos por estes alunos observados²⁶. Conforme já discutido neste Trabalho (3.2.2 Os Pertencimentos e Os Estranhamentos), as produções textuais sugeriram aspectos de pertencimentos e estranhamentos dos alunos para com seu espaço. De forma marcante, mais uma vez surgem aspectos ligados à violência (tráfico, agressões) bem como sobre os animais soltos na rua. Também aparece a família e o círculo de amigos e vizinhos como algo positivo.

Neste momento, é possível que de fato se no ensino de História e o conceito de história local: ao de tal forma abordar este ensino, as questões que pautam os pertencimentos e os estranhamentos podem ser de outras formas contextualizadas e exploradas. Por exemplo, as questões de tráfico de drogas e violência não são fenômenos exclusivos deste espaço, assim como não se explicam somente pela história de constituição do bairro até então aqui tratado. É possível que se abordem estas questões interligando-as não somente a aspectos de Novo Hamburgo e do bairro Roselândia, mas aos modos de se viver e sobreviver nas grandes cidades do século XXI.

Enfim, esta reflexão visou abordar a importância da concepção da história local justamente por se tratar de uma modalidade de história que não se apegue a uma versão, a um jeito de se contar uma história. Ensinar aos alunos do bairro Roselândia uma história “oficial” de Novo Hamburgo, germânica e “européia”, até é possível. Mas a ela dificilmente serão atribuídos significações e pertencimentos. Ou, talvez, não tantas quanto poderiam ser atribuídas às suas histórias localizadas e cotidianas. E como última observação, não se deseja, com este Trabalho e sua abordagem da história local, finalmente mostrar um jeito certo e verdadeiro de se fazer e ensinar História nas Séries

²⁶ As produções textuais seguem em anexo: D, E, F, G, H. Os nomes de alunos e escola forma preservados.

Iniciais, mas, sim, apresentar e mostrar mais um jeito, mais uma possibilidade e uma modalidade de se fazer e ensinar História nas Séries Iniciais. Contudo, a partir da pesquisa e das reflexões a partir daí realizadas, é possível, sim, que se afirme que o conceito de história local possibilita, enquanto uma ferramenta pedagógica, um enfoque diferenciado e múltiplo sobre a História: não partindo de um pressuposto considerado, já de antemão, melhor ou superior, mas apreendendo-se pequenas nuances e circunstâncias de um espaço para compreender os seus jeitos de ser, ao invés de ensinar e mostrar um jeito correto de ser.

4.2 PERTENCIMENTO: ENTRE A IDENTIDADE E A DIFERENÇA

No desenrolar da escrita anterior, sobre a história local, por repetidas vezes afirmou-se que este conceito visa ensinar histórias ao invés de uma História. Contar uma História é tomar como referência uma forma de viver e fazer História. Quando se propõe que se contem e que se façam múltiplas histórias, trata-se de uma modalidade que sustenta as várias possibilidades de se viver e fazer esta História. Assim, a história local, enquanto ferramenta pedagógica permite este duplo exercício: identificar e diferir.

Nesta última parte do Trabalho, pretende-se rapidamente abordar a identidade e diferença pensadas a partir da história local. Até então, este Trabalho abordou os entrelaçamentos possíveis para um ensino de História que possibilite desequilibrar as forças em relação a um protagonismo histórico: independente de onde estamos e o que e como somos, produzimos histórias. Histórias não mais categorizadas em menos ou mais importantes. Apenas histórias. E, assim, produz-se um sentido de pertencimento porque a localização espaço-temporal pressupõe o auto-reconhecimento num emaranhado de possibilidades de se localizar espaço-temporalmente. O pertencimento, então, ao se constituir a partir de fragmentos e proposições da história local, permitiria, para além de uma questão de identidade, uma possibilidade para pensar na diferença: ao se localizar espaço-temporalmente e reconhecer as características peculiares e suas formas únicas de constituição, seria possível que se percebesse outras formas de ser e estar espaço-

temporalmente, mas não a partir das óticas próprias, mas experimentando outros jeitos de ser e estar no espaço e no tempo enxergando e vivenciando estas formas outras.

