

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – FAFICH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**VIVER A TRADIÇÃO E ENCONTRAR A ALTERIDADE CULTURAL:
INVESTIGAÇÃO FENOMENOLÓGICA NA COMUNIDADE RURAL
DE MORRO VERMELHO**

Roberta Vasconcelos Leite

Belo Horizonte
2011

Roberta Vasconcelos Leite

**VIVER A TRADIÇÃO E ENCONTRAR A ALTERIDADE CULTURAL:
INVESTIGAÇÃO FENOMENOLÓGICA NA COMUNIDADE RURAL
DE MORRO VERMELHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Mahfoud.

Linha de Pesquisa: Cultura, Modernidade e Subjetividade.

Área: Psicologia Social.

Belo Horizonte

2011

150 Leite, Roberta Vasconcelos
L533v Viver a tradição e encontrar a alteridade cultural [manuscrito]:
2011 investigação fenomenológica na comunidade rural de Morro
Vermelho / Roberta Vasconcelos Leite. – 2011.

140 f.

Orientador: Miguel Mahfoud.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

1. Psicologia - Teses. 2. Fenomenologia - Teses 3. Cultura –
Teses. I. Mahfoud, Miguel. II. Universidade Federal de Minas
Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título

*Àqueles que, abrindo caminho
e sustentando meus passos,
tornaram possível esta trajetória:
meus pais, Marta e Paulo, Yuri e Miguel.*

AGRADECIMENTOS

A vida apresenta-se a mim como inexplicável, tão frágil e potente, tão contraditória e plena de possibilidades de realização. Agradeço Àquele que é o fundamento de tudo pelo dom da existência.

O dom de existir se faz possível pelo sim de pessoas que concretamente me acolhem. Agradeço a meus pais, Paulo e Marta, pelo amor sem limites e pela aposta no meu caminho.

A alegria da trajetória não seria possível se desde o início não contasse com verdadeiros companheiros de jornada. Agradeço a meus irmãos, Fernanda e Guilherme, pela oportunidade de crescermos juntos, compartilhando tudo o que somos.

Não há percurso que se sustente sem o solo forte onde repousar os pés. Agradeço a toda a minha família pelas raízes de minha formação e pelo imenso carinho, mesmo à distância. Especialmente às minhas avós, Maria Amélia e Maria Inês, agradeço pelas lições de vida que me dão confiança para seguir em frente.

O caminhar se faz realização no encontro que surpreendentemente nos corresponde de modo pleno. Agradeço a meu esposo, Yuri, pelo olhar que me salva, pela companhia que me completa, pela persistência em me sustentar quando minha fragilidade se faz mais evidente.

O que parecia completo sempre pode se ampliar. Agradeço a Ovídio e à família Elias por me acolherem como filha, por me aceitarem como irmã, por cuidarem de mim como neta.

Atravessar a graduação com mais-que-colegas permitiu-me chegar a ser psicóloga. Agradeço aos amigos – especialmente Bruno, Aline, Carol e Davi – que comigo enfrentaram as dificuldades sem perder a alegria, fazendo valer a pena cada dia dos meus anos de formação e permanecendo como companhias para a vida toda.

Na formação, a pesquisa e a docência se apresentam como vivência correspondente, horizonte ao qual me dirigir. Agradeço aos amigos do LAPS a oportunidade de cuidarmos juntos de um espaço de diálogo real e efetiva construção de uma psicologia da pessoa.

Os passos seguintes, no mestrado, revelaram-se como desafio constante num caminho estreito, cujos obstáculos podem ofuscar o destino almejado. Agradeço a todas as companhias presentes nessa travessia, especialmente a Cláudia por ser presença constante, companhia com quem dividir as fraquezas e conquistas, amiga com quem sei que posso contar.

A travessia também requer outras modalidades de recurso para se concretizar. Agradeço ao CNPq pelo apoio financeiro materializado em bolsas de iniciação científica e mestrado.

O percurso não é completo sem o tributo a quem nos abriu caminho. Agradeço a meu orientador, mestre, amigo, padrinho, Miguel, pela afeição e paciência em co-reger meus passos.

RESUMO

Leite, R. V. (2011). *Viver a tradição e encontrar a alteridade cultural: investigação fenomenológica na comunidade rural de Morro Vermelho*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

A partir de uma trajetória de pesquisas na comunidade rural tradicional de Morro Vermelho (MG), identificamos a pertinência de analisar um encontro intercultural em ato como modo de contribuir para os debates em curso acerca das possibilidades de contato e convivência entre culturas. Nesta pesquisa, objetivamos investigar como crianças formadas em uma comunidade tradicional e que cursaram os primeiros anos da educação básica no meio rural vivenciam o encontro com a alteridade cultural ao começarem a freqüentar a escola no contexto urbano. Adotamos a fenomenologia clássica (Husserl e Stein) como referencial teórico-metodológico. Realizamos breve histórico das apropriações da cultura na psicologia social brasileira e explicitamos como a abordagem fenomenológica favorece a apreensão da mútua constituição entre subjetividade e mundo-da-vida na investigação de fenômenos culturais. Apresentamos como temas fundamentais para a pesquisa são desenvolvidos no referencial adotado: formação da pessoa no contexto sociocultural; tradição como quadro de referência e hipótese explicativa da realidade; amadurecimento humano e exigências constitutivas que são critério de orientação na multiplicidade de alternativas de ação; abertura ao outro e experiência de ser estrangeiro. Para a coleta de dados, realizamos observação participante de cunho etnográfico na comunidade rural de Morro Vermelho e no contexto escolar urbano durante a primeira semana do ano letivo. Colhemos entrevistas semi-estruturadas com todas as dez crianças que iniciavam a escolarização na cidade. Na análise da vivência de encontro intercultural – bem como em sua apresentação nesta dissertação – buscamos preservar a vitalidade própria da experiência. Escavamos conteúdos tematizados para apreender a dinâmica do processo de elaboração diante da alteridade cultural e dos posicionamentos num novo contexto sociocultural. Como resultados, documentamos como as crianças de Morro Vermelho dirigem-se à escola num meio cultural diverso avaliando tudo que se apresenta, especialmente o que se diferencia de sua experiência anterior, e esperando e dedicando-se à constituição de novos laços de amizade. A transição é vivida como processo de abertura pleno de juízos, orientado pela exigência por uma experiência totalizante de familiaridade, a qual as crianças se empenham por concretizar no novo contexto. À luz desta compreensão, percorremos análises prévias sobre o dinamismo da comunidade, podendo evidenciar como a exigência por familiaridade total é fator estruturante do mundo-da-vida da coletividade tradicional. Tal exigência se apresenta como recurso no encontro com a sociedade modernizada, pois mobiliza os sujeitos a uma inserção aberta, ativa e crítica. Discutindo esses resultados com pesquisas em psicologia social, evidenciamos tanto a originalidade desta investigação, quanto a proximidade de nossas compreensões com a de outros pesquisadores. Discutindo com investigações sobre cultura, identificamos como a tensão à totalidade e a abertura à alteridade, apreendidas na vivência das crianças, articulam-se a características culturais barrocas e brasileiras. Como conclusões, atestamos como a exigência por familiaridade totalizante, própria da formação tradicional, pode se constituir como recurso nos encontros interculturais. Para chegar a tal compreensão, salientamos a potencialidade da investigação fenomenológica para a apreensão do dinamismo dos encontros interculturais, destacamos o valor heurístico do conceito de tradição, bem como ressaltamos como o reconhecimento do caráter exigencial da experiência favorece o acesso à íntima unidade pessoa-mundo.

Palavras-chave: encontros interculturais; comunidades tradicionais; fenomenologia; psicologia e cultura.

ABSTRACT

Leite, R. V. (2011). *Living the tradition and finding the cultural otherness: phenomenological investigation in the rural community of Morro Vermelho*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

From a trajectory of researches in the traditional rural community of Morro Vermelho (MG), we identified the pertinence of analyzing an intercultural encounter in act, as a way to contribute to ongoing debates about the possibilities of contact between cultures. In this research we aimed to investigate how children, raised in a traditional community and who attended the first years of basic education in rural areas, experience the encounter with cultural otherness as they begin to attend school in an urban context. We adopted the Classical Phenomenology (Husserl and Stein) as theoretical and methodological reference. We conducted a brief historical description of the cultural appropriations in Brazilian Social Psychology and we revealed how the phenomenological approach favors the constitution of mutual constitution between subjectivity and lifeworld in the investigation of cultural phenomena. We present how the adopted reference develops fundamental themes for this research: formation of the person in the sociocultural context; tradition as a reference frame and explanatory hypothesis of reality; human maturation and constitutive requests that are the guiding criterion in the multiplicity of alternative actions; opening up to the other and the experience of being a foreigner. To collect data, we conducted an ethnographic participant observation in the rural community of Morro Vermelho and the urban school context during the first week of the school year and we gathered semi-structured interviews with all ten children who had initiated schooling in the city. In the analysis of the intercultural encounter experience - as well as its presentation in this thesis - we sought to preserve the self vitality of the experience. We dug themed contents to grasp the dynamics of the elaboration process in the face of cultural otherness and of the placements in a new sociocultural context. As the results, we documented how children of Morro Vermelho address themselves to school in a culturally diverse environment evaluating everything that presents to themselves, especially what differs from their previous experience, waiting and dedicating to the establishment of new friendships. The transition is experienced as an opening process full of judgments, guided by the need for a totalizing experience of familiarity that children strive to achieve in the new context. Enlightened by this understanding, we retraced previous analyses on the dynamics of the community, being able to evidence how the requirement for total familiarity is a structural factor of the lifeworld of traditional collectivity, which presents itself as a resource in the encounter with the modern society, for it mobilizes the subjects to an open insertion, active and critical. Discussing these results with research in social psychology, we noticed both the originality of this research, as the proximity of our understandings with other researchers. Discussing with investigations about culture, we identified how the tension towards the totality and towards the opening to the otherness, seized in the living experience of the children, articulate themselves to the Brazilian and Baroque cultural features. Our conclusions attested how the demand for totalizing familiarity, characteristic of the traditional formation, may constitute itself as a resource in the intercultural encounters. To reach this understanding, we emphasized the potential of the phenomenological investigation to capture the dynamics of the intercultural encounters, and we highlighted the heuristic value of the concept of tradition, as well as we stressed how the recognition of the demanding character of the experience favors the access to the intimate world-person unit.

Keywords: intercultural encounters; traditional communities; phenomenology, psychology and culture

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. O encontro com uma tradição viva	9
2. Qual o lugar da tradição na contemporaneidade?	13
3. Do encontro nasce a pergunta: delimitando objetivos de pesquisa	16
4. Testemunhar o que encontramos: um modo particular de realizar e apresentar a pesquisa	18
PRIMEIRA PARTE: VIVER A TRADIÇÃO E ENCONTRAR A ALETERIDADE CULTURAL	21
I – <i>AGORA ELE VAI SAIR</i>	22
II – <i>AQUI E LÁ É TUDO BOM</i>	28
III – <i>DO MORRO INTEIRO VOCÊ SÓ IRIA FALAR ISSO?</i>	33
IV – <i>O QUE EU GOSTO MAIS DE LÁ É FAZER MUITAS AMIZADES</i>	41
V – <i>VOCÊ CONHECE TODO MUNDO DAQUI, MAS NÃO CONHECE DE LÁ</i>	46
VI – <i>MORRO VERMELHO FAZ TANTO PELO BRASIL...</i>	53
SEGUNDA PARTE: A PESQUISA FENOMENOLÓGICA DA CULTURA	58
VII – DE ONDE PARTIMOS	59
1. A investigação da cultura na psicologia social brasileira	59
2. O referencial teórico-metodológico adotado	66
2.1 A fenomenologia e o mundo-da-vida para a pesquisa da cultura	67
2.2. A formação da pessoa no contexto sociocultural	71
2.3. A tradição como quadro de referência e hipótese explicativa da realidade	74
2.4. Na multiplicidade de alternativas de ação, a emergência de um critério	79
2.5. A abertura ao outro e a experiência de ser estrangeiro	83
VIII – COMO CAMINHAMOS	87
1. Coleta de dados em trabalho de campo	87
1.1. Observação participante: a experiência de ser estrangeira como recurso	89
1.2. Definição dos sujeitos e constituição de vínculos	90
1.3. Realização das entrevistas: aproximações do vivido	93

2. Transcrição dos relatos	94
3. Análise dos dados	95
3.1. Diretrizes metodológicas de van der Leeuw	96
3.2. O desafio da generalização	99
IX – A DIREÇÃO DE NOSSOS PASSOS: RECONSTRUÇÃO DA VIVÊNCIA	101
X – EXPANDINDO HORIZONTES	108
1. Diálogos com pesquisas em psicologia social	109
1.1. Ser rural e ser urbano na perspectiva do povo do campo	109
1.2. A negociação simbólica entre contextos de socialização	112
1.3. Desafios e recursos tradicionais para a inserção na sociedade modernizada	114
2. Diálogos com investigações sobre a cultura	116
2.1. União harmônica de contrários: o barroco e a tensão à totalidade	117
2.2. A liberdade de abrir-se ao que encontra: a cultura brasileira e o sincretismo	119
XI – CONTEMPLANDO O CAMINHO PERCORRIDO: CONCLUSÕES	123
REFERÊNCIAS	126
ANEXO	138

INTRODUÇÃO

1. O encontro com uma tradição viva

Cada lugar tem sua tradição e sua maneira de fazer as coisas, né? Suas festas, cada cidade tem um jeito. Então, no Morro Vermelho, esse jeito mesmo é que nós quisemos, fazemos, e eu acho que dá certo, né? Só de ter 300 anos... (Hélio).¹

Porque lugar nenhum mais pensa em tradição, mas nós ainda pensamos. E eu sou um dos conservadores de tradição. Ainda falo: tô conservando coisa que os portugueses fizeram. (Zé Leal).

No Morro Vermelho ainda tem raiz, raiz segurando, segurando o trem pra num, pra nós num deixar isso acabar. (Biló).

Eu me sinto muito feliz de ser morrovermelhense, morar aqui, ter essa cultura, essa tradição que veio lá de Portugal. E porque não estar passando e trabalhando com os meninos para dar essa continuidade? Para que daqui dez, vinte, trinta anos continue festejando mais um ano, ou mais uma década, ou mais um século, e que todos estejam envolvidos da forma que estão até hoje. (Silvana).

Tem a preocupação é de manter vivo o alicerce, é não deixar morrer. Eu acho isso super importante, porque hoje a gente está vivendo essa época do consumismo, só consumo, consumo, consumo e deixando de viver essas tradições locais que são importantes. Imagina um lugar pequeno como esse sem essas coisas? Seria perdido. (...) Eu já tive vários motivos [para ir embora], porque morar aqui e trabalhar fora é muito difícil, mas eu nunca tive vontade de sair daqui por causa disso aí [as tradições]. Eu não acho isso em lugar nenhum. (Nislene).

Estamos em Morro Vermelho, comunidade rural do município de Caeté, situada na região metropolitana de Belo Horizonte, distando cerca de setenta quilômetros da capital. Esse *lugar pequeno*, com seus 900 habitantes², é lugar antigo, nascido no início do século XVIII, à época em que a exploração do ouro mobilizava grandes fluxos migratórios, especialmente de portugueses, fazendo florescer aquele que seria o Estado de Minas Gerais

¹ Os cinco trechos de entrevistas utilizados nesta introdução foram retirados de transcrições completas que compõem o acervo do Laboratório de Análise de Processos em Subjetividade (LAPS) do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFMG. A coleta do material ocorreu na comunidade de Morro Vermelho, desde 1996 até o presente, no contexto de inúmeras pesquisas realizadas por integrantes do LAPS e por seu coordenador, Prof. Dr. Miguel Mahfoud.

Assim como nas demais pesquisas realizadas em Morro Vermelho, optamos por apresentar os nomes verdadeiros de todos entrevistados. Discorreremos sobre os fundamentos desta decisão no Capítulo VIII desta dissertação.

² Ainda não se encontram disponíveis os resultados relativos a distritos do último censo demográfico realizado no país, em 2010. Por esta razão, recorremos a dados do penúltimo censo, segundo o qual a população de Morro Vermelho era de 884 habitantes em 2000. (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2002, s.p.).

(Marques, 1984; Mourão, 1980). Lugar pequeno, antigo, ativo no embate com as estruturas do poder e na defesa dos ideais de liberdade, como atesta a participação de seu povo em momentos emblemáticos da constituição do Estado de Minas, como o Levante do Quinto do Ouro (Anastasia, 1998) e no início da Guerra dos Emboabas (Aldé, 2008). Lugar que, ainda hoje, é palco de acontecimentos marcantes para a história do país, como a realização de manifestação pública pelas eleições diretas para a presidência da república, organizada em 1983, meses antes da deflagração do grande movimento nacional das “Diretas Já” (Mahfoud, 2001b; Mahfoud & Massimi, 2009).

Celeiro de intenso trabalho de memória coletiva³, que permite a expressão de um “nós” que se estende por mais de 300 anos (Leite & Mahfoud, 2007b; Mahfoud & Massimi, 2009; Mahfoud, 2001d), o vilarejo é largamente reconhecido pela vitalidade e riqueza de sua cultura popular. Seus próprios moradores proclamam que *Morro Vermelho vive de festa*, explicitando como o cuidado contínuo na manutenção de celebrações, rituais e tradições herdadas de seus antepassados é ponto forte da constituição da identidade local (Mahfoud, 2001a, 2001d).

Assim, cuidando continuamente de suas heranças, a comunidade se destaca no cenário contemporâneo pela preservação de traços barrocos, seja nas celebrações, seja no modo de elaboração da experiência pessoal e coletiva (Mahfoud & Massimi, 2007, 2009; Mahfoud, 2001b; Salum & Mahfoud, 2009). É notória também a reprodução de tradições seculares, algumas de origem medieval como a Cavallhada e a Encomendação das Almas⁴ (Mahfoud & Massimi, 2009; Mahfoud, 1999, 2001a). A forte vivência da religiosidade popular orienta ainda a divisão da vida comunitária em dois tempos precisos: a preparação e celebração da Quaresma e Semana Santa; e a preparação e realização dos festejos em homenagem à sua

³ Destaca-se como exemplo o Levante do Quinto do Ouro, ocorrido em 1715. Indignados com a alteração da modalidade do imposto sobre extração de ouro, moradores de Morro Vermelho, armados e gritando “viva o povo”, cercaram e mantiveram cativo por uma noite o então governador de Minas, D. Balthasar da Silveira, exigindo a modificação na forma de cobrança (Anastasia, 1998). O episódio foi preservado com grande fidedignidade na memória coletiva, embora somente há poucos anos a comunidade tenha conhecido registros documentais do evento, como a carta escrita por D. Balthasar explicando o ocorrido ao rei de Portugal. Esse episódio, narrado com vitalidade surpreendente, é tomado como contribuição do vilarejo para a história do Brasil e como sinalizador da identidade de uma comunidade que não se dobra aos poderosos, defendendo o que reconhece como valor e liberdade. (Alves & Mahfoud, 2001; Costa & Mahfoud, 2001; Leite & Mahfoud, 2007b; Mahfoud & Ribeiro, 1999; Mahfoud, 2001b).