A narrativa do estranhamento, então, propõe justamente isso: vivenciar e experimentar tempos e espaços outros. Múltiplos. “Contaminar o discurso histórico com novas linguagens pode ser uma forma de criar uma narrativa do estranhamento, onde a criação de um possível passado se paute por sua especificidade, e não como uma referência, identificação ou julgamento.” (PEREIRA; MARQUES, 2011, p.11). Ou seja, não se trata de comparar histórias. Ou modos diversos de se experimentar um tempo, uma época, um espaço. Trata-se exclusivamente de vivenciar formas outras, estrangeiras àquele que as experimenta. Assim, a narrativa do estranhamento opera com uma idéia de diferença: “A diferença não pede tolerância, respeito ou boa-vontade. A diferença, desrespeitosamente, simplesmente difere.” [...]. A diferença não tem a ver com a diferença entre x e y, mas com o que se passa entre x e y. [...]. A diferença devém.” (SILVA, 2002, p.66).

Assim, ao se pensar no próprio conceito de história local, é possível verificar que, ao mesmo tempo em que é abordada a questão do pertencimento, é possível verificar o estranhamento. A narrativa do estranhamento seria, então, a possibilidade de não limitar-se nas circunstâncias locais, mais relacioná-las com outras instâncias e outros espaço-tempo, buscando potencialmente vivenciá-los. E assim, “[...] aprender história pode significar tanto saber sobre um passado estranho que nos inspira à criatividade, quanto a um pensar nosso presente como experiência singular, que faz com que tenhamos que pensar criativamente sobre o nosso modo de vida.” (PEREIRA; MARQUES, 2011, p.12). Em outras palavras,

“O ensino de História deixa de ser um levantamento factual das verdades encarnadas nos documentos, ou uma descoberta das leis que regem o curso dos acontecimentos, ou mesmo uma tentativa de fixar limites identitários a diferentes grupos. Torna-se o lugar no qual as novas gerações podem experimentar a diferença. (PEREIRA; MARQUES, 2011, p.13).

Portanto, ao se abordar a idéia do pertencimento partindo do conceito aqui desenvolvido de “história local”, é possível que se pensem, também, em possibilidades que não se circunscrevem somente nos limites próximos e familiares. Um ensino de

história local pautado também nas questões da diferença, oportuniza experiências únicas de outras formas de estar fazendo história. Outros jeitos de protagonizar uma história. Sob este viés, e pensando no espaço aqui tratado, é necessário afirmar que ao assim abordar a história do bairro Roselândia, não se estabelece um julgamento de quem sabe e quem não sabe a história do seu bairro. Ou de quem “pertence” e “não pertence” ao bairro Roselândia e à cidade de Novo Hamburgo. Ao contrário, cada uma das formas de se identificar com seu espaço se demonstrou, a partir da pesquisa empreendida, “corretas” e de acordo com determinadas circunstâncias locais.

E com esta última idéia, do estranhamento, é possível que não se corra o risco de supervalorizar estas formas “inventadas” de se pertencer a um território e, por isto, não oportunizar outras formas de pertencer e estranhar. Ou seja, não se pode pautar somente as formas que esta comunidade escolar vivencia a sua espaço-temporalidade por ela se demonstrar detentora de lógicas de funcionamento próprias. A partir de uma narrativa do estranhamento, torna-se necessário ser outros, desvinculando-se das próprias formas de ser e de estar.

5. ÚLTIMAS PALAVRAS

Conversa entre alunos de uma turma de 1º ano²⁷
 Hora do Lanche
 Abril de 2011, Novo Hamburgo:

Eu moro perto do João! E tu?
Eu não... Eu moro bem pertinho da escola, no Palmares.
E eu moro na Roselândia e também é pertinho da escola.
Mas a escola é no Palmares.
Que nada, a escola é na Roselândia!
Nem é!
Sora, né que a escola é na Roselândia?

“O mais importante, ao final de uma pesquisa, não é saber que método foi usado, mas o que foi des(en)coberto.” (SILVA, 2010, p.93). Assim sendo, ao final deste Trabalho e da pesquisa que se propôs, resta pensar o que foi desencoberto. O problema sobre o qual aqui foi tratado esteve relacionado aos pertencimentos e aos estranhamentos de uma comunidade escolar para com o seu espaço. E o Trabalho se propôs a pensar os comos, porquês e poréns de existirem determinadas formas de se pertencer e estranhar determinados territórios e micro-territórios.

Nestas últimas palavras, pretende-se brevemente elaborar aquilo que a pesquisa possibilitou que fosse enxergado de formas talvez ainda não pensadas. Mas, primeiramente, é necessário que se esclareça que aqui foi contada uma possibilidade da história do bairro Roselândia e de Novo Hamburgo. Uma história e não a história: “A identidade tem negócios com o artigo definido: o, a. A diferença, em troca, está amasiada com o artigo indefinido: um, uma.” (SILVA, 2002, p.66). E, ao se considerar esta história propositalmente assim contada, é possível que se evidencie, através dos dados analisados, que os modos de pertencer e estranhar estes múltiplos bairros Roselândia estão calcados em problemáticas próprias e que, de fato, confirmam estes modos de ser e estar.

Assim, ao final deste Trabalho não serão encontradas formas ideais (e finalmente descobertas!) para se propor o ensino de História nas Séries Iniciais. Tampouco significa que as formas de ensinar e fazer história pautadas em outras concepções devam ser descartadas. O que se tem ao final de tudo são possibilidades: de propostas de trabalho, de concepções teóricas e de metodologias.

²⁷ Os nomes utilizados são fictícios.

Nas circunstâncias do bairro Roselândia, consideradas as evidências de sua constituição peculiar, o conceito aqui explorado – história local – transforma-se em uma ferramenta que possibilita novos e outros olhares sobre um ensino de História. Assim, limitar-se ao ensino pautado no estudo da casa, da rua e do bairro, por exemplo, desconsiderando as formas não-oficiais e não-autorizadas de se pertencer a este espaço, e ao mesmo tempo ignorando a multiplicidade de histórias e memórias conjuntas de uma comunidade, provavelmente torna este ensino vazio de significações. Também é importante salientar que esta história do bairro Roselândia não é nascida de uma forma identitária (com referenciais étnicos ou políticos, por exemplo), mas é constituída na diferença: são múltiplos os jeitos de ser família, pai, mãe, aluno, aluna; são múltiplos os modos de viver; são múltiplas as formas de viver a religiosidade; são múltiplos os porquês de morar, pertencer e estranhar este território.

Faz-se necessário que o ensino de História nas Séries Iniciais permita justamente isso: borrar as aproximações e distanciamentos faltados de significados e, ao mesmo tempo, possibilitar que se experimentem modos de ser e estar Outros. Ensinar história nesta perspectiva exige que se tenha certa dose de coragem para se despir e se desapegar daquilo que soa natural e confortável para mergulhar na diferença - naquilo que produz estranhamentos em relação ao que é familiar - pois “A diferença é mais da ordem da anomalia que da anormalidade: mais do que um desvio de norma, a diferença é um movimento sem lei.” (SILVA, 2002, p.66). Em outras palavras, ensinar história narrando estranhamentos possíveis possibilita a experiência de ser e estar outros. Não os comparando, não analisando suas diferenças, mas simplesmente provando múltiplas capacidades de diferir, pois “A diferença é experimental [...]” (SILVA, 2002, p.66).

Finalizando, é imprescindível que se conclua este Trabalho falando sobre como, nas realidades do bairro Roselândia, se torna necessário um ensino de História se que operacionalize e explore as questões locais. Isso ocorre não por uma emergência para que se reconheça e domine modos de pertencimento oficiais, mas, sim, por uma necessidade de ensino que conte uma multiplicidade de histórias desvinculada de qualquer idealização. Um ensino que, por fim, pontue e oportunize a diferença.

“Eu não amava que botassem data na minha existência. A gente usava mais era encher o tempo. Nossa data maior era o quando. O quando mandava em nós. A gente era o que quisesse ser só usando esse advérbio. Assim, por exemplo: tem hora que eu sou quando uma árvore e podia apreciar melhor os passarinhos. Ou: tem hora que eu sou quando uma pedra. E sendo uma pedra eu posso conviver com os lagartos e os musgos. Assim: tem hora que eu sou quando um rio. E as garças me beijam e me abençoam. Essa era uma teoria que a gente inventava nas tardes. Hoje eu estou quando infante. Eu resolvi voltar quando infante por um gosto de voltar. Como quem aprecia de ir às origens de uma coisa ou de um ser. [...]”²⁸