⁴ A Cavallhada é encenação a cavalo que representa a luta histórica entre cavaleiros cristãos e mouros. Em Morro Vermelho, é realizada sempre no dia sete de setembro durante a festa em homenagem à padroeira local, Nossa Senhora de Nazareth. Destaca-se que, no vilarejo, a encenação não prioriza a luta, mas o acordo de paz selado entre os cavaleiros, o qual é atribuído à intervenção da santa (Mahfoud & Ribeiro, 1999). A Encomendação das Almas, por seu turno, realiza-se em algumas madrugadas da quaresma, em que penitentes percorrem as ruas em cortejo cantando e rezando pelas almas do Purgatório e alertando a comunidade que a morte chegará para todos. Acreditam que as próprias almas acompanham o cortejo e, ao seu término, os penitentes entregam as almas a Deus para que descansem junto aos outros mortos (Mahfoud, 1999).

principal figura de devoção, a padroeira Nossa Senhora de Nazareth (Araújo & Mahfoud, 2004; Costa & Mahfoud, 2001; Mahfoud & Massimi, 2009; Mahfoud, 2001d, 2002).

Sua vitalidade cultural é especialmente surpreendente quando se considera que, enquanto muitos povoamentos constituídos à mesma época progrediram tornando-se vilas e depois cidades, Morro Vermelho permaneceu como vilarejo, sendo hoje distrito da vizinha Caeté. O acesso a centros urbanos, como Caeté e Raposos, é necessariamente por estradas de terra; a escola local restringe-se às primeiras séries da educação básica; não há muitas opções de hospedagem para os visitantes. A estagnação é particularmente evidente em sua economia: o ciclo de exploração de ouro na região, há cerca de dois séculos, teve rápido declínio, dando lugar a atividades menos expressivas, como a produção de carvão vegetal no início do século XX. Atualmente, predominam a agricultura de subsistência e a produção de eucalipto. Há também atividades de turismo ecológico e cultural, mas o potencial da comunidade esbarra em obstáculos de infra-estrutura. Por isso há poucas oportunidades de trabalho em Morro Vermelho. Por isso muitos se tornam empregados em fazendas de plantio de eucalipto, enquanto outros dirigem-se à cidade para trabalharem em mineradoras ou no setor de serviços (IBGE, 1966).

E, não obstante a escassez de recursos materiais, são tantas as celebrações, os rituais, as procissões... É tamanha a dedicação e o gosto com que tantos se empenham na manutenção daquilo que herdaram de seus antepassados... É tão surpreendente a criatividade na obtenção de financiamentos para as festas e a quantidade de pessoas que se dirigem ao vilarejo para testemunhá-las... Tudo isso nos inquieta. Somos filhos de outra cultura, de outras propostas, herdeiros de outros valores. Saber de Morro Vermelho tende a despertar em nós a afirmação de que se trata de um lugar que parou no tempo, que insiste em se agarrar a algo que para nós já passou. São quase imediatos os questionamentos: por que essas pessoas dão prosseguimento a tais tradições? Por que não se desvinculam daquele lugar sem perspectiva de trabalho e partem em busca de algo “melhor”? Será que eles nunca provaram o gosto da modernidade e por isso continuam ali, passivamente repetindo o que fizeram seus pais e avós? Será que não têm capacidade crítica por que foram formados em uma comunidade rígida, moralista, cerceadora da liberdade individual?

Mas com tais perguntas corremos o risco de caracterizar aquele contexto cultural a partir de critérios que lhes são externos, de tomar elementos particulares como reveladores do todo, de deixar que tomem a cena especialmente os aspectos que *nos* incomodam. Por isso, é preciso que nos aproximemos mais dessa realidade que nos interpela, é preciso apurar o olhar. Morro Vermelho é sim uma comunidade, de certo modo, isolada: para chegar ao vilarejo,

viajando de carro, gastam-se cerca de 30 minutos para percorrer a estrada de terra e, além disso, recursos que hoje tomamos como imprescindíveis para a vida cotidiana – como a telefonia móvel – ainda não estão em pleno funcionamento. Não obstante, é forçoso reconhecer também que Morro Vermelho é comunidade com intenso processo de comunicação com o meio urbano e a sociedade em geral: a partir de um percurso de pesquisas que se estende por mais de 14 anos, é possível atestar que o empenho de gerações sucessivas na manutenção de tradições (Mahfoud & Massimi, 2007, 2009; Mahfoud & Ribeiro, 1999; Mahfoud, 1999, 2001a, 2001b), coexiste ao influxo de propostas culturais diversas, principalmente por via dos meios de comunicação de massa e da escolarização (Alves & Mahfoud, 2001; Leite & Mahfoud, 2007a).

Como exemplos, podemos destacar que Morro Vermelho conta com a presença da luz elétrica desde a década de setenta, o que viabiliza a inserção da comunicação de massa no interior das casas por meio da televisão (Mahfoud, 1999). Sua população empenhou-se na constituição de instituições de ensino que, desde meados do século XX, introduziram a racionalidade escolar no seio da cultura popular (Alves & Mahfoud, 2001; Leite & Mahfoud, 2007a). E, com a chegada mais recente da internet, contratada por alguns e disponível a todos no telecentro comunitário, o vilarejo encontra-se conectado à aldeia global (Leite & Mahfoud, 2010a).

Mas não apenas culturas diversas chegam à comunidade por instrumentos ou instituições: também seus membros vão ao encontro da alteridade cultural, tanto pelas necessidades de continuidade da escolarização e de inserção no mercado de trabalho, quanto pela busca ativa por difundir em meios mais amplos a sua riqueza cultural e histórica. Nesse sentido, é digna de nota a perspicácia com que eles se apropriam de instrumentos modernos para renovarem o cuidado com sua história e cultura, sem perderem as características de comunidade tradicional. Elaboram pessoalmente os releases que divulgam suas festas nos meios de comunicação de massa⁵; conseguem financiamento para a reforma da igreja barroca e para a realização das festas; vencem concorrências públicas, angariando verbas para preservação do patrimônio cultural; constituem instituições com estrutura semelhante à das organizações não-governamentais para cuidarem dos objetos e espaços coletivos de memória; frente à racionalidade moderna, reivindicam o reconhecimento da confiabilidade da memória coletiva ao interpretarem documentos históricos e caracterizarem eventos fundamentais para a

⁵ A esse respeito, vale citar, além das inúmeras inserções na mídia impressa, o papel ativo da população na produção de programas recentes vinculados nas emissoras TV Globo Minas e TV Alterosa, respectivamente: *Morro Vermelho preserva tradições em Minas* (2009, 11 de abril) e *Viação Cipó viaja entre Raposos e Morro Vermelho* (2008, 31 de agosto).

constituição da identidade local⁶ (Costa & Mahfoud, 2001; Mahfoud & Massimi, 2009; Mahfoud, 2002; Martins & Mahfoud, 2005).

Ante a documentação de tantos exemplos de intercâmbio com a cultura das sociedades modernizadas, perguntamo-nos: como, em Morro Vermelho, pode resistir e ser tão vitalizada a tradição? Como os moradores da comunidade a vivenciam? Como a formação tradicional marca essas modalidades de encontro com culturas e racionalidades tão distintas?

2. Qual o lugar da tradição na contemporaneidade?

A configuração de nossas inquietações diante da particularidade cultural de Morro Vermelho revela como nos aproximamos do campo de estudos dos encontros interculturais.

Sabemos que, na Modernidade, assiste-se à consolidação do pluralismo, isto é, à coexistência entre diferentes propostas culturais no seio de uma mesma sociedade (Berger & Luckmann, 2004b; Di Martino, 2008). Nos tempos hodiernos, a interconexão e interpenetração entre regiões, Estados nacionais e comunidades locais intensifica-se e complexifica-se na esteira da globalização dos mercados e dos fluxos mediáticos, migratórios e tecnológicos (André, 2006; Burity, 2001; Hall, 2006). Neste cenário, parece cada vez mais exótico que gerações sucessivas permaneçam cuidando de tradições e afirmando valores contrários àqueles difundidos nas sociedades modernizadas, marcadas justamente pela contestação a todo tipo de ordem de valores. A tradição poderia permanecer na contemporaneidade? Ou trata-se de um modelo cultural já ultrapassado?

Questionamentos como esses afloram particularmente no momento histórico atual, marcado pela inquietação quanto à possibilidade de vivermos lado a lado à alteridade cultural (Ales Bello, 1998; Touraine, 1999). Não por acaso, o contato, a convivência e os choques

⁶ Especialmente emblemático é o movimento empreendido por moradores de Morro Vermelho para que a Corporação Musical Santa Cecília, a banda da comunidade, seja reconhecida como a mais antiga de Minas. Após o contato com a carta do governador D. Balthasar da Silveira relatando o Levante do Quinto do Ouro, a elaboração coletiva dirigiu-se à afirmação da confiabilidade de todas as tradições. Para a população do vilarejo, se as pessoas que contaram sobre o seqüestro do governador são as mesmas que transmitiram os nomes de todos os mestres da banda e afirmaram que ela foi fundada em 1704, então a banda é mesmo de 1704, e toda a sociedade deve reconhecer isto. Iniciaram então um movimento de reivindicação e embate com a banda da cidade de Sabará – que possui um documento atestando sua existência desde o início do século XVIII – chegando mesmo a serem reconhecidos e convidados por alguns órgãos públicos na qualidade de banda mais antiga do Estado. Trata-se de um movimento que, por um lado, contesta a fé que a racionalidade moderna deposita exclusivamente nos registros oficiais, e que, por outro, afirma a validade do conhecimento por indícios e certeza moral, típicos da tradição, numa luta cultural enraizada no cuidado com a própria identidade (Costa & Mahfoud, 2001; Mahfoud & Massimi, 2009).

entre diferentes ordens de valores e concepções de mundo tornam-se objeto de estudos que partem de variadas perspectivas e, não raro, chegam a conclusões divergentes.

Contra o temor de que os intercâmbios crescentes resultassem em homogeneização cultural, há teóricos que vêem a tensão entre global e local como propulsora da emergência de novas identidades (Garcia, Oesselmann & Ferreira, 2003; Hall, 2006; Warnier, 2003). Alguns são favoráveis ao florescimento e fortalecimento das demandas por singularidades e localismos (Gonçalves & Silva, 2003), enquanto outros defendem a mestiçagem de culturas como possibilidade de superação da dicotomia entre as diferentes coletividades (André, 2006). Ainda que sob ângulos diversos, muitos problematizam a dimensão jurídico-política da relação entre grupos culturais, pois o aumento da interação não beneficia igualmente a todos e sim, em muitos casos, reforça desigualdades e processos de dominação, exclusão e violência (Burity, 2001; Doménech, 2003; Hall, 2006; Santos, 2002; Touraine, 1999; Warnier, 2003).

Nesse campo polêmico, tornam-se progressivamente mais comuns as denúncias quanto aos perigos do modelo multiculturalista que, pregando a tolerância entre povos e a impossibilidade de comparação entre culturas, não responde à dramaticidade da convivência e conduz, não raro, à exacerbação do fundamentalismo, do relativismo e dos conflitos entre povos com visões de mundo divergentes (Berger & Luckmann, 2004b; Di Martino, 2008; Touraine, 1999).

Nas várias vertentes, encontramos reflexões sobre como comunidades ditas tradicionais vivenciam os encontros interculturais. Da rápida associação entre comunidade e comunitarismo surgem afirmações de que o cultivo de tradições resulta em autoritarismo, defesa agressiva da própria identidade cultural e fechamento à alteridade (Burity, 2001; Doménech, 2003; Touraine, 1999). Entretanto, tais leituras tendem a tomar casos extremos de fundamentalismo como emblemáticos, desconsiderando as inúmeras situações de coabitação pacífica presentes no mundo inteiro (Warnier, 2003). Além disso, para outros autores, uma comunidade se caracteriza como tradicional não porque se fecha em si mesma e em seu passado, mas sim porque seus membros vivenciam alto grau de integração das dimensões da existência, tomam os referenciais herdados como critério para inserção no mundo e constituição dos relacionamentos internos e externos ao grupo, e dedicam-se pessoalmente à permanência do que reconhecem como valor (Berger, Berger & Kellner, 1979; Berger & Luckmann, 2004b).

Assim, tendo iniciado com a provocação da experiência coletiva de Morro Vermelho – em que o cuidado com as tradições permanece mesmo em face do contato e convivência com propostas culturais diversas (Alves & Mahfoud, 2001; Mahfoud & Ribeiro, 1999; Mahfoud,

1999, 2001a, 2001b) – chegamos ao campo acirrado dos debates teóricos sobre os limites e possibilidades das coletividades tradicionais. Viver a tradição é ou não sinônimo de fechamento à alteridade cultural? Buscando contribuir para este debate, grande parte das pesquisas por nós empreendidas na comunidade de Morro Vermelho tiveram como temática justamente os encontros interculturais.

Partindo de um interesse agudo pela educação e provocados pela intensa vivência cultural de Morro Vermelho, inicialmente retomamos o material de investigações anteriores sobre a relação entre as culturas popular e escolar (Alves & Mahfoud, 2001). Num momento de tensão entre a modalidade de educação informal responsável pela continuidade da cultura popular ao longo de sucessivas gerações e a proposta de uma educação escolar que se pretendia representante da concepção de mundo hegemônica na sociedade urbana, avançamos na compreensão desse processo ao identificarmos a centralidade das elaborações das professoras da escola local para a articulação entre modelos culturais com racionalidades distintas (Leite & Mahfoud, 2006).

Uma vez que tal escola modificou sua posição, passando a propor o conteúdo das tradições como forma de contribuir para a continuidade da cultura local, buscamos compreender a motivação dos educadores nessa recuperação da relação com a cultura local. Apreendemos a novidade presente em tal iniciativa: mais que tematizar conteúdos novos visando a objetivos meramente acadêmicos e desvinculados da vida dos alunos, esses educadores estavam (e ainda estão) apropriando-se das práticas escolares de modo a promover a continuidade da tradição e respeitar a vinculação dos alunos a seu meio cultural (Leite & Mahfoud, 2007a, 2007b).

Quando nesta mesma escola se decidiu – além de promover atividades internas tendo como escopo a valorização e difusão das tradições locais – que todo o corpo docente e discente participaria oficialmente de uma festa da comunidade, a singularidade dessa iniciativa provocou-nos a questionar como se configura o relacionamento entre essa instituição de ensino e a comunidade de Morro Vermelho. Compreendemos que tal interação se constitui como vitalizada, enraizada e promotora de enraizamento na medida em que tem como fundamento tanto o posicionamento encarnado pela escola – valorização do que existe e ação para que aquilo que é mais próprio da comunidade permaneça por via do cuidado com as novas gerações – quanto a resposta comunitária diante dessa aproximação – abertura frente às novas propostas que vêm se somar ao seu árduo empenho para a continuidade das tradições (Leite & Mahfoud, 2010a, 2010b).

Portanto, em nosso percurso de pesquisas, vimos como o debate na literatura científica encontra uma experiência efetiva de coexistência entre culturas. Nesse cenário, descobrimos mobilizados pelos desafios da convivência intercultural, instigados pela polêmica em torno do modo tradicional de lidar com o diferente, e continuamente provocados ao longo de mais de cinco anos de convivência com uma comunidade muito peculiar. Articulando essas solicitações, cresceu em nós o interesse por compreender o momento preciso em que sujeitos formados em Morro Vermelho encontram e são chamados a se relacionar com a alteridade cultural. Este momento se dá quando, devido à necessidade de darem continuidade à própria escolarização, membros da comunidade vão ao encontro da alteridade cultural representada pela cultura urbana da cidade de Caeté. Referimo-nos às crianças que, aos dez ou onze anos, passam a se deslocar diariamente para a cidade, pois, na única escola do vilarejo, elas podem cursar apenas até a quarta série (atual quinta série) do ensino fundamental.⁷

Essas crianças, que até então frequentaram uma escola particularmente integrada à dinâmica de sua comunidade de origem, precisam agora elaborar o impacto e se posicionar num contexto escolar distinto, tendencialmente impessoal. São, portanto, chamadas a atualizar o diálogo entre a formação tradicional e a estruturação moderna da nova instituição escolar. Vislumbramos ser este um momento crucial para a compreensão de como membros dessa comunidade vivenciam o encontro intercultural, pois a diversidade cultural não lhes chega indiretamente, mas constitui o centro de seu campo de ação, solicitando re-elaborações do referencial recebido e posicionamentos.

3. Do encontro nasce a pergunta: delineando objetivos de pesquisa

Identificando o fenômeno que nos interessa conhecer, somos chamados a clarificar a mirada que lançaremos sobre ele. Reconhecemos que a pesquisa científica carrega em sua raiz a mesma dinâmica das perguntas que fazemos diante do real: trata-se de um processo em que nos abrimos para algo que ainda não conhecemos, mas queremos conhecer (Giussani, 2009). Entretanto, nem toda pergunta se configura como pesquisa: a sistematicidade com que nos voltamos para o que nos interessa, a fecundidade dos referenciais teóricos e metodológicos com que nos aproximamos e analisamos determinado recorte da realidade, a abertura à crítica

⁷ A antecipação da idade de ingresso nas escolas públicas estaduais – de sete para seis anos – fez com que a nomenclatura usual das séries escolares fosse modificada. Sendo esta modificação recente, utilizamos a nomenclatura anterior, ainda adotada pelas pessoas de Morro Vermelho, que nomeia a última série do antigo “primário” como quarta série.

e à construção de um acervo comum de conhecimentos distinguem a investigação científica de outras modalidades de apropriação do real (Bersanelli & Gargantini, 2006).

É por isso que, no cuidado com a formulação da pergunta ou objetivo de pesquisa, vemos delineado tanto o rigor, quanto a direção que marcará todo o percurso de investigação. Uma boa pergunta abrirá caminho para sua resposta quando favorecer com que, em meio às múltiplas rotas que se abrem na jornada do conhecimento, possamos nos dirigir com firmeza ao fim visado (Demo, 2000; Gentil, 2005; González-Rey, 2001, 2005). Ao mesmo tempo, a postura aberta ao que se nos apresenta permite-nos reconhecer que a pergunta que lançamos poderá ser o início de um percurso que contribui para a compressão do fenômeno, mas não o esgota. Por isso uma mesma realidade cultural, e até um mesmo conjunto de dados, podem ser continuamente revisitados, posto que o emergir de novas perguntas propõe novos recortes, novas possibilidades de colher perspectivas diferentes do fenômeno.

Interessados em empreender uma pesquisa de cunho psicossocial acerca da constituição de um encontro intercultural, sabemos que o simples fato de nos debruçarmos sobre um tema ligado à cultura pode levar a interpretações precipitadas sobre o modo como o fenômeno deva ser abordado, bem como sobre as perguntas que poderiam ser articuladas a seu respeito. Atentos a este desafio em nossa trajetória de pesquisas⁸, encontramos na *fenomenologia clássica* de Husserl (1933/2003, 1952/2006a, 1924/2006b, 1954/2008) e Stein (1932-3/2003a, 1930/2003b, 1930/2003c, 1922/2005a, 1917/2005b, 1932-5/2007) a possibilidade original de analisar a cultura e a pluralidade de culturas pela via da investigação sistemática da experiência (Ales Bello, 1998, 2004; Zilles, 1997, 2007). Husserl (1952/2006a, 1954/2008) repropõe o estudo da cultura sob novas bases ao privilegiar a constituição originária da consciência e do mundo por ela experimentado (Goto, 2008; van der Leeuw, 1933/1964), o que implica num chamado a não incorrer em subjetivismo nem tampouco na descrição objetivante da estrutura ou das práticas sociais.

Em termos da construção dos objetivos de pesquisa, isso implica no trabalho – muitas vezes árduo – de articular uma formulação em que se explicita como abordaremos o tema e o recorte escolhidos sob a perspectiva dos processos de mútua constituição entre subjetividade e mundo. Em nosso percurso de investigações, identificamos a abordagem da psicologia fenomenológica da cultura (Augras, 1995) como particularmente propícia à apreensão deste processo de mútua constituição ao focalizar as elaborações dos sujeitos da experiência como

⁸ Ao longo de nossas pesquisas sobre articulações entre cultura popular e educação escolar na comunidade de Morro Vermelho (Leite & Mahfoud, 2006, 2007a, 2007b, 2010a), dedicamo-nos também ao aprofundamento do referencial teórico-metodológico da fenomenologia (Leite & Mahfoud, no prelo, e 2010b).

via de acesso privilegiada aos fenômenos. Ao elaborar sua vivência, o sujeito atualiza o processo de constituição de si e do mundo: reconstrói a experiência resignificando práticas e crenças de sua coletividade e dialogando – ainda que implicitamente – com contradições e crises de sua organização social (Mahfoud, 2003; van der Leeuw, 1933/1964).

Assim, buscando articular a complexidade que nos interessa compreender na forma de uma pergunta precisa que expresse a mirada própria da psicologia fenomenológica da cultura, delimitamos como objetivo geral de nossa pesquisa: investigar como crianças formadas em uma comunidade rural tradicional vivenciam o encontro com a alteridade cultural ao começarem a freqüentar a escola no contexto urbano.

Como objetivos específicos, buscamos: a) apreender a dinâmica da formação das crianças na comunidade rural tradicional de origem, a partir do contexto educacional; b) captar como elas elaboram o impacto vivido ao inserirem-se em contexto cultural diverso; c) compreender o modo como elas se posicionam na experiência de encontro intercultural.

4. Testemunhar o que encontramos: um modo particular de realizar e apresentar a pesquisa

Nossos objetivos, matizados pela vinculação à abordagem fenomenológica e amadurecidos ao longo de anos de convivência com a comunidade de Morro Vermelho, solicitaram-nos a delinear nossa pesquisa de modo próprio. Para alcançá-los, não poderíamos permanecer distantes do processo de transição vivido pelas crianças: foi preciso, ao invés, acompanhá-las de perto no momento mesmo em que iniciavam a escolarização no meio urbano. Assim, por desejarmos conhecer um fenômeno em ato a partir das elaborações dos sujeitos da experiência, reconhecemos a importância de realizar o trabalho de campo num momento crítico, propício à elaboração: o período preciso em que se iniciava o ano letivo. Por isso, permanecemos com as crianças durante uma semana nesse período, compartilhando sua rotina no intercurso diário entre a comunidade rural e a escola urbana.

Aceitamos, pois, o desafio de realizar uma pesquisa enraizada na convivência, no relacionamento vivo com os sujeitos, na contínua provocação advinda do encontro intercultural. Como comunicar nosso modo de enfrentá-lo?

Identificamos na obra de Mahfoud (2003) um percurso particularmente interessante de apresentação de uma pesquisa fenomenológica. Trata-se da proposta de partir da descrição da constituição da vivência, para, somente num segundo momento, discorrer sobre nossas

diretrizes teórico-metodológicas e travar o debate com o saber acumulado no campo. Com tal ordenação é possível privilegiar a força daquilo que encontramos, de modo que o leitor possa melhor acompanhar o percurso de análise que se constitui como o coração da pesquisa. Percurso de aproximações, de inquietações e questionamentos que se abrem a cada novo passo, e também de descobertas que ressignificam contradições apreendidas na experiência.

Com tal proposta, queremos preservar a vitalidade do fenômeno que nos provocou, pois sabemos que valorizar prioritariamente o conhecimento já estabelecido poderia nos levar à mera reprodução. O que não significa que optamos por abandonar os debates em curso no campo que desejamos adentrar: entendemos, ao invés, que dando destaque à documentação e análise da vivência poderemos amadurecer a contribuição que temos a oferecer, poderemos efetivamente dialogar com as demais produções da área.

Ao longo do processo de escrita desta dissertação, esta proposta se evidenciou sempre mais pertinente, instigante, correspondente: em tantos momentos surpreendemo-nos com a certeza de que não seria possível seguir por outra direção, emergindo também a gratidão por esse caminho aberto a nós.

Seguindo, pois, por esta direção, na primeira parte, *Viver a tradição e encontrar a alteridade cultural*, seis capítulos apresentam os resultados de nossa pesquisa ordenados de acordo com o próprio desenvolvimento da análise. Com o escopo de reconstruir de modo fidedigno a dinâmica própria de constituição da vivência investigada, optamos pelo estilo narrativo, por apresentar as falas dos próprios sujeitos – inclusive nos títulos dos capítulos – e por explicitar, em primeira pessoa, como aquilo que experimentamos enquanto pesquisadores compõe o fenômeno pesquisado.

Na segunda parte, *Investigação Fenomenológica da Cultura*, buscamos apresentar ao leitor nosso referencial teórico-metodológico com o capítulo *De onde partimos*. Realizamos breve histórico das apropriações da cultura na psicologia social brasileira e justificamos nossa escolha pela abordagem fenomenológica ao explicitar sua contribuição seminal para a investigação dos fenômenos culturais. Apresentamos também contribuições dos teóricos que nos auxiliaram a enfrentar temas relacionados aos nossos objetivos: a formação da pessoa no contexto sociocultural; a tradição como quadro de referência e hipótese explicativa da realidade; o amadurecimento humano diante da multiplicidade de alternativas de ação e a emergência do critério de orientação; a abertura ao outro e a experiência de ser estrangeiro.

No capítulo *Como caminhamos*, descrevemos os procedimentos metodológicos, também embasados na abordagem fenomenológica, que nos possibilitaram a compreensão da vivência de encontro intercultural documentada na primeira parte.

Em *A direção de nossos passos: reconstrução da vivência*, explicitamos como nosso referencial teórico-metodológico favoreceu a compreensão dos resultados obtidos e como a ordenação nos capítulos da primeira parte seguiu as diretrizes propostas por van der Leeuw (1933/1964) para o desenvolvimento de uma pesquisa fenomenológica.

Em *Expandindo horizontes*, pretendemos explicitar a contribuição própria de nossa pesquisa colocando-a em debate com algumas produções da psicologia social, bem como relacionando-a a quadros teóricos de campos afins, como a história e a antropologia.

E em *Contemplando o caminho percorrido: conclusões*, encerramos nosso percurso explicitando os principais aprendizados e horizontes abertos nesta trajetória de pesquisa.

Enfim, antes de dar início à comunicação desta trajetória, queremos destacar que, também com Mahfoud (2003) e Giussani (2004), entendemos que nossa mirada àquilo que pretendemos conhecer precisa ser permeada de respeito, noção que deriva do latim *re-aspicere*: olhar que a um só tempo focaliza algo e mantém o horizonte mais amplo “no canto do olho”. Significa que desejamos mirar um fenômeno circunscrito em profundidade sem perder a tensão da totalidade em que ele se insere. Significa não investigar o particular pelo simples gosto da descrição, mas sim adentrá-lo com o desejo ardente de saber o que ele é como dinâmica humana, como ele se relaciona a questões mais amplas, desafios culturais do nosso tempo e de todos os tempos. Por isso nossos esforços não prescindem do desafio de como a investigação de uma situação particular pode contribuir para a compreensão e a constituição da aventura humana do encontro e do relacionamento com a alteridade.

Também por isso o momento presente da comunicação – que se completa com a resposta dada por aquele que agora se apropria de nosso texto – compõe o horizonte da pesquisa. Não é mera decorrência, mas fator que compõe o respeito à realidade que a partir de agora convidamos a conhecer.

PRIMEIRA PARTE:

VIVER A TRADIÇÃO E ENCONTRAR A ALTERIDADE CULTURAL

I – AGORA ELE VAI SAIR

Às portas da Matriz de Nossa Senhora de Nazareth, principal local de encontro da comunidade rural de Morro Vermelho, crianças e adolescentes protegem-se do sol do meio-dia enquanto aguardam o ônibus escolar. Conversam entre si, cumprimentam conhecidos que passam pelo adro, comparam os materiais novos que levam consigo nesses primeiros dias do ano letivo. Para aqueles que no ano passado cursavam a quarta série ali mesmo, na escola logo atrás da igreja, a espera pelo ônibus tem o sabor diferenciado da novidade: inicia-se agora um percurso de idas e vindas diárias, que se estenderá por muitos anos.



Em frente à igreja Matriz, Fábio e Fabrício, Túlio e Sânia aguardam o ônibus escolar.

Com a chegada do ônibus, os maiores permitem que os pequenos permaneçam à frente. Primeiro, esperam o desembarque daqueles que estudam pela manhã, alunos da sétima e oitava séries do ensino fundamental, do segundo e terceiro anos do ensino médio. Em seguida, alguns ocupam os lugares disponíveis, enquanto outros precisam permanecer em pé: não há assentos para todos. Mais crianças embarcam em outros pontos da estrada. No trajeto rumo à escola, quase sempre eles seguem calados. A estrada é precária, as janelas fechadas tentam barrar a poeira que insiste em entrar no veículo por todos os lados. Nos trinta minutos de viagem, intensifica-se o calor, eles seguem calados.

Acompanhando-os, emergem o receio e a esperança de conseguir me relacionar verdadeiramente com eles, adentrar suas vidas, ser convidada a entrar. Surpreendo-me buscando intuir nos semblantes como eles vivenciam esse momento, o que carregam consigo, o que esperam, como respondem ao novo. Nessa viagem, também eu me descubro calada,

esperando. Também eu descubro a bagagem que carrego comigo, aquilo que já conheço do modo de ser dos de Morro Vermelho e do modo como eles se relacionam com Caeté.

A luta pela liberdade marca relacionamentos cotidianos dos moradores do vilarejo e caracteriza também o modo como eles se posicionam fora da comunidade: no trabalho, na relação com autoridades eclesiais, na política. O ímpeto de não se dobrar aos poderosos, tão característico dos *filhos de Morro Vermelho*, somado ao reconhecimento de serem povoamento mais antigo e ativo nos momentos decisivos para a história local e nacional, mobilizou gerações sucessivas a aceitarem inúmeros embates com os de Caeté (Costa & Mahfoud, 2001).

Em Morro Vermelho, a vitalidade cultural é elaborada coletivamente como contribuição oferecida à sociedade como um todo. Por isso as festas abertas a todos. Por isso o empenho de preservação, para que os que virão possam conhecer tradições que até mesmo os portugueses já não mantêm. Por isso a garra de não se esquivarem ao conflito quando este se faz necessário. Por isso também a dor por Caeté e tantos outros lugares não reconhecerem devidamente o valor de suas iniciativas. *Morro Vermelho faz tanto pelo Brasil e o Brasil faz tão pouco por Morro Vermelho*: crítica recorrente, certeza de assumirem sua responsabilidade histórica na construção da sociedade nacional somada à consciência de uma ressonância esperada e muitas vezes não realizada. Consciência de uma tensão que se concretiza principalmente na relação com Caeté, relação que lhes é mais imediata, constitutiva de sua própria identidade (Mahfoud & Massimi, 2009; Mahfoud, 2002).

Embates duros, críticas constantes, que não eliminam, porém, a possibilidade do cuidado com o relacionamento. Atualmente, a posição de confronto tem sido revista por membros da geração de jovens adultos, para quem a aproximação e colaboração entre Morro Vermelho e Caeté pode trazer benefícios a todos (Leite & Mahfoud, 2010a).

Mas, mesmo antes, documentam-se exemplos emblemáticos de abertura: percebendo que o aumento das brigas na festa da padroeira era provocado por visitantes de Caeté, a comunidade compreendeu que eles precisavam ter um espaço maior na festa. E dessa compreensão nasceu uma nova tradição: há cerca de vinte anos, a bandeira que é erguida no mastro em Morro Vermelho durante a Cavahada no dia sete de setembro, passou a ser levada, semanas antes, para Caeté. Lá ela é enfeitada e venerada, cabendo aos da cidade conduzi-la na noite do dia seis para o vilarejo, numa procissão a cavalo que marca oficialmente o início das festividades em homenagem a Nossa Senhora de Nazareth.

É esse relacionamento, historicamente tenso e ao mesmo tempo aberto à transformação, que as crianças – que contemplo no ônibus e que acompanharei por alguns dias – são agora

chamadas a atualizar. Surpreendendo-as em ato, em pleno impacto e solicitação de resposta à alteridade representada por Caeté, sigo desejando melhor compreender o que seja o modo tradicional de viver encontro intercultural.

Para isso, é preciso mergulhar na concretude da vivência. É preciso me aproximar dos atuais protagonistas desse encontro, isto é, de todas essas crianças que, tendo sempre vivido e freqüentado a escola no vilarejo, iniciam a quinta série em Caeté. São elas: Lohanda, Túlio, Iago, Luiz Vitor, os irmãos Fábio e Fabrício, Adriana, Leonardo, Leandro e Sânia.

Antes de acompanhá-las no ônibus em direção à nova escola, procurei-as em suas casas, encontrando seus pais e familiares ansiosos. *Agora ele vai sair, se virar sozinho. A gente avisa para não aceitar coisas e para ficar perto da turma que ele conhece, quem é do Morro...* comenta Magda, tia de Túlio. *Só tenho ele*, completa Matildes, a mãe. *Ele tem que ir. Falo para não voltar a pé ou pegar carona se a aula acabar mais cedo. É perigoso, tem que esperar o ônibus*, alerta Tita, mãe de Leandro. Fafá, mãe de Adriana, chama atenção para o cuidado com os grandes, com os meninos. José, pai de Leonardo, lembra do perigo das drogas e de como *é fácil ir para o mau caminho*. Lechina, ao voltar do trabalho à noite, dá conselhos à filha Lohanda para *não acontecer o pior*.

Nas pequenas e grandes preocupações descortina-se a dramaticidade da experiência dos adultos que vêem as crianças – para eles ainda tão pequenas – *saiem* pela primeira vez. Que as crianças saiam sozinhas de suas casas, transitem pela comunidade, brinquem longe dos adultos não parece ser problema. A questão é que a partir de agora elas irão para a *cidade* sozinhas: a perplexidade e a insegurança ante esse fato tomam a cena, deixando em segundo plano a elaboração sobre recursos que as crianças têm – como a presença de adultos de Morro Vermelho na escola – e até mesmo a alegria pelo bom desempenho escolar dos filhos. Chama atenção que os familiares praticamente não comuniquem reflexões sobre a perspectiva de um futuro estendido, sobre a importância da escolarização para a formação profissional e inserção no mercado de trabalho. A expressão dominante é mesmo a de apreensão quanto ao que pode acontecer no novo ambiente, que eles descrevem como tão diferente da sua comunidade.

Vivenciando esse momento de tensão, não é estranho que os familiares tenham acolhido minha presença e que a maioria tenha inclusive se alegrado com minha solicitação para acompanhar as crianças durante alguns dias. Ter um adulto conhecido, capaz de zelar pelas crianças de Morro e de comunicar eventuais incidentes, é tomado por eles como recurso precioso nesse momento de transição. Alguns chegam mesmo a me caracterizar como *babá dos meninos* e Magda me solicita cuidados bem específicos: *você vigia para dar a mão esses meninos, você dá preferência pra Túlio, viu?*

Cuidando para que as crianças me reconheçam como companhia, não como vigia, busco apreender como respondem a tantas manifestações de preocupação, a tantas recomendações.

Roberta: Seus pais ficam preocupados aqui, Túlio?

Túlio: (movimenta a cabeça afirmativamente).

Roberta: E o que você acha disso?

Túlio: Ah... (faz expressão de quem não gosta).

Roberta: Não gosta não?

Túlio: (movimenta a cabeça negativamente).

Roberta: Por quê?

Túlio: Ah...

A resposta evasiva, o constrangimento por ser tratado de modo infantilizado sinalizam que o incômodo dos pais não é tão presente para os filhos. Eles sabem dos novos riscos que irão enfrentar, pois, como lembra Leandro, em Caeté, em *uns colegas a gente pode acreditar, em outros não e*, como afirma Sânia, *aqui, eles briga mas ninguém machuca, mas lá machuca*. Eles sabem dos perigos, mas este não é o foco de sua atenção nesse momento. O novo contexto solicita-os de diferentes modos, é preciso aprender tantas formas de responder a ele! Precisam lidar com muitos fatores com os quais não estão acostumados, a começar pela novidade do transporte, tão aguardado pela maioria.

Roberta: Como você imaginava que iria ser o ônibus?

Lohanda: Imaginava que não ia ser muita bagunça, não ia ser muito cheio.

Roberta: E agora?

Lohanda: Agora... eu espero que eles mudem o ônibus, que venha um maior que tinha o ano passado.

Roberta: E o ônibus?

Adriana: É muito legal.

Roberta: Você gostou, mesmo tendo que ficar em pé, como você estava comentando?

Adriana: Hu-hum.

Leandro: Eu gosto mais dessa [escola] de cá do que da de lá. (silêncio). Por causa do ônibus.

Roberta: O que tem o ônibus?

Leandro: Ah, entra muita poeira. Estou achando ruim o ônibus.

Roberta: O que você está achando do ônibus?

Leonardo: É ruim.

Roberta: Ruim? Por quê?

Leonardo: Ah, tem muita bagunça. Antes eu pensava que não tinha bagunça, agora eu estou vendo que tem bagunça.

Roberta: O ônibus é igual você imaginava ou é diferente?

Luiz Vitor: É igual. É divertido.

Roberta: O que você faz lá?

Luiz Vitor: Ah, bagunça... muita coisa.



O ônibus: embarque, crianças em pé, conversas animadas no retorno à comunidade.

Estes são temas que constantemente ocupam suas conversas: se há ou não espaço no ônibus para todos; se gostam ou não da *bagunça*; a inevitável poeira. E quanto à escola em Caeté, como a percebem?

Roberta: Como é a escola nova?

Luiz Vitor: Ah, é diferente daqui porque lá tem mais professores e aqui era só um professor. Lá também a aula tem mais horas.

Roberta: O que mais você percebeu na escola de lá?

Luiz Vitor: Muito mais gente.

Roberta: Então agora são muitos cadernos, não é?

Lohanda: É. Tem dez cadernos.

Roberta: Dez matérias diferentes?

Lohanda: É. Laboratório, Ciências, Geografia, Biologia, Português, Matemática, é, Educação Física...

Roberta: Educação Física tem caderno também?

Lohanda: Tem.

(...)

Roberta: E os professores?

Lohanda: São muito... são muito bons.

Roberta: Eles são parecidos com os daqui ou são diferentes?

Lohanda: Diferentes... eles copiam mais rápido, não esperam a gente copiar, vai apagando. Tem que ficar muito esperta.

Há tantas novidades: muito mais matérias, professores, alunos na escola... O modo de estudar é diferente, os professores ditam um novo ritmo, há mais conteúdo em cada aula, até *educação física tem caderno?! As diferenças na organização escolar introduzem também outro tema recorrente: a distribuição das crianças nas cinco turmas de quinta série.*

Túlio: Daqui do Morro só tem poucos na minha sala. Da primeira turma, comigo, ficou só cinco. Os outros meninos foram para a segunda, terceira...