²⁸ Trecho de *Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. Manoel de Barros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia*. Brasília: SEF/MEC, 1997.
- CALLAI, Helena C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio C. (org.). *Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2004.
- CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da Pesquisa, diante dos ferrolhos. In: Costa, M. V. (org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 105-131.
- DUARTE, Rosália. *Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo*. Cadernos de Pesquisa, n. 115, P. 139-154, março/2002.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Fazer e Ensinar História*. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.
- GALLO, Sílvio. *Em torno de uma educação menor*. In: EDUCAÇÃO & REALIDADE. Porto Alegre: UFRGS/FACED, v. 27, n. 2, jul./dez. 2002. Gilles Deleuze. P. 169-178.
- JENKINS, Keith. *A História Repensada*. São Paulo: Contexto, 2007.
- JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. *Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil*. Porto Alegre: Mediação. 2005.
- MENGA, Ludke; ANDRE, Marli E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: MENGA, Ludke; ANDRE, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

PEREIRA, Nilton M.; MARQUES, Diego S. *Narrativa do estranhamento: ensino de história entre a identidade e a diferença*. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 14 P. (Texto digitado).

SCHUTZ, Liene M. Martins. *Os bairros de Novo Hamburgo*. Novo Hamburgo: Gráfica Sinodal, 2001.

_____. *Novo Hamburgo: sua história, sua gente*. Novo Hamburgo: Pallotti, 1992.

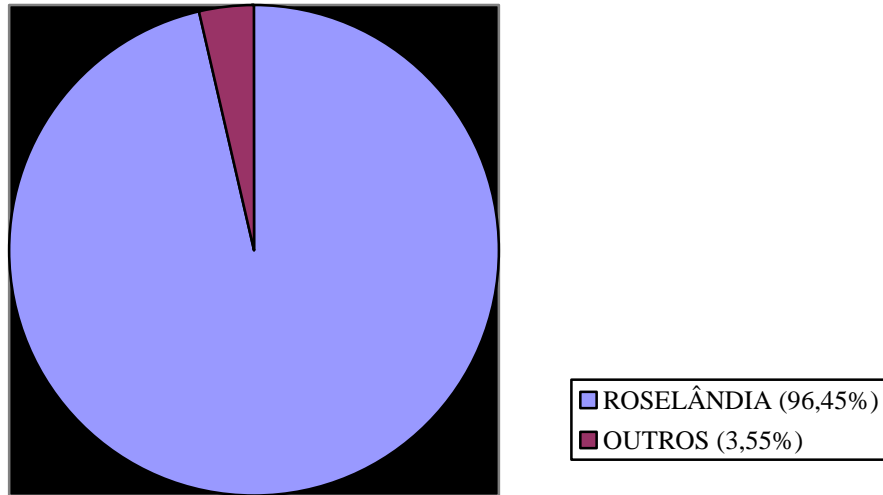
SILVA, Juremir Machado da. *O que pesquisar quer dizer: como pesquisar e escrever textos acadêmicos sem medo da ABNT e da CAPES*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e Diferença: Impertinências*. In: *EDUCAÇÃO & SOCIEDADE*, São Paulo. V. 23, nº79, Agosto/2002. P. 65-66.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola?* In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. *Paradigmas? Cuidado com eles!* In: Costa, M. V. (org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2007.

ANEXOS

ANEXO A – Gráfico: *Em que bairro você mora?*²⁹

²⁹ Este gráfico foi elaborado a partir dos questionários respondidos pelas turmas de 5ºs e 6ºs anos, porém não foi utilizado nas análises do Trabalho.

ANEXO B – Documento “Histórico da Comunidade e da Escola” (parte 1)

5

HISTÓRICO DA COMUNIDADE E DA ESCOLA

O Bairro Roselândia está localizado no norte do Município de Novo Hamburgo. Os limites são: ao norte – Municípios de Estância Velha, Ivoti e Dois Irmãos; ao sul – Bairro Operário; a leste – Bairro São José e Vila Diehl e ao oeste – Município de Estância Velha. Os marcadores das divisões são: norte – linha seca sobre o Travessão no sentido leste - oeste; sul – Rodovia RS 239; leste Rua Germano Friedrich e oeste – Rodovia BR 116.

O relevo apresenta-se acidentado, pois encontramos morros que alcançam altitude de no máximo de 133 e 146 metros, que são cobertos com resquícios da Mata Pluvial Subtropical, Mata Pluvial Subtropical Regenerada, capoeiras e áreas de reflorestamento com eucaliptos e acácia-negra. A área plana, no bairro, encontramos na planície do Arroio Luís Rau; esta estende-se em direção a Estância Velha e localiza-se a Vila Colina do Vale. O solo predominante é arenoso com áreas de terra roxa. Chama-nos atenção a vista panorâmica que se possui a partir dos morros (integrantes das encostas do Planalto Meridional); esta visão permite visualizar a cidade de Novo Hamburgo e São Leopoldo.