Roberta: O que faz a pessoa ir para cada turma?

Túlio: Tem uma prova bem antes, você faz e no dia, no primeiro dia de aula, você sabe o resultado.

Ser de uma ou outra turma – motivo de orgulho para os pais – é tematizado pelas crianças principalmente pela possibilidade da companhia, de ter alguém com quem fazer os trabalhos extraclasse, alguém com quem conversar enquanto ainda não conhecem os novos colegas. A importância dessa companhia e o receio de não poder contar com os de Morro mobilizaram Iago a pedir para ser transferido da segunda para a terceira turma. Iniciativa criticada por alguns – afinal, ele quis ir para uma turma *pior* – mas compreendida por todos: nenhum deles quer ficar sozinho.

A busca pela companhia dos antigos colegas também orienta o modo como eles se posicionam no recreio. Saindo de suas salas, quase todos se dirigem ao centro do pátio procurando uns aos outros e, uma vez juntos, conversam entre si enquanto observam atentamente o que os rodeia.



Crianças de Morro Vermelho agrupam-se no centro do pátio durante o recreio na escola de Caeté. De braços cruzados, Iago observa o que acontece à sua volta.

É interessante que este movimento de ficarem juntos não seja descrito por nenhum deles ao contarem como é o recreio. Por que essa proximidade tão concreta, física mesmo, com os de Morro não é tematizada? Se este fosse apenas um movimento mobilizado pela insegurança ante o novo contexto, não seria esperado que eles permanecessem à margem dos outros, acuados? Mas sua postura no centro do pátio, tão firme e expressiva, não transparece receio. Antes, demonstra a autoridade de quem interroga tudo à sua volta. O significado destes gestos, a elaboração que eles realizam permanecem em aberto: precisamos continuar nos aproximando.

Vimos os conteúdos que permeiam este momento de transição: a preocupação dos pais, as vantagens e desvantagens do ônibus, os novos ritmos e práticas escolares, a distribuição nas turmas. Mas como eles tomam esses conteúdos? Qual é o modo de se apropriarem e responderem ao que se apresenta a eles? Em outras palavras, qual é a dinâmica própria de sua elaboração nesse momento de mudança?

II - AQUI E LÁ É TUDO BOM

A realidade escolar se apresenta de forma bastante diferente em Morro Vermelho e em Caeté. Como apreender o modo das crianças de Morro Vermelho elaborarem a transição para o novo contexto?



O contraste entre as escolas: rodas de brincadeira no recreio em Morro; rodas de conversa em Caeté.

Um bom começo pode ser colher a dinâmica de elaboração a partir da maneira como elas descrevem ambas as escolas. Início as entrevistas, então, pela pergunta que me parece mais descritiva possível: *como é?*

Roberta: Me conta: como era a escola aqui de Morro Vermelho?

Fabício: Era boa.

Roberta: Era boa? O que tinha aqui?

Fabício: (silêncio).

Roberta: O que você gostava aqui?

Fabício: Tudo.

Roberta: Tudo? Tudo o quê?

Fabício: Das professoras, das... é, diretoras, todo mundo.

Roberta: Você gostava das pessoas?

Fabício: É.

Roberta: E os colegas como eram?

Fabício: Era bom.

(...)

Roberta: E como é em Caeté?

Fabício: Bom.

Roberta: É? O que você gostou lá?

Fabício: Gostei de tudo.

Roberta: Tudo o quê?

Fabício: As matérias...

Roberta: Hum?

Fabício: A matéria e o resto das coisas.

Roberta: O que é o resto das coisas?

Fabício: O recreio... a educação física...

Disposta a descobrir os elementos com que as crianças descrevem cada contexto, surpreendo-me com a dificuldade em conseguir que elas realizem essa descrição. Não basta perguntar o *como*: é preciso insistir com *o que tinha, o que gostava*; é preciso esmiuçar o que seja *tudo*. O mesmo se dá na entrevista com Leonardo:

Roberta: Então, eu estou perguntando para todo mundo assim: como era a escola aqui em Morro Vermelho?
Leonardo: É muito legal.
Roberta: O que tinha aqui de legal?
Leonardo: É, as professoras, as brincadeiras, é, só!
 (...) *Roberta: E antes você tinha vontade de ir no ônibus?*
Leonardo: Tinha.
Roberta: O que você imaginava que ia acontecer?
Leonardo: Que ia ser bom.
Roberta: Hum.
Leonardo: Só.

Ainda que cientes do meu interesse por suas experiências, parece que basta para as crianças comunicar rapidamente o juízo de que é *legal* ou *bom* e *só*. Seria a timidez diante da minha presença a responsável por respostas tão sintéticas? A pouca intimidade entre nós certamente inibe alguns, mas, se fosse apenas isso, como explicar que Iago – que acaba de me conhecer – tenha liberdade de me comunicar que não gostava da escola em Morro Vermelho?

Roberta: Como era a escola aqui?
Iago: Ah, não era muito boa não.
Roberta: Não? Por quê?
Iago: (silêncio).
Roberta: O que você não gostava?
Iago: Os professor só xingava.
Roberta: É?
Iara (irmã de Iago): Mas a bagunça era muita...
Iago: Nem fazia bagunça.

E como explicar que Túlio – com quem tenho maior intimidade, pois nos conhecemos já há alguns anos – inicie a entrevista com o mesmo tipo de resposta?

Roberta: Como foi lá em Caeté?
Túlio: É gostoso.
Roberta: É? O que é gostoso?
Túlio: Ah... ficar escrevendo, ler...

Era boa, é muito legal, não era muito boa não, é gostoso: as respostas são iniciadas com considerações conclusivas, repetidas por todas as crianças, trazendo a inquietação sobre o modo mesmo de conduzir a entrevista. Se a resposta não se desenrola espontaneamente como

elaboração sobre o vivido, o problema estaria na pergunta? A melhor saída seria insistir em perguntas descritivas? Perguntas relativas à comparação entre as duas escolas facilitariam a descrição? Ou haveria outro jeito de perguntar que as mobilizasse mais a responder?

Tais questionamentos – tão necessários na arte sutil de conhecer o outro a partir do que ele nos comunica – trazem, contudo, o risco de que nos esqueçamos da riqueza do dado, do que se apresenta a nós. E o que se apresenta é que, às perguntas descritivas, a resposta imediata das crianças é a comunicação de juízos, de como avaliam cada elemento de sua experiência.

Roberta: E as professoras em Caeté?

Luiz Vitor: São gente boa.

Roberta: É? E são parecidas com as daqui ou são diferentes?

Luiz Vitor: Algumas são diferentes, mas outras são parecidas.

Roberta: O que é a diferença?

Luiz Vitor: A diferença é que umas são melhor e as outras são pior.

Roberta: Quem é melhor, daqui ou de lá?

Luiz Vitor: Daqui.

Roberta: É? Por quê?

Luiz Vitor: Por causa que, é, aqui elas não são muito chata, lá já é chata. Copia muito lá e não espera a gente. Aqui eles esperava.

Para descobrir o que significa ser *gente boa* para Luiz Vitor é preciso esforço. É preciso não desistir quando ele afirma com naturalidade que a diferença entre ser *boa* ou não é ser *melhor* ou *pior*. Eis o dado: na descrição da experiência, as crianças não privilegiam a enumeração de características, mas antes apresentam em primeiro plano os juízos que dão sobre aquilo que encontram. A insatisfação com as afirmações breves poderia, assim, eclipsar a revelação de que o acesso possível àquilo que vivem se dá pela unidade entre vivência e significação.

É preciso, então, empenho na reconstrução do que seja a vivência: mesmo quando o entrevistado efetivamente se dispõe a comunicá-la, compreendê-la sempre requer um trabalho.

Roberta: Como era a escola aqui do Morro Vermelho?

Adriana: Era assim: tinha uma... Não era ruim, era boa também. Mas só que lá... lá tem duas quadras, né, nessa escola aí. Lá só tinha uma, aí juntava to... Lá é... Aqui no Morro era bom também, mas só que você fica... Lá é melhor um pouquinho.

Roberta: Por que é melhor um pouquinho?

Adriana: Porque lá tem uns colega lá que não conhecem a gente e a gente vai fazendo amizade. E aqui no Morro todo mundo que era da terceira, segunda, tudo a gente conhecia. O que é bom lá é porque a gente faz mais amizade. (...) Eu acho me... assim, eu acho que lá é um po... Aqui e lá é tudo bom, mas só que eu prefiro lá um pouquinho. Mas se fosse para mim preferir, eu preferia as duas escolas, porque nenhuma delas é ruim não.

É difícil acompanhar Adriana: quando ela está se referindo a Morro Vermelho ou a Caeté? A escola do distrito é tanto *lá* quanto *aquí*; a escola da cidade é tanto *lá* quanto *aí*... Mas essa dificuldade com sua linguagem se faz recurso, pois a atenção redobrada que ela nos solicita presenteia-nos com o processo de elaboração das diferenças em ato. Em suas frases interrompidas, fica explícito como ela compara os dois contextos comunicando juízos sobre ser *bom* ou *ruim* e, embora goste das duas, é inevitável expressar que a escola de Caeté se tornou preferida por viabilizar que ela faça *mais amizade*.

Acompanhando Adriana em suas contínuas oscilações na tentativa de descrever as escolas, apreendemos também um outro elemento característico da elaboração neste momento de mudança. Tendo iniciado com a insegurança frente às respostas com juízos sintéticos, descobrimos que as crianças não podem nos contar o que vivem separadamente de como avaliam, pois o que vivem agora é justamente o processo de avaliação, de comparação. A cada nova experiência, eles não absorvem primeiro para julgar depois: tudo o que entra no seu campo vital é imediatamente confrontado, avaliado.

A entrevista com Sânia é especialmente reveladora dessa dinâmica:

Roberta: Antes você tinha vontade de ir para a escola de Caeté?

Sânia: Eu não!

Roberta: O que você esperava?

Sânia: Eu esperava que fosse ruim. Porque era muitos professores chatos que eles falava. Eu não queria ir não.

Roberta: E agora?

Sânia: Agora quero, né, mais ou menos.

(...)

Roberta: Se hoje um amigo seu te perguntasse se vale à pena continuar a estudar, o que você iria falar com ele?

Sânia: Para ele continuar, uai.

Roberta: Por quê?

Sânia: Porque se ele não continuar, ele não vai formar. Ele não vai conseguir tra... ele vai arrumar um trabalho ruim e um trabalho que vai dar pouco dinheiro. E se ele continuar, ele vai formar, vai adquirir seu trabalho, que vai ser um trabalho bom e vai dar muito dinheiro. E... e... e se... Que lá não é ruim, que ele está achando só por causa que lá... (o tom de voz torna-se mais enfático) Vai a primeira vez, se você não gostou, não vai, ué!

Mesmo que a expectativa quanto ao novo contexto seja direcionada pelas representações fornecidas por aqueles que já freqüentavam a escola na cidade, Sânia comunica a força da experiência do encontro. A verificação pessoal do que é estudar em Caeté a mobiliza a formular um novo juízo, diferente do anterior: *agora quero, né, mais ou menos*. Se antes ela não queria ir por receio dos *professores chatos*, agora já afirma como evidente, *uai*, que estimularia um amigo a não parar de estudar.

Chama atenção também o contraste entre seu tom formal ao enumerar representações correntes sobre a necessidade da escolarização e a vitalidade do seu segundo argumento. O ponto forte é mesmo ir *a primeira vez* e verificar: é essa avaliação pessoal que deve nortear a decisão. E tanto é assim que, logo após ter descrito tantas vantagens objetivas de continuar estudando, a própria Sânia defende a radicalidade da experiência de cada um: *se você não gostou, não vai, ué!*

No diálogo que Sânia trava com um amigo hipotético, delinea-se, assim, mais um indício que aponta na direção da centralidade do juízo, o qual transforma aquilo que se vive em experiência, em critério de orientação. A compreensão que vai se formando é a de que a vivência das crianças no contato com o novo, com a alteridade, constitui-se como momento de verificação. Não há encontro sem o juízo sobre o que se encontra, e o acesso à vivência desse encontro sempre será por meio do juízo formulado.

Colhemos nos depoimentos acima vários fatores que fortalecem tal compreensão, e essa certeza abre-nos novas perguntas. A primazia de juízos positivos se deve à situação da entrevista, em que minha presença impele as crianças a não se posicionarem de modo crítico? Ou os juízos positivos são justamente o modo como elas se posicionam? O próprio processo de se posicionar não seria comum a todas as situações de encontro com o novo? Avaliar o que se apresenta não é algo caracteristicamente humano e, portanto, não haveria novidade alguma na descoberta realizada? Como essa descoberta se relaciona ao impacto e ao modo de posicionar-se ante uma cultura diversa? E quanto à especificidade do modo tradicional de vivenciar o encontro intercultural? Se ela realmente existente, conseguiremos apreendê-la? Como?

III - DO MORRO INTEIRO VOCÊ SÓ IRIA FALAR ISSO?

Aprendemos como as crianças de Morro Vermelho vivenciam a transição para a escola em Caeté formulando e comunicando juízos sobre o que encontram. Compreensão inicial, primeiro passo numa longa estrada que apenas principiamos a percorrer.

Buscando avançar neste caminho de descobertas, de diferentes formas solicito às crianças que descrevam o contraste entre Morro Vermelho e Caeté:

Roberta: O que você percebe de diferente em Caeté?

Adriana: Percebo que lá é maior do que aqui do Morro. Que lá... Aqui no Morro, a quadra não cabia um tanto de gente. Porque na hora que tinha gente jogando bola, a gente não podia passar, porque se não acertava bola na gente.

Roberta: E lá?

Adriana: Lá já é diferente, porque tem duas quadras, uma lá em cima e uma lá em baixo... Mas lá, as quadras servem para educação física. Aqui no Morro, não. Aqui no Morro servia para jogar bola na hora do recreio. E lá, na hora do recreio, não pode brincar, só pode ficar lá conversando... comprando o que quiser.

Adriana, que já havia explicitado preferir a escola de Caeté porque lá *a gente faz mais amizade*, complementa que a estrutura física dessa é mais ampla que a de Morro Vermelho. O modo de utilização do espaço também é diferente: na cidade, *as quadras servem para educação física* e não para *jogar bola na hora do recreio* como no distrito; no recreio não se pode *brincar*, apenas *ficar lá conversando* ou *comprando* algo para merendar.

Já Lohanda aponta os recursos próprios de cada contexto:

Roberta: Se um colega seu aqui de Morro Vermelho, que nunca foi a Caeté, te perguntasse como é lá, como você iria explicar?

Lohanda: Eu falava: lá é grande, bom, lá você vai conhecer muita gente diferente e... só!

Roberta: E se um colega de Caeté, que nunca veio a Morro Vermelho, perguntasse como é que é aqui, o que você iria falar?

Lohanda: Eu ia falar com ele assim: era... é muito bom, a escola é muito boa, não tem muitos professores... só isso que eu ia falar com ele.

Roberta: E do distrito aqui?

Lohanda: Eu ia falar que tinha bastante casas, tinha pousada. É... tem duas igrejas... só.

Enquanto Caeté é definida pela maior quantidade de pessoas – o que se entende como dado positivo, pois, se *lá é grande*, logo, *você vai conhecer muita gente diferente* – Morro Vermelho também é descrito por aquilo que lhe parece atrativo: *a escola é muito boa*, há *bastante casas*, uma *pousada*, *duas igrejas*.

E quanto às pessoas, haveria alguma diferença?

Roberta: E as pessoas em Caeté, são diferentes?

Iago: São.

Roberta: O que têm de diferente?

Iago: Os colegas, as professoras, a diretora.

Interessada em apreender elaborações sobre o modo de ser próprio de cada lugar, questiono Iago a respeito das pessoas. Surpreendo-me com uma resposta concretíssima: é claro que as pessoas são diferentes, pois são outras!

Luiz Vítor, por sua vez, chega a apresentar uma elaboração sobre algo que diferencia os de Morro Vermelho dos de Caeté: *aqui eles me tratavam mais bem, mas lá já trata mal*. Permanece, no entanto, a perplexidade frente à aparente simplicidade do que lhe permitiu chegar a essa conclusão: *porque eles fica fazendo muita gracinha, tentando por apelido na gente. (...) Aqui os apelidos eram mais fracos, mas lá eles falam mais*.

Também Leandro me desconcerta:

Roberta: Como é a escola de Caeté?

Leandro: Os professores são bons, ensinam bastante... A gente faz mais amizades, muitas amizades... algumas boas, algumas não boas.

Roberta: Qual é a diferença?

Leandro: Porque uns colegas a gente pode acreditar, em outros não.

Roberta: Como é que você sabe?

Leandro: Só pelo rosto da pessoa.

Roberta: Ah, pelo rosto da pessoa você já sabe se dá para acreditar nele ou não?

Leandro: Hu-hum.

Roberta: E aqui no Morro tem isso também ou é só lá em Caeté?

Leandro: Eu acho que é só em Caeté. Que aqui a gente mais é... tudo reunido, mais colega.

Roberta: E lá é diferente?

Leandro: É, lá é bem mais gente. A gente não conhece todo mundo. A gente não pode acreditar em todo mundo, então.

Dentre tantas diferenças existentes, ser *tudo reunido, mais colega*, conhecer *todo mundo* é o que marca, para Leandro, a distinção entre Morro Vermelho e Caeté. Que exista maior familiaridade, proximidade entre as pessoas do distrito do que entre as pessoas da cidade não seria algo óbvio demais, dadas as proporções das duas localidades? Ainda mais intrigante é que ele afirme com tanta naturalidade possuir recursos para reconhecer em quem pode ou não acreditar. *Só pelo rosto da pessoa*: basta conhecer para poder *acreditar em todo mundo, então*? Novamente a expressão emerge com um caráter de concretude que impressiona. Sua experiência poderia ser realmente assim tão simples?

Neste ponto do caminho, vejo emergir um novo desconforto. Assim como me descobri insatisfeita com respostas sintéticas, a meus olhos pouco descritivas, surpreendo-me inquieta com afirmações que não contemplam aquilo que espero como resposta a minhas perguntas.

Roberta: Se um colega que não conhece Morro te perguntasse como é aqui, o que você iria falar para ele?

Túlio: Aqui? Você brinca com todo mundo. Aqui dá para você reunir. Tem vez que reúne a escola inteira para brincar de uma coisa só, no recreio. Se existe um menino que não tem bola, aí o menino começa a brincar de uma coisa e todo mundo vai pedindo para brincar e junta a escola inteira numa coisa. E lá, né, nunca vai reunir a escola inteira numa coisa.

Roberta: Entendi. Isso é ruim?

Túlio: Ah, até num certo ponto que não, porque é muita gente. E lá também não tem nada para brincar, né?

Roberta: E você iria explicar mais alguma coisa?

Túlio: Não.

Roberta: Só isso?

Túlio: É.

Roberta: Do Morro inteiro você só iria falar isso?

Túlio: Hu-hum.

Ao meu questionamento sobre o que é específico de Morro Vermelho, Túlio responde enumerando vários aspectos de sua experiência na escola do distrito: *brincar com todo mundo, reunir, juntar a escola inteira numa coisa*. Elementos que me parecem pouco significativos: *do Morro inteiro você só iria falar isso?* O desconforto se faz nítido: como é possível descrever desse modo simples uma comunidade reconhecida em tantos lugares pela riqueza de sua cultura popular, pela vitalidade na manutenção de tradições seculares, pela origem histórica ligada à extração de ouro, pelo protagonismo em momentos marcantes da história política da região?

Ante tamanho estranhamento, ante o desconforto desproporcional por receber respostas concretas daqueles que são ainda crianças, a questão que se coloca é: afinal, o que eu espero?

Evidencia-se a radicalidade de problematizar o ponto do qual estou partindo para conseguir avançar na tentativa de verdadeiramente compreender o outro. Possuir previamente uma concepção sobre o modo de ser de Morro Vermelho insinua-se como perigo a ser enfrentado na jornada de investigação de um fenômeno dessa mesma comunidade.

Preciso então me perguntar sobre a forma como conheço Morro Vermelho, sobre suas particularidades que me mobilizam de modo especial, as quais chegaram a mim pelo contato direto ou por meio do relato de outras pesquisas. Intriga-me o cuidado na transmissão das tradições *de pai para filho*, algo tido como impensável por muitos na atualidade (Alves & Mahfoud, 2001; Leite & Mahfoud, 2006). Impressiona-me o trabalho de memória coletiva que confere confiabilidade aos antepassados – *que não aceitavam qualquer coisa, enquanto o*

papel aceita qualquer coisa – e alarga a concepção da identidade coletiva, permitindo-lhes afirmar *nós seqüestramos o governador* referindo-se a um evento ocorrido há trezentos anos (Costa & Mahfoud, 2001; Leite & Mahfoud, 2007b; Mahfoud & Massimi, 2009). Inquieta-me a reflexão coletiva sobre como *a imagem* [de Nossa Senhora de Nazareth] *é um pedaço de madeira, mas é Ela!*: imediaticidade no relacionamento com a divindade que lhes permite ter na santa a figura central para a elaboração sobre o significado da própria vida e da realidade como um todo (Araújo & Mahfoud, 2004; Mahfoud & Massimi, 2009; Mahfoud, 2002).



Morro Vermelho festeja sua padroeira: show pirotécnico, Cavallhada e imagem no andor enfeitado.

Na clareza quanto ao que me provoca, descubro como vivencio o encontro intercultural em primeira pessoa: aproximar-me da alteridade encarnada nesta comunidade leva-me a questionar o modo de ser da minha própria cultura; solicita-me a reconsiderar as respostas dadas a problemas que, embora possam parecer distantes, também são meus. Esse encontro me provoca: vou em direção ao outro com meus próprios referenciais, os quais poderiam permanecer como inquestionáveis se a diferença introduzida pela alteridade não me anunciasse um outro modo de viver e compreender a constituição do mundo. É, portanto, mobilizada pelo impacto com o que se apresenta como diferente que encontro Morro Vermelho, que conheço a especificidade dessa comunidade.

Porque me disponho ao encontro, posso descobrir e problematizar o que sou ao buscar conhecer o que é outro. Retomando as entrevistas com as crianças que iniciam a escolarização no meio urbano, surpreendo-me com a constatação de que também elas apreendem o que se apresenta em Caeté a partir do contraste com aquilo que vivenciaram ou ainda vivenciam em Morro Vermelho. Então esta é uma dinâmica que compartilho com as crianças que agora investigo? Os elementos que a princípio pareciam tão simples – a quantidade de quadras, pessoas, casas e igrejas; o modo de tratar ou o fato de conhecerem-se uns aos outros; a forma de usufruir o tempo do recreio – se revelam justamente como os aspectos que lhes pareciam

óbvios e que a convivência com Caeté vem agora questionar. O encontro problematiza aquilo que para eles era normal, natural, convidando-os a ampliar horizontes.

Com essa descoberta, fica clara a possibilidade de conhecer o outro mesmo que o meu olhar, cheio de interesse, revele-se ofuscado por aquilo que emerge como significativo para mim e não para ele. Para isso, faz-se necessário uma atenção constante à minha própria mirada, atenção que se sustenta com a autenticidade do propósito de acompanhá-los, de aprender com eles seu modo próprio de se impactar e responder ao novo, à alteridade.

Nesse processo, vão se descortinando mais elementos que poderiam permanecer ocultos, dado que são valorizados de modo diferente por mim e por eles, dado que enquanto alguns fatores geram em mim indignação, outras são as preocupações centrais para as crianças.

Roberta: Como foi a aula lá hoje?

Lohanda: Foi boa.

Roberta: É?

Lohanda: Mas a cadeira é ruim. Cadeira de braço.

Roberta: Mas todas são assim ou só a sua?

Lohanda: Não, só a minha, a de Luiz Vitor e de Iago.

Roberta: E será que não tem um jeito de trocar? É por que vocês chegam atrasados, não é?

Lohanda: Você chega atrasado, as cadeiras estão todas cheias. Tem 36 alunos, então...

Roberta: Mas, aí, será que conversando não tem jeito de trocar, não?

Lohanda: Eles vão trocar.



Atrasadas para a aula, crianças de Morro Vermelho aguardam a abertura do portão da escola.

Uma vez que há apenas um ônibus para transportar as crianças e os adolescentes do distrito que estudam de manhã e à tarde, aqueles que freqüentam a escola no segundo período são inevitavelmente prejudicados. Ao chegarem, a porta da escola já está trancada. É preciso chamar algum funcionário por entre as grades e aguardar na rua. Quando finalmente entram, correm para suas salas, tendo já transcorridos cerca de trinta minutos de aula. O número reduzido de carteiras pode ainda estender esse tempo perdido: no dia a que Lohanda se refere, ela e seus colegas de Morro precisaram buscar carteiras extras em outra sala da escola.

O que desperta em mim espanto e indignação, é situação aparentemente corriqueira para eles. Apenas Lohanda comentou o desagrado com a carteira, enquanto são muito frequentes as queixas quanto ao ritmo acelerado dos professores, à quantidade de alunos na escola, ao tamanho da fila da merenda. Tendo já vivido a experiência de frequentar escolas de grande porte, esses elementos que para eles são significativos não me causam estranhamento. A atenção precisa então ser redobrada: permanece o risco de que o apego a um aspecto que me interessa ou incomoda leve à desconsideração do que pode ser muito mais essencial.

Roberta: Quando você chega já vai direto para a sala?

Túlio: Hu-hum. Aí já tá tendo aula.

Roberta: Vocês chegam atrasados?

Túlio: Hu-hum.

Roberta: Que horas que começa a aula?

Túlio: Meio-dia e meio.

Roberta: E vocês perdem muita coisa?

Túlio: Não, tem dia que não.

(...)

Roberta: E o que vocês fazem no recreio?

Túlio: Nada.

Roberta: Nada?

Túlio: É.

Roberta: Não pode brincar?

Túlio: Não, brincar de quê? Lá não tem nada, não tem bola...

Roberta: Aqui tinha bola?

Túlio: Aqui tem bola, peteca.

Roberta: E lá não tem nada?

Túlio: Não.

Roberta: O que as crianças de lá ficam fazendo?

Túlio: Conversam.

Na descrição da rotina escolar, feita por Túlio, é explícito o contraste. Enquanto o comentário ao fato de chegarem atrasados – tão significativo para mim – tem caráter pouco expressivo, a explicação sobre o recreio revela traços muito mais significativos. Se não pode *brincar*, então *conversar* significa o mesmo que *nada*. *Brincar de quê, se lá não tem bola?* Questionamento ressentido, que contraria a afirmação feita por ele mesmo poucos minutos antes, de que, em Morro Vermelho, *se existe um menino que não tem bola, aí o menino começa a brincar de uma coisa e todo mundo vai pedindo para brincar e junta a escola inteira numa coisa*.

Túlio sabe que é possível brincar sem bola ou peteca, mas essa possibilidade não é vislumbrada para a escola em Caeté. Como as crianças de lá *conversam* – algo que certamente ele também fazia em Morro Vermelho, mas não só – Túlio não percebe o recreio como espaço para *brincar*. A brincadeira vai se revelando como essencial em sua vivência escolar, agora colocada em cheque no encontro com as práticas próprias da cultura escolar no meio urbano.



O recreio em Morro Vermelho: crianças brincam com ou sem bola e também conversam.

Adriana já havia acenado para essa diferença fundamental quanto ao recreio: em Caeté, *não pode brincar, só pode ficar lá conversando... comprando o que quiser*. Quando ela caracteriza a escola de Morro Vermelho, a experiência do recreio se reafirma como essencial:

Roberta: E aqui na escola de Morro, como era?

Adriana: Era muito legal. Na hora do recreio, a gente juntava todo mundo para brincar de bola. Até as meninas juntava para brincar de bola.

Roberta: É? Vocês gostavam?

Adriana: Eu, Sânia, Lohanda, tudo juntava no meio dos meninos da quarta série para jogar bola. Era quarta série contra a terceira e a segunda que nós jogava.

O recreio como momento de *juntar todo mundo para brincar*. Ao ressaltar que *até as meninas juntava (...)* no meio dos meninos da quarta série para brincar de bola e completar que *era quarta série contra a terceira e a segunda que nós jogava*, Adriana caracteriza a brincadeira como ocasião que reúne todos da mesma turma, independentemente do sexo, e possibilita interação com alunos de outras turmas. A consciência das distinções de gênero e idade indica como a satisfação por brincar articula-se ao gosto pela união entre os pares.

Fabício e Fábio manifestam a mesma vivência da brincadeira como algo fundamental, que se concretiza coletivamente:

Fabício: Aqui nós ficava brincando muito, agora lá não pode brincar direito.

Roberta: Por que não pode brincar?

Fabício: (silêncio).

Roberta: Hein?

Fabício: Brincar pode, né...

Fábio: Não conhece o povo lá direito.

Roberta: É por que vocês não conhecem? É isso que é diferente?

Fabício: É.

Roberta: Tem mais alguma coisa?

Fabício: Não.

(...)

Roberta: E essa coisa de brincar, Fábio? O Fabício falou que não brinca tanto lá, o que você acha?

Fábio: (silêncio).

Roberta: Hum? Você já brincou lá?

Fábio: Ontem nós já lá ia brincar, começou a chover.

Roberta: Quando vocês iam para a educação física, não foi? Mas depois você brincou?

Fábio: Eu não.

Roberta: Não? (com espanto, pois eu o vi brincando).

Fábio: Nós ficou no pátio.

Roberta: O que vocês fizeram no pátio?

Fábio: Ficamo' conversando.

Roberta: Não brincou nada?

Fábio: Não.



Conversa no recreio. Após a aula, Fábio e Leonardo brincam com colegas de Caeté.

A consciência de que a possibilidade de brincar não é dada unicamente pelo contexto, mas principalmente pelos relacionamentos, revela-se como algo muito significativo, doído mesmo. *Brincar pode, né...* mas, diante da ausência de vínculos com os de Caeté, a quem serve essa possibilidade? Quando Fábio insiste em afirmar que não brincou, a perplexidade se instaura, pois eu o vi brincar no dia anterior, inclusive, com colegas de Caeté.

Em lugar de confrontá-lo, sou chamada a adentrar as sutis nuances de sua experiência ciente de que, no encontro com uma cultura diversa, as crianças elaboram especialmente aquilo que essa cultura questiona de sua vivência na comunidade de origem. Assim, posso ainda não compreender plenamente o sentido da contradição expressa por Fábio, mas desde já apreendo a radicalidade da elaboração de que brincar coletivamente não faz parte de sua experiência na nova escola. Em quem se fundamenta essa elaboração?

IV - O QUE EU GOSTO MAIS DE LÁ É FAZER MUITAS AMIZADES

Já apreendemos a centralidade do juízo na variedade de vivências inerentes ao encontro com uma realidade cultural diversa. Para as crianças, o que se apresenta pode ser *bom, ruim, mais ou menos*: o ponto é que elas encontram avaliando, não estão passivas no impacto diante do outro, mas sim elaboram ativamente o que se mostra a elas. E o que se mostra é, sobretudo, aquilo que, no ambiente escolar urbano, problematiza o que naturalmente viviam na escola ou no seio da comunidade rural em que foram formadas.

Para avançar na compreensão de como se configura esse momento de transição, precisamos nos voltar também para o que as crianças esperam do novo contexto: elemento fundamental da disponibilidade com que se lançam no encontro.

Roberta: Antes de você ir, você tinha vontade de pegar o ônibus?

Túlio: Hu-hum.

Roberta: Tinha? Por quê?

Túlio: Todo mundo tem vontade de ir para lá.

Roberta: Todo mundo tem vontade?

Túlio: Tudo assiste aula aqui, mas fica doido que chega no final da quarta série para estudar lá.

Roberta: Por que será?

Túlio: Não sei.

Roberta: O que você imagina que pode ser?

Túlio: Não sei.

Roberta: É uma coisa, assim, que todo mundo sente, mas não explica?

Túlio: É. Todo mundo só pensando e querendo estudar lá.

Roberta: É a novidade?

Túlio: Hu-hum.

Túlio não sabe explicar exatamente o que se espera encontrar em Caeté, mas tem certeza de que não só ele, mas *todo mundo (...) fica doido que chega no final da quarta série para estudar lá*. A atração por algo que não sabe direito o que é – talvez seja pela novidade – é vista como compartilhada, força que mobiliza uma espera intensa, plena de positividade.

Mesmo Leonardo, que não está gostando da nova escola porque *vem muitos professores, aí a gente não dá conta de copiar*, expressa a esperança de há algo de bom por acontecer:

Roberta: E o que você espera indo lá para Caeté?

Leonardo: Espero que eu passe de ano, que eu seja um bom aluno.

Dois anos antes, Leonardo ficou retido na quarta série, o que significa que ele sabe bem o que é não passar de ano. O sucesso escolar é algo almejado, algo que depende do seu próprio desempenho: passar de ano associa-se a ser *um bom aluno*.

Adriana e Leandro manifestam a mesma clareza quanto à articulação entre o posicionamento pessoal e os resultados obtidos na escola:

Roberta: O que você espera encontrar indo lá para Caeté?

Adriana: Eu estou esperando encontrar boas notas nas provas, boas amizades e num tô querendo... num tô esperando... bons professores também para explicar tudo, o que vai cair na prova e... só.

(...)

Roberta: O que mais você falaria sobre Caeté?

Adriana: É, falava das professoras, que as professoras não é ruim não. Que nem, tinha gente que fala que xinga demais, xinga porque eles grita, atrapalha ela concentrar na aula e ajudar a gente. Porque na hora de prova, fica... fica doida para perguntar: “o que aconteceu, o que é isso, o que é aquilo”... Na hora que [a professora] pergunta, ninguém sabe o que ela estava falando. Ai ela vai e reclama, ai eles fala que ela é chata, que grita com a gente, mas não é isso não. É porque eles atrapalha a aula deles mesmo.

Roberta: Por que é bom ir para Caeté?

Leandro: Ah, a gente faz amizades, faz muitas amizades.

Roberta: O que você está querendo quando você vai estudar lá em Caeté?

Leandro: Fazer amizades, é, tirar notas boas, é, não fazer bagunça (tosse), não fazer bagunça dentro da sala, entregar os trabalhos todos direito, completos.

Adriana sabe bem que não há um único responsável pela qualidade da aprendizagem: se os alunos *gritam*, atrapalhando a professora a *concentrar na aula e ajudar*, o resultado é que *eles atrapalha a aula deles mesmo*. Não adianta esperar que o outro garanta tudo, caracterizar os professores como *bons* somente quando revelam tudo *que vai cair na prova*: há um trabalho a ser feito por cada um. De modo semelhante, Leandro aproxima a possibilidade de *tirar notas boas* do comportamento de *não fazer bagunça e entregar os trabalhos completos*.

Descrevendo aquilo que esperam, as crianças demonstram não desejar simplesmente um bom desempenho ou uma escola boa: elas sabem da própria implicação nesse processo e querem fazer com que ele se concretize. O contexto não se desvincula das pessoas, ou melhor, são as pessoas que constituem o contexto. Constatação que abre caminho para a compreensão do desejo unânime de fazerem novos amigos em Caeté:

Roberta: E o que você espera encontrar nessa nova escola?

Luiz Vitor: Amizades, né?

Roberta: O que você está esperando encontrar lá em Caeté?

Fabício: Muitos amigos.

Roberta: Amigos?

Irmão de Iago: Não é menina, não?

Roberta: As meninas também? Tem menina bonita lá?

Fabício: Tem.

Roberta: Quer dizer que você fica esperando encontrar as meninas também?

Fabício: Ham.
Roberta: Pode falar, não tem problema não.
Fabício: Nada.
Roberta: As meninas da sua sala são bonitas?
Fabício: É.
Roberta: Tem mais alguma coisa que você espera indo para lá?
Fabício: Não.
Roberta: Não?
Fabício: Só os amigos mesmo. E aprender, né?

Assim como Leandro quer *fazer amizades*, ao serem questionados sobre o que esperam, Luiz Vitor e Fabício respondem prontamente: *amigos*. A transição para uma escola maior, com tantas pessoas desconhecidas, é vivida como possibilidade de ampliar o círculo de amizades e também de paqueras. As relações com os pares revelam sua importância, seja na abertura ao novo contexto...

Roberta: E o que você mais gosta lá naquela escola?
Lohanda: O que eu gosto mais de lá é que eu acho um pouco sossegado, é, porque a gente ficou conhecendo... é, fazer muitas amizades...

Adriana: Agora que eu tô conversando, eu tô conhecendo cada hora uma. Ontem eu já conheci duas e hoje eu vou tentar conversar com mais. Para fazer mais amizade. Porque se a gente ficar calado, não vai ter amizade nenhuma, só vai ter amizade dos menino aqui do Morro, o que adianta?
Roberta: Entendi. Então para você é importante fazer amizades?
Adriana: É.

... Seja na caracterização do antigo: é de *brincar com os colegas* que Túlio mais gostava na escola em Morro e o que Sânia mais sente falta é dos *outros amigos* – crianças da terceira e segunda séries, que permaneceram na escola do distrito.

A constituição de relacionamentos é, pois, fator fundamental. O que as crianças mais desejam é fazer novos amigos, o que mais gostavam é de brincar com os colegas. Os exemplos se multiplicam:



No recreio, Sânia é seguida por colegas de Caeté.

Roberta: Do que você está gostando lá?
Sânia: Meus amigos.
Roberta: Os que você já conhecia ou os que você fez lá?
Sânia: Os de lá.
Roberta: Quem que são?
Sânia: Lara, é... Lara, Bruna, Beatriz... esqueci o nome dos outros.
 (...)
 Roberta: O que você está querendo quando vai estudar lá?
Sânia: É... esperando não ter muitas brigas. Passar muito poucas coisas, só.
Roberta: É isso que você está querendo quando você vai estudar lá?
Sânia: Mais muitas... um tantão, um tantão de coisas. “Et-ce-te-ra”.
Roberta: E você pode me falar alguma desse tanto de coisa?
Sânia: Hu-hum. É... fazer mais amigos. (silêncio). Só!

Na segunda semana do ano letivo, Sânia já tem muitos amigos na nova escola: enquanto ela circula pelo recreio, é evidente o vínculo com meninas de Caeté, que a seguem por onde quer que ela vá. E ela espera *não ter muitas brigas* e quer *fazer ainda mais amigos*: evitar as experiências de desagregação e empenhar-se na constituição de laços significativos, duradouros, marca a experiência escolar seja no distrito, seja na cidade. Trata-se de um fator estruturante, que atravessa as diferenças na configuração de cada contexto e orienta a inserção num meio cultural em muitos aspectos tão distinto da comunidade de origem.