O bairro começou a ser ocupado a partir de 1824, quando da instalação de nove famílias de imigrantes açorianos em Rincão dos Ilhéus. Esta leva era formada de 48 pessoas que se espalharam próximas as áreas do Rincão. Os patriarcas destes pioneiros foram: João Maria Picanso, Antônio Nunes da Cunha, João de Quadros, Miguel de Espindola de Bittencourt, Antônio José da Costa, Antônio José da Costa II, Joaquim José da Silva, Antônio da Costa e Francisco da Cunha. (Petry, Leopoldo. Novo Hamburgo, 4ª ed. P. 26-27). Estes pioneiros ocuparam-se com a agricultura de subsistência.

A valorização imobiliária e o progresso da área verificou-se com a construção, em 1942, da Estrada Federal BR 116; esta rodovia constituiu-se na principal estrada de acesso a cidade de Novo Hamburgo. A urbanização intensificou-se na década de setenta do século XX com a instalação das primeiras indústrias e o afluxo de migrantes. A urbanização acelerada ocorreu com a criação da Vila Colina do Vale, em regime de mutirão, na área baixa do bairro.

Nesse contexto a iniciou
suas atividades em março de 1972, sendo o prédio de alvenaria composto de: duas salas de aula, uma cozinha, uma secretaria e dois banheiros com três sanitários, totalizando uma área de 129,05 m². Atendendo naquele ano uma turma de 1ª série, uma de 2ª e uma de 3ª série, num total de 14 alunos, filhos de agricultores desta localidade. Na época era conhecida como situada na Estrada Roselândia, Bairro Operário.

Conforme Lei Municipal Nº 60/72 de 10 de novembro de 1972, sob administração do então prefeito Municipal Sr. Alceu Mosmann, esta escola passou a ser denominada Em homenagem, uma das primeiras alfabetizadoras da região.

O Decreto de Criação Nº 21/78 legaliza a situação desta escola já em funcionamento passando a ser chamada ;, tendo o dia 10/11/72 como data de seu aniversário, com o seguinte - Roselândia.

A denominação Roselândia para o bairro surgiu a partir da chácara de rosas de Kurt Schönwald, que as produzia para comercializar na capital.

Em 09 de agosto de 1984, sob Portaria Nº 49951 o Secretário de Educação e Cultura Sr. Francisco Salzano Vieira da Cunha dá validade as atividades educacionais desta Escola a partir de 1972.

Em 1975, são construídas mais duas salas de aula de alvenaria e em 1981 um muro para a escola.

O bairro já não possui características rurais e mais famílias se instalam no mesmo. Em 1984, foi construído um prédio de madeira com duas salas de aula, no ano de 1986, banheiro masculino e em 1992 mais duas salas de aula, banheiro masculino e feminino, totalizando 585,10 m² de área construída.

ANEXO C – Documento “Histórico da Comunidade e da Escola” (parte 2)

6

O Bairro Roselândia sente também o crescimento ocorrido pelo progresso coureiro-calçadista e passa a abrigar migrantes vindos de várias cidades do Rio Grande do Sul, buscando melhores condições de vida. Com as famílias que moravam em sub-habitações ao longo da Rodovia RS 239 se constituiu o Loteamento Palmares, próximo a escola.

Em 18 de abril de 1989 sob Portaria Nº 2000/84 do Conselho Estadual de Educação de Novo Hamburgo foi autorizado o funcionamento de

A escola vai necessitando crescer à medida que chegam mais famílias. O Bairro já conta com quatro Loteamentos Palmares, Colina do Vale, Vila das Rosas e Roselândia (moradores mais antigos). Há certa rivalidade entre os moradores mais antigos e os vindos da RS 239, não existe uma clareza com relação a todos pertencerem ao Bairro Roselândia e este ser um bairro do Município de Novo Hamburgo e próximo a Vila das Rosas já está se formando outro Loteamento.

Como o Loteamento Palmares foi construído sobre um terreno com o solo impróprio, logo iniciou a erosão, tornando-se uma preocupação constante para os moradores do mesmo. E no ano de 1994 a escola tomou esse processo como foco de estudo para os alunos terem consciência do porquê de suas casas estarem caindo e iniciou-se uma campanha para o plantio de árvores, a fim de minimizar a situação.