Por isso Luiz Vitor caracteriza a distinção em Morro Vermelho e Caeté pela forma como é *tratado*. Por isso Fabrício e Fábio, logo após afirmarem que não há razão para brincar num ambiente em que não conhecem *o povo direito*, fazem questão de contemporizar:

Roberta: Você já conheceu alguém de lá?

Fabrício: Um 'cado, tô conhecendo devagar.

Roberta: É? Quem você já conheceu?

Fabrício: Ah, meninos da minha sala, tô conhecendo...

Roberta: Gente da sua sala? Você sabe o nome de alguém?

Fabrício: Ainda não.

Roberta: Não?

Fabrício: Tem um 'cado.

Fábio: Eu sei!

Roberta: Quem você sabe da sua sala, Fábio?

Fábio: Jonatan, Bryan, é, Marco Túlio.

Mesmo que não saiba nomes dos novos colegas, Fabrício insiste: *tô conhecendo...* Mesmo que tenha se mostrado tímido durante toda a entrevista, resistente às minhas perguntas, Fábio adianta-se: *eu sei!* e com satisfação enumera alguns nomes, prova concreta dos vínculos que começou a estabelecer na escola da cidade.

Já para Iago, a possibilidade de constituir novos vínculos é vivida como superação de uma realidade injusta. Se a escola de Morro Vermelho não era *muito boa não* porque os professores xingavam mesmo quando ele *nem fazia bagunça*, agora, em Caeté,

Iago: Está melhorando, né?

Roberta: Por que está melhorando?

Iago: Lá eles não briga nada não.

Roberta: Não? O que você está achando de lá?

Iago: Ah, agora é bom.

Roberta: É? O que é bom lá?

Iago: Ah, as professoras. (silêncio)

Roberta: Quê mais?

Iago: Os colegas.

Roberta: Você já fez amigo lá?

Iago: Eu já.

Roberta: Quem você conheceu?

Iago: Felipe, Mateus, Renan...

A escola em Caeté é *melhor* para Iago porque ali ele pode se relacionar de um modo novo: há professoras que não *briga nada não*, há colegas com quem já estabeleceu contato. Aqui, apreendemos como a centralidade dos relacionamentos não se refere apenas aos laços com os pares, mas se estende também à relação com os professores. E esta compreensão elucidada tanto o valor da defesa que Adriana faz dos professores, quanto o caráter tão significativo das reclamações porque eles não *esperam*, feitas por Lohanda, Leonardo, Luiz Vitor.

Nesse momento de transição, os relacionamentos que se constituem apresentam-se como aspecto fundamental da escolarização como um todo. A concepção da escola como espaço de *ser bom aluno, entregar trabalhos completos, aprender* não pode prescindir da consideração dos relacionamentos que se estabelecem, ponto de correspondência da experiência. É com a vivência de ter amigos na escola que as crianças se lançam ao encontro da alteridade, esperando que a mesma vivência se concretize no novo contexto cultural.

Mais uma certeza, novas e antigas perguntas. A clarificação da vivência do encontro sob a ótica de sua dinâmica mostrou a centralidade dos juízos, do contraste que o novo introduz no conhecido, dos relacionamentos. Permanece o questionamento quanto à primazia dos juízos positivos. Permanece a pergunta sobre a contradição presente na entrevista de Fábio e Fabrício, que a um só tempo dizem que podem e não podem *brincar* em Caeté, que tanto não conhecem *o povo lá direito* quanto já conheceram *um 'cado*. Permanece também o desejo de descobrir a especificidade da formação tradicional que configuraria o encontro intercultural de um modo próprio. Seguimos perguntando.

V – VOCÊ CONHECE TODO MUNDO DAQUI, MAS NÃO CONHECE DE LÁ

Qual é a especificidade da formação das crianças na comunidade rural de Morro Vermelho? O que sua experiência ao começarem a freqüentar a escola no meio urbano pode nos revelar sobre o modo tradicional de viver o encontro intercultural? Nossas perguntas permanecem abertas.

Para colher o que é próprio do encontro dos de Morro com os de Caeté sigo solicitando às crianças que me descrevam o que percebem como diferencial entre ambas as localidades.

Roberta: E as pessoas aqui do Morro são diferentes?

Lohanda: São.

Roberta: Por quê?

Lohanda: Oh, são mais engraçadas, legais, boas...

Roberta: Lá o pessoal não é bom não?

Lohanda: São bons sim, mas nem todos.

Roberta: O que aconteceu para você perceber isso?

Lohanda: Porque, assim, lá na sala, muita gente tem que emprestar os outros, porque eles não têm ainda, têm que comprar. Aí um menino lá pediu para a menina: “me empresta um lápis aí porque eu não comprei meu material ainda”. A menina não queria emprestar, eu fui e emprestei ele.

Roberta: E se fosse aqui no Morro?

Lohanda: Eles iam emprestar.

Roberta: Mas por que você acha que é diferente?

Lohanda: Ah, porque aqui a gente conhece muita gente e... só.

Roberta: Porque conhece?

Lohanda: É.

Atenta ao que se passa à sua volta, Lohanda percebe diferenças no modo como as pessoas de Caeté respondem às solicitações. Uma menina de lá não quis emprestar um lápis a um colega, enquanto em Morro Vermelho, com certeza, *eles iam emprestar*. Lohanda atribui a diferença ao fato de que na escola no meio urbano as pessoas não se conhecem, o que a diferencia do distrito, em que *a gente conhece muita gente*. Entretanto, como explicar que ela própria tenha emprestado o lápis ao colega que ela também desconhecia? Sigo perguntando...

Roberta: Você tinha me dito, na primeira vez que a gente conversou, que as pessoas lá são diferentes das pessoas daqui, não é?

Lohanda: É.

Roberta: Por que elas são diferentes?

Lohanda: Ah, assim, porque a gente não conhece direito ainda.

Roberta: Só por isso que as pessoas são diferentes?

Lohanda: Hu-hum.

Lohanda insiste que a diferença entre as pessoas de Morro Vermelho e as de Caeté está apenas no fato de que ela ainda não conhece os de lá, *ainda*. A principal constatação se apresenta na segunda entrevista como realidade passível de ser modificada. Mas se aquilo que mais distingue os dois lugares é algo que facilmente pode se transformar, então não existiria uma especificidade da comunidade de origem? As entrevistas com as demais crianças poderiam nos fornecer outros indícios?

Roberta: Se uma pessoa te perguntasse, assim: o que você acha que é o mais diferente? Daqui e de lá?

Fabício: Daqui a gente conhece os me... Daqui a gente conhece o pessoal, de lá não.

Roberta: Isso é que é o mais diferente?

Fabício: É.

Roberta: E aí você espera conhecer as pessoas, como você já falou, né?

Fabício: É. (com convicção).

Fabício apresenta o mesmo tipo de elaboração que Lohanda: o que distingue Morro Vermelho e Caeté – conhecer ou não *o pessoal* – é fator que pode ser superado, que ele espera que seja superado. O que isso significa?

Já vimos que, para Adriana, poder conhecer mais pessoas chega a ser um ponto de vantagem do novo contexto:

Adriana: Lá é melhor um pouquinho.

Roberta: Por que é melhor um pouquinho?

Adriana: Porque lá tem uns colega lá que não conhecem a gente e a gente vai fazendo amizade. E aqui no Morro todo mundo que... todo mundo que era da terceira, segunda, tudo a gente conhecia. O que é bom lá é porque a gente faz mais amizade.

Roberta: Ah, entendi: aqui você já conhecia todo mundo e lá, agora, você vai poder fazer mais amizades.

Adriana: É.

A centralidade dos relacionamentos se reafirma, bem como a caracterização de Morro Vermelho como lugar em que *a gente* conhece *todo mundo*. E ela prossegue:

Adriana: O que eu mais gostava aqui no Morro era dos meus colegas da quarta série. Juntava todo mundo para jogar bola, era bom demais...

Roberta: E o que você mais está gostando lá em Caeté?

Adriana: De fazer amizades com as meninas da minha sala. Aí depois eu vou... já vou fazendo amizade com algumas menina da segunda turma, da terceira. Porque se fazer só com as menina da minha sala, não vai adiantar nada.

As afirmações de Adriana são intrigantes. Se a companhia dos *colegas da quarta série* era o que ela mais gostava na escola do distrito, por que a possibilidade de *fazer amizades*

com outras pessoas torna Caeté melhor? Por que ela parece privilegiar amizades que mal se estabeleceram em detrimento de relacionamentos anteriores? E por que, mesmo a nova escola sendo melhor porque abre mais possibilidades, *se fazer amizade só com as menina da minha sala* – isto é, se todas as possibilidades anunciadas não se concretizarem – *não vai adiantar nada?*

Os sinais indicam que, para Adriana, conhecer e *fazer amizade* com todos os colegas é fator fundamental. Túlio afirma algo semelhante quando uma criança de Morro, que ainda não iniciou os estudos em Caeté, lhe pergunta:

Nibert: Quem que é seu melhor colega?

Túlio: Sei lá, eu não conheço os meninos da sala toda ainda.

Por que Túlio não pode dar um juízo sobre os colegas que já conheceu? Porque precisaria conhecer todos para definir o que lhe é dileto? Conhecer todos: exigência de familiaridade para eleger o melhor? Ímpeto por concretizar uma familiaridade para que a experiência na escola possa *adiantar*, possa ser significativa? Sigo perguntando...

Roberta: Como são as pessoas aqui?

Túlio: Ah, tudo amigo, você conhece todo mundo daqui, mas não conhece de lá.

Roberta: Então isso é uma diferença daqui e de lá? Aqui conhece todo mundo e lá não conhece?

Túlio: Hu-hum.

(...)

Roberta: E as pessoas de lá?

Túlio: Não é diferente não, só que a gente não conhece.

Roberta: Você acha que elas são iguais as pessoas daqui?

Túlio: Ah, não!

Roberta: Não? O que é diferente?

Túlio: Aqui, né, conhece... As pessoas conversam muito. Mas só porque a gente conhece mesmo.

Mais uma contradição se instaura. Inicialmente, Túlio afirma que as pessoas de Morro e Caeté *não é diferente não, só que ele conhece todo mundo daqui, mas não conhece de lá*. Afirmação que me leva a concluir que, então, os de *lá são iguais* aos *daqui*. Ao que Túlio reage: *não!* As pessoas são diferentes justamente porque ele não as conhece!

Ao longo das entrevistas, tal definição do contraste entre Caeté e Morro Vermelho não foi a única, mas com certeza se configurou como a resposta mais incisiva a meus questionamentos. Todas as crianças, em vários momentos, identificaram a comunidade de origem como lugar em que todos se conhecem, conversam, brincam juntos, ajudam uns aos outros. Caeté, por seu turno, é grande, tem muita gente, lugar em que não se conhece todo

mundo. Respostas que a princípio parecem tão simples, não elaboradas, pouco significativas. Não obstante, sou novamente convocada a encarar aquilo que se apresenta, a deixar-me surpreender com a radicalidade daquilo que a princípio parece-me óbvio, banal.

E o óbvio se revela justamente como aquilo que mais busquei: o modo de ser de Morro Vermelho é conhecer todas as pessoas. A vivência própria do contexto cultural de formação é que *a gente conhece mesmo, conversa muito*: todos são familiares. Esse modo de ser, tão óbvio porque tão fundamental na vivência das crianças, tão característico das comunidades tradicionais, é o que mais o encontro com a cultura urbana coloca em xeque: no novo contexto elas não conhecem todo mundo. E não lhes basta conhecer alguns, pois, se não forem todos, *não adianta*: na experiência de encontro com a alteridade, a tensão pela totalidade se reafirma como fundamental, iluminando as demais vivências.

Como essa tensão se apresenta na experiência de cada criança? Como elas respondem?

Túlio, que prefere *conhecer*, não se satisfaz por já ter conversado com *Natália, Isabela, Fabiana, Isadora...* Esses colegas me parecem tantos contatos em tão poucos dias, mas ele segue afirmando que não conhece *nem tanto igual tem na sala!* Embora reafirme constantemente o contraste com Morro Vermelho – em que é possível *juntar a escola inteira numa coisa* – o maior número de alunos em Caeté não lhe impede de ser ativo ao se aproximar dos novos colegas: *perguntei uma coisa do dever... perguntei outra...*

Adriana, antes do seu primeiro dia na escola, responde prontamente: o que irá encontrar lá são *amigos*. Nesse primeiro contato, compreendi que ela se referia aos colegas de Morro que a acompanhavam, mas, nas entrevistas seguintes, descubro que sua afirmação é muito mais ampla. Como vimos, ela vai encontrar *novos amigos*, vai *fazer novas amizades*, não apenas com *as meninas* da sua *sala*, pois, se for assim, não lhe interessa. À tensão pela totalidade articula-se o saber intuitivo de que se a pessoa não se move em direção ao que almeja, *atrapalha* a si mesma. Assim, ante o desejo de ampliar o círculo de amigos, Adriana não fica parada: a cada dia, conversa com mais colegas.

Os irmãos Fábio e Fabrício vivem a necessidade da familiaridade com todos como algo dramático. Conhecer todas as pessoas é tão o seu modo próprio de ser, que, quando isso é rompido, eles não conseguem *brincar* – ou reconhecer que brincam – mesmo sabendo que poderiam. Se lá eles *não conhecem o povo direito*, Caeté não é reconhecido como espaço pessoal e, portanto, eles entendem que não podem – ou que não faz sentido – atualizar sua forma habitual de estar na escola. Drama que eles enfrentam valorizando o fato de que já começaram a conhecer os novos colegas, ainda que *devagar*.

Já Iago vive a quebra da familiaridade como oportunidade. Agora *eles não briga nada não*, pois o fato de não ser conhecido na nova escola lhe permite escapar de julgamentos com os quais não concorda. Sua resposta de avaliar como *não muito boa não* a escola de Morro Vermelho – única dentre todas as crianças – revela-se fundamentada no enfrentamento de uma questão que é compartilhada. Mesmo que nem sempre isso seja positivo, ser de Morro Vermelho é conhecer e ser conhecido por todos.

Lohanda, na primeira entrevista, não compartilhava do fechamento de uma menina ao colega desconhecido por ambas: a radicalidade de conhecer a todos não a mobiliza a se afastar do desconhecido, mas, ao invés, a impulsiona em direção a ele. Poucos dias depois, seu grande entusiasmo ao relatar: *fiz amizade com uma menina lá (...) e nós duas ria....*, soma-se à mudança na caracterização da diferença entre Morro Vermelho e Caeté. Indícios que atestam como a abertura ao outro – que ela não conhece, mas quer conhecer, já está conhecendo – orienta sua experiência de inserção no novo contexto.

Luiz Vitor tanto vive o desagrado de que *aqui eles me tratavam mais bem, mas lá já trata mal*, quanto apresenta como óbvio o que espera encontrar na nova escola: *amizades, né?* Os maiores cuidados que lhe eram dispensados pelas professoras em Morro – que não eram *chatas*, que *não copiavam* tanto e *esperavam* os alunos –, os apelidos mais *fracos*, a *amizade com todo mundo* não se constituem para ele como justificativa para o retraimento frente à sua nova realidade escolar. Ao contrário, ele afirma constantemente que as pessoas de lá *são gente boa*, que já fez amigos, que há uma professora *legal* que *não xinga muito*, que o ônibus é *divertido*. A certeza quanto ao que lhe correspondia antes não lhe torna avesso ao que se apresenta agora: ao invés, ele segue se abrindo a tudo, avaliando, admitindo o que não lhe agrada, esperando *que tudo dê certo*.

Leonardo, que *gostava de tudo* na escola em Morro Vermelho, tem agora que lidar com o fato de que, em Caeté, *vem muitos professores, aí a gente não dá conta de copiar*. Como Luiz Vitor, ele sabe bem como o novo contexto pode lhe ser desfavorável e sabe também que suas expectativas podem ser frustradas: imaginava que o ônibus *ia ser bom* e agora *que está indo* reconhece *que é ruim* por causa da *bagunça*. A frustração explícita, a consciência doída de não estar *acostumado com muitos professores* não aplacam, porém, sua abertura ao que desconhece, sua esperança fundamental de *que eu passe de ano, que eu seja um bom aluno*.

Leandro, também interessado em *tirar notas boas*, parece mais à vontade com o novo ritmo escolar: gostou dos professores, está *vendo um ensino bom*. E está vendo mais: a escola em Caeté como espaço em que a *gente faz muito colega*. Não obstante essa ampliação do círculo de convivência possa ser perigosa – pois *a gente não conhece todo mundo, a gente*

não pode acreditar em todo mundo, então – Leandro se reconhece como detentor de um grande recurso. A familiaridade vivida no distrito lhe formou de tal modo que ele, *só pelo rosto da pessoa*, sabe em quem pode ou não confiar.

Sânia também vive a familiaridade com todos do distrito como grande recurso: sendo um lugar *tranquilo, você pode até andar sozinho às vezes*. A familiaridade como algo essencial: é com esse critério que ela julga suas experiências. O que sente falta em relação à escola de Morro Vermelho é *dos outros amigos*, o que mais gosta em Caeté é dos *muitos amigos*. Interagindo sempre mais e sempre com mais pessoas, Sânia colhe a oportunidade de ressignificar representações que lhe foram transmitidas sobre a escola urbana: *lá não é ruim*, mas é preciso ir *a primeira vez*. Tendo se aberto ao novo, ela ensina a importância de se lançar, de viver para verificar.

Cada uma a seu modo, as crianças de Morro Vermelho respondem à tensão pela totalidade abrindo-se ao que não conhecem, mas querem – precisam – conhecer, tornar familiar.

Por isso o receio dos pais convive com o entusiasmo das crianças? Para eles, que permitem que seus filhos brinquem sozinhos na comunidade, o encontro das crianças com o desconhecido parece agora ameaçador, pois se desenrola num terreno distante, longe do entorno familiar. Já para elas, o encontro é ocasião se aproximarem de modo ativo do novo território, justamente para transformá-lo em familiar.

Por isso elas se colocam no centro do pátio, reunidas e observando aquilo e aqueles que as rodeiam? A companhia dos de Morro é importante, mas não lhes basta. Por que é tão radical conhecer as pessoas, elas poderiam se voltar apenas aos que já conhecem, assegurando uma estabilidade; elas poderiam se fechar ante o desconhecido que rompe o horizonte no qual foram formadas. Ao invés, não observamos retraimento ou insegurança: a companhia das demais crianças de Morro – materializada na roda formada durante o recreio – é recurso para se lançarem em direção ao novo, para se postarem no centro abrindo-se ao que lhes rodeia.

Por isso são tantas respostas com juízos positivos, formulados pelas mesmas crianças que enumeram aquilo que lhes desagradava na nova escola? A avaliação do novo contexto a partir de uma hipótese positiva não é aqui sinônimo de submissão ingênua do povo do campo a tudo que seja da cidade. Antes, é recurso que lhes auxilia numa aventura. A radicalidade da tensão em direção à totalidade é critério que os convoca ao desafio de tornar também o meio urbano familiar. Nessa jornada, os indícios demonstram que partir da hipótese de que o que lhes aguarda é *bom*, é *gostoso* favorece com que eles avancem. Afinal, *de quê adianta* se empenhar tanto para conhecer, se não se parte da intuição de que tudo vai *dar certo*?