Convivemos por muitos anos com a necessidade de ter mais salas de aula em nossa escola, principalmente com a formação do Loteamento Palmares que duplicou repentinamente o número de alunos. Era constrangedor a constante reclamação dos pais por vagas tanto para 5ª série como para Educação Infantil. Em 1995 e 1996 atendemos os alunos de 5ª série oriundos das nossas 4ª séries e , utilizando o Pavilhão Bom Jesus enquanto esperávamos a ampliação. Ocorreram inúmeras reuniões e de APEMEM e dos pais das crianças candidatas a vagas para Educação Infantil, inclusive sendo recebidos em junho de 1998 no gabinete do Prefeito Municipal José Airton dos Santos, com a presença da Secretária de Educação e Diretora Administrativa, para tratarmos da ampliação da nossa escola. Finalmente no dia 16 de abril de 1999 saiu no jornal NH oficialmente a construção de um prédio de dois pavimentos na e em abril de 2000 já estávamos utilizando as instalações.

Nossa escola nasceu em meio a um contingente populacional que saíram de suas cidades de origem buscando melhores condições de vida, mas que acabaram encontrando uma situação pior do que aquela de onde vieram, por isso muitas famílias ainda não se estabeleceram definitivamente ora mudando-se para outros bairros, a fim de ficarem com seus familiares, ou retornando a suas cidades de origem como também, trocando de Loteamento no próprio bairro, Palmares x Vila das Rosas.

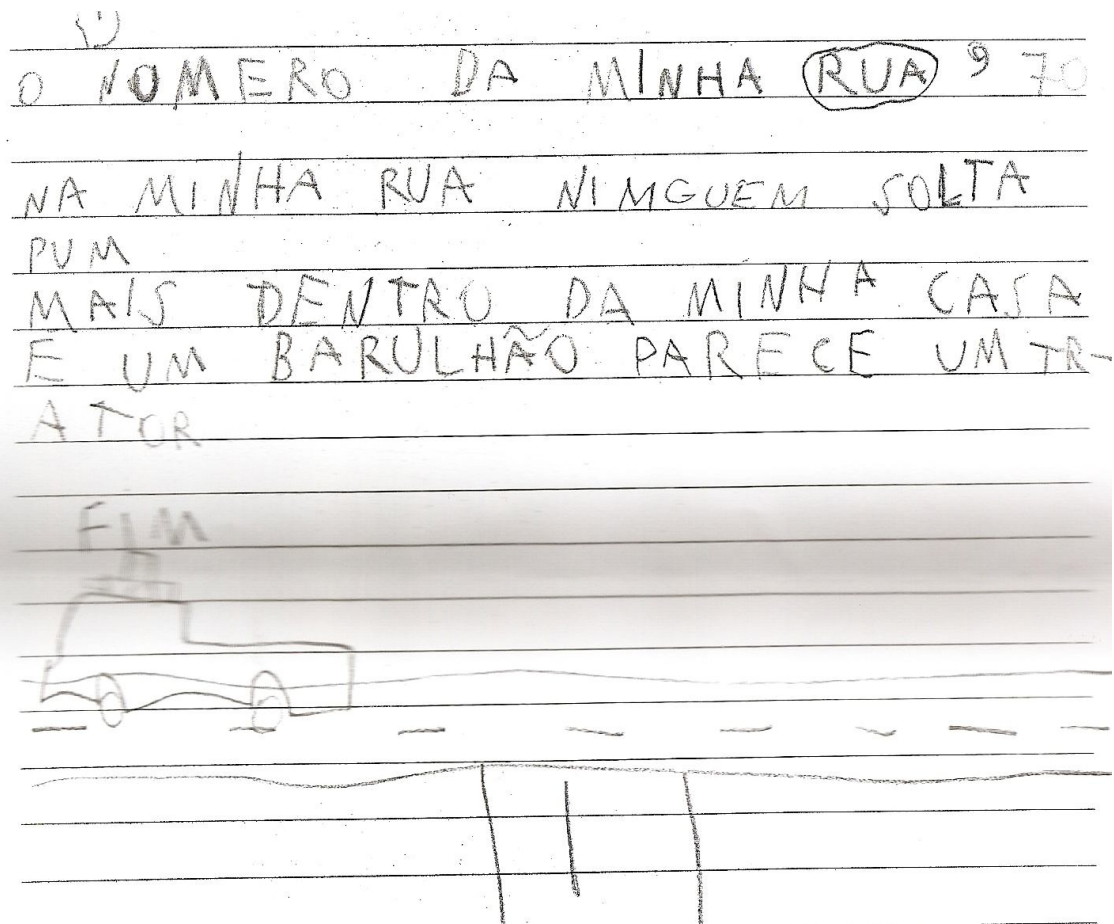
Em vista disto já faz parte da história da escola as Visitas Sócio – Antropológicas. Trata-se da visita as casas das famílias de nossos alunos, já tornou-se um processo conhecido e esperado pelos moradores do Bairro, ainda há algum estranhamento por parte dos habitantes que estão chegando, mas na maioria das vezes não há constrangimentos.