Por isso é tão importante conhecer *o povo lá direito* para poder brincar? A brincadeira, vivência tão fundamental na experiência escolar, não pode se concretizar no novo ambiente enquanto não se concretizar também a familiaridade com todos – vivência ainda mais fundamental.

Por isso é possível descrever Morro Vermelho dizendo *só* que ali *you brinca com todo mundo*? A referência à familiaridade como totalidade é exaustiva na caracterização da comunidade: de muitas formas diferentes, conhecer, estar junto, conversar com todos define a identidade pessoal e comunitária, define a si e aos seus.

Por isso a clareza de que a experiência na escola não será positiva se eles não se empenharem? A vivência do próprio contexto de formação como vivência de relacionamentos próximos, constitutivos da própria identidade, abre caminho para o reconhecimento da centralidade da pessoa. Os processos sociais não são concebidos como alheios ao posicionamento pessoal: o contexto não pode realizar o trabalho que compete a cada um.

Por isso a constituição de relacionamentos é fundamental no momento de transição e na vivência escolar como um todo? A experiência de familiaridade é radical: constitui a própria identidade. É o posicionamento pessoal que configura o contexto: nenhum processo pode ser compreendido sem as pessoas que o constituem. Como, então, não reconhecer profundamente que o que interessa são os relacionamentos? Como não desejá-los, aceitá-los, buscá-los? Como não se abrir à alteridade se a experiência se constitui como tensão a um horizonte de totalidade, a um horizonte em que todos possam ser familiares?

A própria resposta das crianças à minha presença – às vezes tímida, às vezes livre, mas sempre cheia de curiosidade – não seria também um indício de que a exigência de viver a familiaridade como totalidade os mobiliza a serem abertos àqueles que encarnam a alteridade cultural?

A dificuldade em articular respostas a certas perguntas, bem como aquelas contradições existentes em algumas de suas verbalizações não seriam indícios ainda mais seguros de que essa abertura à alteridade não é uma estratégia arquitetada por eles, mas sim vivência estruturante, resposta pessoal à exigência radical de uma experiência totalizante de familiaridade?

Empenhar-se para responder à exigência de uma experiência totalizante de familiaridade. Esse posicionamento apreendido na vivência das crianças seria então o modo próprio das pessoas formadas na comunidade tradicional vivenciarem o encontro intercultural?

VI – MORRO VERMELHO FAZ TANTO PELO BRASIL...

Investigando a experiência de crianças da comunidade rural de Morro Vermelho que iniciam a escolarização no meio urbano, apreendemos que sua vivência de abertura à alteridade no encontro intercultural se estrutura como resposta à exigência de uma experiência totalizante de familiaridade. Como verificar a pertinência da descoberta realizada? Avançando em nosso caminho, propomo-nos agora a encarar tal desafio ao confrontar nossa descoberta com aquilo que já conhecemos do modo como os membros dessa comunidade vivem a tradição.

Sabemos que, em Morro Vermelho, manifestações culturais muito antigas são preservadas com uma fidedignidade e vitalidade impressionantes. *Nós fazemos assim há 300 anos, há 301 anos, há 302 anos...* a precisão com que, a cada ano, anunciam a idade da festa de Nossa Senhora de Nazareth soma-se à certeza de que eles estão *conservando coisa que os portugueses – e seus demais antepassados – fizeram*. O gosto por contribuir para a manutenção de algo que lhes foi passado mobiliza o empenho e a criatividade na transmissão do significado de cada elemento das festas, *para que daqui dez, vinte, trinta anos continue festejando mais um ano, ou mais uma década, ou mais um século, e que todos estejam envolvidos da forma que estão até hoje* (Leite & Mahfoud, 2007a, 2007b, 2010a; Mahfoud & Massimi, 2009; Mahfoud, 2001b, 2002).



Em Morro Vermelho, gerações sucessivas atualizam tradições.

A multiplicidade de festas e ritos, a exigência de que tantos pormenores sejam realizados de uma determinada forma, ensinada pelos antigos... tudo isso poderia nos levar a crer que tradição, em Morro Vermelho, coincide com certos conteúdos: tradição de festejar Nossa Senhora de Nazareth com Cavalhada e missa cantada e rezada em latim; tradição de realizar na Semana Santa a procissão do Cristo morto; tradição de rezar pelas almas do

purgatório na Encomendação das Almas; tradição de, como os negros, subir ao Rosário com varas e sombrinhas nas mãos para lá no alto tocar, dançar e beber o Aluá... Essa riqueza e variedade das manifestações pode ofuscar o reconhecimento de que a comunidade é tradicional não porque repete anualmente algumas festas (Araújo & Mahfoud, 2004; Leite & Mahfoud, 2010a; Mahfoud & Massimi, 2007, 2009; Mahfoud, 1999, 2001a, 2001b, 2002).

Tradicional é a abertura ao que é transmitido por gerações sucessivas: o que lhes é passado torna-se critério de avaliação do que encontram, eixo que orienta a vivência de novas experiências. Repetindo que *o papel aceita qualquer coisa, mas meus pais não*, eles seguem confiando naquilo que os antigos lhes ensinaram; seguem seguros de que a memória coletiva é fonte confiável sobre sua história; seguem identificando-se com tantas gerações passadas a ponto de afirmarem com naturalidade: *seqüestramos o governador... em 1715!* (Costa & Mahfoud, 2001; Leite & Mahfoud, 2007b; Mahfoud & Massimi, 2009; Mahfoud, 2001d).

Tradicional é que o reconhecimento do valor desse *jeito mesmo que nós quisemos, fazemos*, e a certificação de que sua extensão no tempo confirma que *dá certo, né?* As manifestações culturais, que eles não encontram *em lugar nenhum*, são vividas como convite a construir. Reconhecendo-se chamada a dar sua contribuição própria para a continuidade das tradições, cada pessoa age para constituir o mundo do modo reconhecido como mais correspondente. E correspondente é que a raiz continue forte, *segurando o trem pra nós num deixar isso acabar* (Araújo & Mahfoud, 2004; Leite & Mahfoud, 2007a; Mahfoud, 2001a, 2001b; Mahfoud & Massimi, 2009; Mahfoud & Ribeiro, 1999).

Tradicional é a consciência da fragilidade da própria ação para a continuidade do valor reconhecido. A certeza de que as novas gerações precisam conhecer e amar as tradições para que elas permaneçam é vivida como drama e como ímpeto em *transmitir de pai para filho* tudo o que sabem e são (Alves & Mahfoud, 2001; Leite & Mahfoud, 2006, 2010a).

Já vimos como, em Morro Vermelho, esse modo de ser tradicional – de receber, reconhecer e transmitir valor – é vivido também como defesa da liberdade. Diante de injustiças eles se levantam, reivindicam, não se dobram aos poderosos. Diante do drama da continuidade, eles sabem que a liberdade individual precisa ter espaço para que nasça o amor e o compromisso pessoal com as tradições (Costa & Mahfoud, 2001; Leite & Mahfoud, 2007b; Mahfoud & Massimi, 2009).

Como aquilo que apreendemos na vivência das crianças poderia contribuir para o entendimento de tais características distintivas do modo de ser tradicional da comunidade de Morro Vermelho?

À luz do reconhecimento da exigência de que as experiências tenham caráter totalizante, podemos avançar na compreensão do desejo de reproduzir ainda por muitos séculos os costumes tidos como continuidade direta da herança dos portugueses e negros que habitaram a região nos primórdios da colonização de Minas. O presente abre-se a horizontes de futuro e de passado alargados: exigência de que o valor vivido no presente se estenda como totalidade no tempo.

Certos de que, ao conservarem suas tradições, eles contribuem efetivamente para a sociedade brasileira como um todo, os moradores de Morro Vermelho concebem suas festas como abertas a todos, às quais até mesmo os portugueses podem recorrer caso queiram reaprender suas próprias tradições. O pequeno espaço ocupado pelo vilarejo entre as montanhas mineiras abre-se ao território nacional e estrangeiro: exigência de que a ação circunscrita num lugar arrebente as fronteiras, constituindo-se como totalidade no espaço.

Contemplando ao longo de toda a vida a imagem barroca de Nossa Senhora de Nazareth, recorrendo a Ela nos momentos de sofrimento, apreendendo que o caráter excepcional dos acontecimentos só pode ter como explicação a intervenção d'Ela... cada um segue elaborando a potência e a proximidade da divindade. Percebendo a si e ao mundo como feitos por um Outro, eles entram em relacionamento com aquela *imagem que é um pedaço de madeira, mas é Ela!*: a imediaticidade no contato com Nossa Senhora de Nazareth se constitui como familiaridade que subverte os limites de tempo e espaço, abrindo-se à dimensão do sagrado entendida como eixo de sustentação da totalidade da realidade.

Abertura ao transcendente que não prescinde da imanência, pois precisa se concretizar em todos os relacionamentos cotidianos. Abertura que nem sempre é correspondida: a exigência radical por familiaridade ilumina também a dor manifesta por *Morro Vermelho fazer tanto pelo Brasil e o Brasil fazer tão pouco por Morro Vermelho*. Atuantes em tantos momentos políticos importantes, eles não encaram a história nacional como processo externo, algo que se aprende nos livros e que não diz respeito à vida cotidiana. Ao invés, a tensão por contribuir para a construção do país é tensão por tomar toda a nação como familiar, e, justamente por isso, não reconhecer a ressonância de suas iniciativas apresenta-se como rompimento numa experiência que deveria ser totalizante.

Rompimento sempre mais dramático quando vivido no relacionamento com os de Caeté. Enquanto os mais velhos manifestam em geral um fechamento ressentido, os mais jovens defendem que a proximidade só trará benefícios a todos. Vivências aparentemente opostas, demonstrando que gerações sucessivas podem dar respostas próprias à exigência fundamental

que compartilham. A relação tensa com a cidade a que pertence o distrito é desafio da tradição de Morro Vermelho: precisa ser enfrentado por todos.

Tensão que não se verifica do mesmo modo no relacionamento com *os filhos de Morro Vermelho* que precisam deixar a comunidade para trabalhar ou estudar em Caeté ou mesmo em outras localidades. Os que saem continuam a se reconhecer e a serem reconhecidos como sendo da família de Morro: familiaridade com os seus que não se rompe com a distância.

Familiaridade que precisa ser totalizante na experiência, embora cada um vivencie um número limitado de relacionamentos ao longo da vida. Eis o que apenas a tradição pode lhes dar: as experiências individuais – necessariamente circunscritas, parciais – jamais poderiam se abrir a um horizonte exauriente se este não fosse recebido. É a tradição, elaborada coletivamente por gerações sucessivas, que permite a cada pessoa elaborar sua própria experiência em quadros mais amplos; que fornece a cada pessoa instrumentos com os quais sentir e compreender a própria existência e a existência do mundo como um todo; que convida cada um pessoalmente a responder às provocações inserindo a própria ação num horizonte de totalidade.

É assim que a exigência por familiaridade, vivida pelas crianças como ímpeto por conhecer a todos – que a olhos estrangeiros pode se apresentar como invasiva, estranha, disfuncional – revela-se como instrumento que as auxilia a viverem a transição para um novo contexto cultural. Num momento que poderia ser de retraimento pela introdução de tantos elementos estranhos na experiência, as crianças se mostram abertas e ativas. O que é próprio da comunidade tradicional se faz recurso na sociedade moderna: mobiliza uma atitude aberta, a um só tempo plena de positividade e de juízos sobre o que se apresenta. Acreditar que aquilo de que precisam irá acontecer não impede as crianças de verificar a correspondência ou não do que experienciam: ao invés, permite-lhes continuar abertos, esperando, implicando-se para que a familiaridade se concretize.

Essas foram nossas conclusões ao acompanhar as crianças no momento de transição entre duas escolas, ao compartilhar com elas temas concretíssimos de seu cotidiano, ao instigá-las a nos comunicarem como apreendem e respondem ao contraste entre a comunidade rural e a escola na cidade. Que essa nossa investigação tenha nos surpreendido com resultados que efetivamente ampliam nossa compreensão sobre o modo de ser tradicional é fator que reafirma as certezas colhidas em nosso caminho.

A questão da familiaridade, a tensão à totalidade, não são assuntos dos quais as crianças se ocupam, mas são vivências que estruturam seu modo de elaborar o impacto ante a alteridade cultural, de responderem ao novo abrindo-se especialmente à constituição de novos

relacionamentos. Abertura que nos surpreende por não ser esta uma característica da identidade comunitária defendida ideologicamente. Ao invés, os de Morro comumente se definem pelo temperamento irascível, pela teimosia ao defenderem o que reconhecem como valor. Abertura, portanto, que contraria representações correntes; que emerge como estruturante; que brota como resposta à exigência de familiaridade total; que nos revela algo de Morro Vermelho que está no interior e além das palavras: modo de sentir e responder ao mundo, vivência fundamental.

SEGUNDA PARTE:

A PESQUISA FENOMENOLÓGICA DA CULTURA

VII – DE ONDE PARTIMOS

Em nossa Introdução, demarcamos o interesse em realizar uma investigação de cunho psicossocial acerca de um encontro intercultural. Identificamos a fenomenologia clássica como referencial e a perspectiva da psicologia fenomenológica da cultura como campo em que se inserem nossas análises. Agora, é chegado o momento de explicitar como tais abordagens fundamentaram os resultados apresentados na primeira parte desta dissertação.

Inicialmente, buscaremos demarcar como o tipo de investigação realizada insere-se no campo da psicologia social e, a seguir, discorreremos sobre o referencial teórico-metodológico adotado, bem como sobre as principais conceitualizações que fundamentam o desenvolvimento de nossa pesquisa.

1. A investigação da cultura na psicologia social brasileira

Para clarificar o que venha a ser a psicologia fenomenológica da cultura, é preciso que nos perguntemos previamente: o que significa pesquisar a cultura em psicologia social?

Em um artigo dedicado a explicitar a relação entre psicologia e cultura, Massimi (2006) evidencia como o conhecimento psicológico encontra-se irremediavelmente ligado às culturas, seja porque aí encontra ricos e variados acervos, seja porque todo conhecimento é sempre fundado na racionalidade inerente a uma cultura particular, seja pelo profundo impacto cultural gerado pela psicologia contemporânea nas sociedades. Não obstante essa íntima articulação, a autora indentifica como desafio ainda presente a definição de “instrumentos adequados para apreender a rica e variada estratificação cultural da sociedade brasileira” (p. 185), alertando como a desatenção à história inviabiliza a compreensão do tecido complexo que constitui a pluralidade de subjetividades e organizações sociais.

Nesse sentido, a autora denuncia o movimento atual de ocultamento das tradições presentes na cultura e também na psicologia, dedicando-se, dentre outras propostas, a apresentar diferentes posicionamentos da psicologia contemporânea diante da cultura.

Inspirados por esta proposta, compreendemos a importância de uma visada histórica para esclarecer as modalidades de apreensão e análise da cultura em nosso campo, a psicologia social, bem como para delimitar as especificidades da perspectiva em que nos

inserimos, a psicologia da cultura. Assim, focalizando o processo de constituição da psicologia social como disciplina científica e tomando como referência principal as produções desenvolvidas no Brasil – solo em que realizamos nosso trabalho – esboçamos a seguir um breve histórico das variadas apropriações da categoria cultura ao longo do tempo.

Sabemos que a origem da psicologia social como disciplina científica é plural: remonta ao entrecruzamento de diferentes disciplinas preocupadas em compreender cientificamente as relações entre indivíduo e sociedade, em que se destaquem a psicologia e a sociologia (Álvaro & Garrido, 2006). O desenvolvimento inicial dessas duas áreas do saber, ocorrido na Europa na segunda metade do século XIX, já continha o embrião da psicologia social, que chegou a se constituir como disciplina no início do século XX, tendo como cenário privilegiado a América do Norte (Farr, 2001).

No Brasil, em fins do século XIX, portanto bem antes da disciplina tornar-se “independente” (Farr, 2001), despontam produções que se enquadram no campo de preocupações típico da psicologia social. Destacam-se, nesse sentido, os trabalhos do médico maranhense Raimundo Nina Rodrigues (André, 2007). Ancorando-se em pressupostos do evolucionismo cultural, da escola de criminologia italiana e da psicologia das massas de Le Bon, Nina Rodrigues, ainda na década de 1890, produziu estudos relacionando racismo científico, sistemas classificatórios e patologias para descrever o perfil da população mestiça brasileira, especificar características culturais e raciais dos mestiços e explicar movimentos de massa a partir da figura do seu condutor. Na interpretação realizada sobre a Guerra de Canudos, por exemplo, seu líder foi tido como doente ou louco (Chaves, 2003).

Não obstante a concepção racista inerente à obra de Nina Rodrigues seja veementemente atacada na contemporaneidade (André, 2007; Chaves, 2003; Corrêa, 1998), considerar sua produção pioneira auxilia-nos tanto a captar os direcionamentos teórico-ideológicos da nascente psicologia social brasileira, quanto a detectar a presença da temática cultural já em seus primórdios. Nesse sentido, são notórias tanto a centralidade do emprego do evolucionismo cultural – derivado do evolucionismo biológico – para explicação da inferioridade da raça negra (Chaves, 2003), quanto a insistência em que o negro não fosse estudado apenas do ponto de vista racial, mas que também fossem investigadas sua cultura, a herança de seus traços africanos e as formas de participação na sociedade. Como decorrência, sua obra atualmente é tida como principal representante da chamada *etnopsicologia*, área definida pelo encontro de teorias antropológicas e psicológicas (André, 2007).

Passando ao período de consolidação da psicologia social como disciplina científica, embora sejam escassos os registros documentais, cursos ministrados por Raul Briquet (1935)

e Arthur Ramos (1936), os quais resultaram em publicações, comprovam a existência do ensino de psicologia social no Brasil já na década de 1930 (Bomfim, 2004). O teor e a datação dessas obras pioneiras indicam-nos que a psicologia social passa a ser sistematicamente difundida no país num momento anterior ao período de triunfo dos estudos centrados no comportamento e na cognição e desenvolvidos tão-somente com metodologia experimental, o qual tem início entre as décadas de 1940 e 1950 (Guareschi, Medeiros & Bruschi, 2003; Sá, 2007; Sodré, 2007).

Em consonância ao que se verificava nos contextos europeu e norte-americano, a consolidação da psicologia social como disciplina no Brasil é marcada pela tentativa explícita de articulação e intercâmbio entre diferentes campos e métodos das ciências. Tomando como exemplo a obra de Raul Briquet, são vários os traços marcantes dessa polifonia de influências: 1) o fato de a psicologia social ter sido definida como campo dependente tanto da psicologia quanto da sociologia e até mesmo da biologia; 2) a defesa de que o método experimental deveria harmonizar-se com a análises de biografias, autobiografias e casuística, além de métodos especiais para o estudo do eu social; 3) o trabalho com temáticas tão diversas quanto o preconceito de raça, a liderança, a opinião pública, a multidão, a revolução e o estudo sobre grupos inspirado no materialismo histórico de Karl Marx (Bomfim, 2004).