Nosso objetivo é aproximar os pais da escola e conhecer a realidade dos nossos alunos para trabalhar melhor com os mesmos, buscando alternativas diferentes, usando a criatividade para inovar, ir além dos limites da sala de aula, a fim de atender suas necessidades, resgatando sua história para ir além.

Ainda não sabemos organizar bem os dados coletados, mas sabemos que é importante e estamos nos aprimorando, descobrindo novos caminhos. É muito difícil de trazer as famílias à escola, mas com as visitas elas estão, pouco a pouco, mais próximas e mais comprometidas com a educação dos seus filhos. Constitui num processo lento, mas necessário, precisamos do apoio dos pais para refletir como ajudar as nossas crianças diante da realidade que se apresenta.

Anos atrás saíamos com um questionário nas mãos para entrevistar os pais, mas atualmente percebemos que um diálogo mais aberto onde possamos estabelecer uma relação de confiança, abrindo caminho para contatos posteriores é mais adequado.

Temos um roteiro básico, mas realizado de maneira informal, procuramos perceber focos de preocupação que podem ser trabalhados em sala de aula dando mais sentido a aprendizagem e

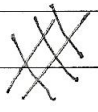
ANEXO D – Produção textual 1³⁰ (4º ano - 2010)

³⁰ As produções textuais que seguem em anexo (1,2,3,4,5) foram escritas por alunos de uma turma de 4ºano, no ano de 2010.

ANEXO E - Produção textual 2 (4º ano - 2010)

10
Minha rua maluca
Na minha rua Oscar
Frederico Adams, tem cachorros
muitos cachorros e tem malucas,
brinquete até se matam, eu tenho
dois vizinhos além bicudas e
uma guitarra que uma cadela
deitada e cinco netos três
de um três de outro e uma
que se macha. Uma galinha
que se pelina e duas bem
leguas e isto é a minha
rua. FIM

ANEXO F - Produção textual 3 (4º ano - 2010)


 Pois chegou na sua da minha casa e
 para por vários lugares. Em primeiro lugar eu
 passei pela mercearia. Colina meu sempre tem um
colega, após eu passo por uma fazendinha que quero
de eu era pequena eu sempre passava
e digo: - o patê! E logo depois tem outra
fazenda que sempre tem uma caixa de
doce no armário. Depois em fim chegam os
do nome da minha casa de. Para quitar
mas no taboa de eu esta escrito uma quin-
ze. Logo sempre ocorrem a mesma coisa
todos os dias. Os minha chegam de
trabalho e sempre gostam. Mas antes ocorrem se-
mpre uma diferente. A minha caixa de doce
filhote eles são muito gostosos!

ANEXO G - Produção textual 4 (4º ano - 2010)

NAS RUAS DA MINHA CASA
EU MORO NA CASA QUE A MULHER MOROU
MAIS E NÃO TEMO MESM NA MINHA RUA
TÁ MALCONHEIRO GENTE ARMADA É GENTE LOUCA
E GENTÃO QUE LÉ ALI A EU MORO DO LADO
DA CASA NO E ATRÁS DA CASA
DO

ANEXO H - Produção textual 5 (4º ano - 2010)

★ A minha rua...
Eu moro numa rua que não
tem asfalto e tem uma lombada,
o número da minha casa é 12
e a rua é muito perto da casa da
- Lido. E uma conde-
cidência. Lá na minha rua tem
muitos cachorros porque as pessoas
as largam eles e até deram um
vapéido para lá bricho de pe muita
pessoas já tiveram leiras de pe,
quando os carros passam da muito
ita poeira na minha rua não é
tão esquisita assim!! ★