Retomando o objetivo que ora perseguimos, qual seja o de desvendar a presença da cultura como categoria na evolução da psicologia social no país, a já citada obra de Arthur Ramos assume relevância capital, uma vez que, de acordo com Sodré (2007),

Em termos de sua apresentação da psicologia social, pode-se dizer que seu trabalho de pesquisa se situa no campo da psicologia da cultura, abarcando diversas áreas do conhecimento, como a psiquiatria, a psicologia, a psicanálise, a sociologia e a antropologia. (p. 21).

Bomfim (2004) corrobora tal indicação ao afirmar que Artur Ramos buscava realizar a articulação da psicologia social com a antropologia social ao dialogar com autores como Malinowski, Franz, Boas e Lévy-Bruhl, de modo a operar uma correção do critério evolucionista linear e fomentar a compreensão da evolução psicológica dentro das culturas. André (2007) e Corrêa (1998), por sua vez, entendem que a utilização da cultura como categoria de análise por Artur Ramos seria uma estratégia para mascarar a pretensão ideológica de restringir a liberdade do negro. Para esses autores, Artur Ramos é, portanto, um

culturalista⁹ e não é por acaso que ele próprio insistia em se situar na chamada *escola Nina Rodrigues* (André, 2007; Corrêa, 1998).

O período que se estende da década de 1930 até meados da década de 1960 é conhecido por sua visão generalista, pela interlocução com contribuições biológicas, psicanalíticas, comportamentais, sociológicas e antropológicas, bem como pelas interfaces com estudos de direito, de economia, de educação e de medicina (Sá, 2007). Outro expoente do período é Dante Moreira Leite que, a exemplo de Artur Ramos, soube atingir a pluralidade e a articulação de diversas perspectivas. Em sua obra destacam-se estudos sobre literatura infantil, psicologia e literatura, personalidade e cultura, psicologia e educação, processo social, relações interpessoais e desenvolvimento da criança (Paiva, 2000).

Nas décadas seguintes, a visão generalista que permitiu a interlocução com a antropologia para introdução do estudo da cultura – ainda no período de construção do pensamento em psicologia social no Brasil – progressivamente deu lugar à apropriação acrítica de estreitos vieses teóricos e critérios científicos propalados prioritariamente por pesquisadores norte-americanos (Guareschi, Medeiros & Bruschi, 2003; Massimi, 2000). Nesse cenário, que se prolongou de fins da década de 1960 a meados da década de 1970, a apologia do método experimental como o único verdadeiramente científico e a ênfase no comportamento e na cognição explicitam a fundamentação no positivismo lógico e o caráter psicológico da psicologia social desenvolvida na América do Norte e expandida, em diferentes graus, para o restante do mundo (Farr, 2001).

Dentre os principais expoentes brasileiros desta abordagem empiricista em psicologia social, destaca-se a figura de Aroldo Rodrigues (Álvaro e Garrido, 2006). No livro *Psicologia social*, originalmente publicado em 1972, Rodrigues, Jablonski e Assmar (1972/2005) definem a disciplina como campo de estudos das manifestações comportamentais promovidas pela interação de uma pessoa com outras, ou pela expectativa dessa interação. Mesmo após os inúmeros questionamentos que essa abordagem recebeu em anos posteriores (como veremos a seguir), Rodrigues (1989, p. 119) continuava a afirmar que a metodologia experimental em psicologia social “resistiu aos ataques e permanece como a forma mais adequada de estabelecer relações não aleatórias entre as variáveis consideradas no estudo dos fenômenos psicossociais”.

Nesse contexto emergiu uma nova modalidade de estudo da cultura no amplo campo da psicologia social: a *psicologia intercultural* ou *psicologia transcultural*. Da constatação de

⁹ Por culturalismo entende-se a defesa de que as culturas não são apenas diferentes, mas desiguais, de onde a afirmação de que existiriam culturas superiores e inferiores (André, 2007).

que grande parte das pesquisas indicava generalizações baseando-se em amostras pouco representativas da diversidade da população mundial (Chaves, 2000; Ferreira, Assmar & Souto, 2002), nasce a psicologia intercultural com o objetivo de compreender as relações entre cultura e comportamento individual (Angelini, 2007).

Embora em sua origem a psicologia inter ou transcultural tenha aproximações notórias com a abordagem empiricista em psicologia social, a produção científica brasileira neste campo parece ter seguido um percurso próprio, à semelhança do que se verificou internacionalmente. Do início promissor nas décadas de 1960 e 1970, com os trabalhos de Aníela Ginsberg e Arrigo Leonardo Angelini e a publicação de *Introdução à psicologia intercultural* por Geraldo José Paiva (1978), segue-se um longo período de dissipação e, mais recentemente, uma renovação de interesse pela área (DeBiaggi, 2008).

Essa refração no estudo da cultura em psicologia social parece ser uma tônica do período que se estende de fins da década de 1960 a meados da década de 1980 (Guareschi, Medeiros & Bruschi, 2003). À época, a adoção praticamente generalizada do modelo marcadamente experimentalista e individualista e a aplicação mecânica de conhecimentos produzidos em contextos estrangeiros passam a ser veementemente criticadas por inúmeros pesquisadores nacionais. Somando-se ao coro de teóricos internacionais, esses pesquisadores deflagram a chamada “crise de relevância” da psicologia social (Álvaro & Garrido, 2006; Guareschi, Medeiros & Bruschi, 2003; Lane, 2000; Massimi, 2000; Sodré, 2007).

Embora definido por muitos como momento de forte questionamento dos pressupostos epistemológicos, ideológicos, teóricos e metodológicos da psicologia social (Álvaro & Garrido, 2006; Bomfim, 1989; Lane, 2000), este período tem sido identificado atualmente como uma crise muito mais política que paradigmática (Cruz, 2008; Spink, 2007). A respeito do esquecimento ou negação das contribuições teóricas e metodológicas que a psicologia social do período deve ao trabalho das décadas anteriores, escreve Spink (2007):

Na reação à hegemonia da psicologia social norte-americana, nos anos setenta e oitenta, algumas experiências de pesquisas no cotidiano foram banidas da memória coletiva da disciplina, seja por excesso de patrulhamento ideológico, seja pela identificação de toda a produção europeia e norte-americana com a vertente mais individualista da psicologia social. (p. 7).

No Brasil, dentre as várias vertentes inauguradas no período, destacamos a *escola de São Paulo* ou *psicologia crítica sociohistórica*, que tem em Silvia Lane uma de suas principais figuras (Bomfim, 1989; Campos & Guedes, 2006; Guareschi, Medeiros & Bruschi, 2003). A abordagem proposta por Lane (2000) e seguidores caracteriza-se pela inspiração

marxiana, pela grande proximidade à psicologia da libertação de Martin-Baró, pela defesa da indissociabilidade entre teoria, metodologia e prática emancipatória, pelos trabalhos desenvolvidos em comunidades e pela apologia a metodologias participativas e qualitativas (Campos & Guedes, 2006; Molon, 2001). Silvia Lane marca a história da psicologia social brasileira também por ter iniciado o desenvolvimento da chamada *psicologia social comunitária* e por ter sido responsável pela proposta de criação e primeira presidente da Associação Brasileira de Psicologia Social – Abrapso (Campos & Guedes, 2006).

Embora essa vertente lance raízes em lutas pelas diferenças culturais em diferentes esferas da sociedade, a sólida fundamentação no materialismo histórico-dialético parece ter direcionado os estudos para as diferenças das condições econômicas e sociais de vida, com esquecimento da dimensão cultural (Guareschi, Medeiros & Bruschi, 2003).

É digno de nota que tal esquecimento da categoria cultura não se verifica na vertente conhecida como *psicologia social do oprimido*, inaugurada pelas mãos de Ecléa Bosi (Gonçalves Filho, 2008; Chauí, 2008). Conhecida pela capacidade em dialogar com correntes tão diversas quanto as filosofias de Gramsci, Weil e Hegel, os estudos sobre a memória de Bergson e Halbwachs, entre outros (Chauí, 2008), Ecléa Bosi (1972/2000) propõe já em seu primeiro livro uma discussão em torno da questão da cultura de massa, da cultura popular, da cultura erudita e introduz a idéia de uma “cultura de proposta”, tornando explícito o engajamento social de sua produção em psicologia social.

Com o passar dos anos, a vinculação ao materialismo dialético, característica do período da chamada “crise”, torna-se cada vez menos exclusiva, intensificando-se esforços de interligação entre teorias. Crescem diálogos com a filosofia fenomenológico-existencial (Augras, 1988, 1995), filosofias da linguagem (Ciampa, 1998), teoria das representações sociais (Sá, 2007), análise do discurso e construcionismo social (Guareschi, Medeiros & Bruschi, 2003; Spink, 2007). Proliferam estudos sobre identidades, movimentos sociais e políticos, direitos humanos, violência, preconceito, gênero, saúde coletiva, valores, comunidades e culturas (Álvaro & Guarrido, 2006). Articulações entre essas correntes propiciaram o surgimento de novas vertentes na psicologia social brasileira a partir da década de 1990, revelando diversidade de temas e pluralidade de enfoques teórico-metodológicos (Molon, 2001).

Dentre a multiplicidade dessas novas vertentes identificamos quatro que particularmente se caracterizam pelo enfoque na temática cultural: a *psicologia transcultural*; a *psicologia sociocultural*; os *estudos culturais* e a *psicologia fenomenológica da cultura*.

Após o período de refração de sua influência, a *psicologia transcultural* readquire vigor nas décadas de 1990 e 2000 graças principalmente a estudos de fenômenos migratórios (DeBiaggi, 2008) e investigações dos valores humanos em perspectiva intercultural (Ferreira, Assmar & Souto, 2002). Em suas origens no Brasil, a psicologia transcultural esteve associada à psicologia social do trabalho e das organizações na figura de Anita Ginsberg (Azevedo, 2003). De modo similar, na atualidade, são recorrentes as aproximações entre esses dois ramos da psicologia, especialmente em virtude de pesquisas que tomam os valores humanos como categoria central para a investigação da cultura organizacional (Borges, Argolo, Pereira, Machado & Silva, 2002; Tamayo, Mendes & Paz, 2000).

Já no que concerne à *psicologia sociocultural* tal como proposta e desenvolvida por Jaan Valsiner (2009), embora as produções nacionais a ela vinculadas concentrem-se prioritariamente em torno da psicologia do desenvolvimento (A. M. Chaves, 2000), pesquisadores brasileiros têm avançado na interface desta vertente com a psicologia social. Destacam-se, em especial, pesquisas que investigam a poética do desenvolvimento em situações de pobreza, identificando processos semióticos em construções culturais sobre parentalidade, infância, entre outros (Bastos, 2009; Rabinovich, Lordelo & Bastos, 2009).

Passando à abordagem denominada *estudos culturais*, temos como pontos de destaque a centralidade dos conceitos de cultura e identidade somada ao caráter eminentemente interdisciplinar e à ênfase na vida cotidiana, que desfaz a rígida e convencional divisão entre alta e baixa cultura (Bernardes & Hoenisch, 2003; Spink, 2003). Aliando a referência obrigatória à obra de Stuart Hall à vinculação ao construcionismo social, Guareschi, Medeiros e Bruschi (2003) esclarecem que cultura, nessa abordagem, é entendida tanto como prática social (numa clara aproximação ao conceito antropológico), quanto como forma de vida (pois questiona-se sua universalidade agregando a ela o olhar histórico e o diálogo com conceitos como formação social, poder, dominação, resistência).

Quanto à *psicologia da cultura*, corrente na qual inserimos nossos esforços de pesquisa, cabe diferenciá-la da corrente homônima desenvolvida internacionalmente por autores como Bruner e Cole, que se aproxima dos estudos da cognição (Ribas & Moura, 2006). A menção à psicologia da cultura desenvolvida no Brasil, por outro lado, tem como referência obrigatória os trabalhos de Monique Augras (1988, 1995), que derivam de outros aportes teóricos (Sodré, 2007). Segundo a própria autora, o início da pesquisa sobre a identidade mítica em membros de comunidades religiosas de origem africana levou-a, ainda em fins da década de 70, a repensar elementos do intercruzamento entre psicologia, sociologia e antropologia. Interessada em gerar um saber respeitador da diversidade cultural brasileira e insatisfeita com

o etnocentrismo das teorias clássicas de personalidade, com o evolucionismo do pensamento psicanalítico e com o caráter empiricista da psicologia transcultural, Augras (1988) buscou a síntese reflexiva de novos referenciais. Dentre estes, destacam-se a psicologia histórica francesa de Vernat e Meyerson, a antropologia norte-americana de Geertz, a sociologia do conhecimento de cunho fenomenológico de Berger e Luckmann (1973/2004a) e a psicologia social de Mead (Augras, 1988).

Do entrelaçamento dessas vertentes, marcado pela vinculação explícita à corrente fenomenológica de Husserl, nasce a *psicologia fenomenológica da cultura*, que visa a “descrever as modalidades pelas quais se constrói e se expressa a pessoa dentro de determinada cultura e, a partir dessa observação, tentar compreender aspectos fundamentais da realidade humana” (Augras, 1995, p. 19). Recorrentemente associada ao estudo de fenômenos religiosos, a psicologia da cultura tem como referenciais mais recentes as pesquisas sobre imagens, signos e rituais de religiões afro-descendentes desenvolvidas por Miguel Bairrão, em estreito diálogo com a psicanálise (Bairrão, 2006, 2008); bem como as investigações de cunho fenomenológico de Miguel Mahfoud em comunidades tradicionais (Mahfoud, 1989, 1999, 2001a, 2001b, 2002, 2003), as quais evidenciam também influências marcantes da perspectiva de Ecléa Bosi (1972/2000, 2003, 1979/2005), especialmente no tocante à temática da memória coletiva tal como definida por Halbwachs (1950/2004a, 1925/2004b).

Finda esta breve retrospectiva, clarificamos como a cultura tem sido investigada em diferentes momentos históricos da psicologia social brasileira, podendo especificar a perspectiva em que nos inserimos, demarcando fronteiras, contribuições e diálogos em curso na psicologia fenomenológica da cultura. Não obstante os claros limites de nossa incursão, o esboço traçado permite-nos contemplar a multiplicidade de possibilidades para o estudo da cultura em psicologia social e, como decorrência, favorece o amadurecimento de nossa opção por uma corrente teórico-metodológica específica, a qual aprofundaremos a seguir.

2. O referencial teórico-metodológico adotado

Avançando na especificidade de nosso recorte de pesquisa – qual seja, a vivência de crianças de uma comunidade rural tradicional no momento em que encontram uma cultura diversa – reconhecemos a necessidade de apreender como as crianças retomam a própria trajetória nesse momento, como o novo contexto os impacta e como se posicionam. Isso

implica em concebê-los como sujeitos em formação, ativos e em constante diálogo com seu meio sociocultural; e em considerá-los como capazes de autonomia de julgamento e ação sem desvincularem-se das raízes de sua formação.

Para dar conta dessa complexa relação entre meio sociocultural e sujeito-em-formação, tão cara à psicologia social, atestamos ser imprescindível não avançarmos sozinhos. Por isso escolhemos a companhia de autores cuja contribuição situa-se no campo da fenomenologia clássica, o referencial teórico-metodológico que adotamos. Além de Husserl (1933/2003, 1952/2006a, 1924/2006b, 1954/2008), dentre os diversos autores que acolhem seu chamado a uma leitura interior da subjetividade e das expressões culturais, escolhemos a companhia de Stein (1932-3/2003a, 1930/2003b, 1930/2003c, 1922/2005a, 1917/2005b, 1932-5/2007), Schutz (1974, 1973/2003), Berger e Luckmann (1973/2004a, 2004b), Berger, Berger e Kellner (1979) e Arendt (1954/2005). Além destes, elegemos três autores cujas contribuições aproximam-se em diversos pontos da vertente fenomenológica, os quais se debruçam sobre temáticas centrais em nossa pesquisa: Halbwachs (1950/2004a, 1925/2004b), Giussani (2004, 2008a, 2008b, 2009) e MacIntyre (2001).

A seqüência da apresentação das contribuições destes autores segue o direcionamento dado pelos objetivos geral e específicos por nós elaborados: inicialmente discorreremos sobre os fundamentos da fenomenologia clássica, os quais nos permitem apreender a mútua constituição pessoa-mundo. A seguir, adentraremos as nuances do principal ponto de nossa investigação, isto é, a relação entre formação da pessoa e contexto sociocultural. Passamos à busca por compreender como a tradição entra na dinâmica de organização da experiência humana. Explicitamos como a pessoa amadurece ao avaliar e hierarquizar as alternativas oferecidas por cada contexto sociocultural. E, por fim, descrevemos como a pessoa age quando essa organização é questionada pela experiência de ser estrangeiro em território desconhecido.

2.1. A fenomenologia e o mundo-da-vida para a pesquisa da cultura

Por que escolhemos a fenomenologia clássica de Husserl (1933/2003, 1952/2006a, 1924/2006b, 1954/2008) e Stein (1932-3/2003a, 1930/2003b, 1930/2003c, 1922/2005a, 1917/2005b, 1932-5/2007) como referencial teórico-metodológico em nossa investigação de um fenômeno cultural?

Assim como outras correntes, a fenomenologia busca superar a atitude ingênua que tende a explicar qualquer coisa ou fato por sua manifestação exterior, como se tal explicação não se vinculasse àquele que a formula (Ales Bello, 1998, 2004; van der Leeuw, 1933/1964; Zilles, 1997). Entretanto, enquanto as escolas de suspeita denunciam a impossibilidade do conhecimento objetivo em virtude de tais implicações do eu no ato de conhecer¹⁰, a fenomenologia reconhece e acolhe essas implicações como meio de comunicação, ancorando-se no princípio epistemológico de que tanto a subjetividade quanto o mundo visado tornam-se acessíveis na experiência (Ales Bello, 2006; A. Bosi, 1990; van der Leeuw, 1933/1964; Zilles, 1996, 1997). Portanto, o horizonte aberto por Husserl (1933/2003, 1952/2006a, 1924/2006b, 1954/2008) é justamente a possibilidade de chegar a conhecimentos fundamentados por meio da investigação sistemática da experiência (Mahfoud & Massimi, 2008).

Em que consiste essa investigação sistemática? Empenhado em realizar investigações rigorosas, Husserl (1933/2003, 1952/2006a, 1924/2006b, 1954/2008) busca respeitar a vitalidade daquilo que compreende, sem ousar substituir a realidade pelas construções mentais do intelecto (Ales Bello, 1998, 2004; Mahfoud & Massimi, 2008). Com esse método ele pretende realizar a *epoché*: pôr entre parênteses a “atitude natural” – na qual, pré-reflexivamente, tomamos as coisas existentes no mundo como exteriores e reais – para dirigir sua atenção ao modo como os *fenômenos* – isto é, aquilo que se manifesta – constituem-se na consciência (Zilles, 1996, 1997).

Dado este passo, adentramos a esfera da “atitude fenomenológica”, a qual se ocupa sempre da realidade enquanto *tomada por alguém* (van der Leeuw, 1933/1964). Isso implica numa mudança de olhar, solicita que o próprio pesquisador colha em si ressonâncias do fenômeno para apreender o modo como as experiências se constituem, porém sem cair em tentações idealistas porque se ressalta a centralidade daquilo que se manifesta ao sujeito, buscando compreender suas estruturas e sentido (Ales Bello, 1998, 2004).

Partindo, pois, do interesse em esclarecer os processos pelos quais o homem pode ter acesso ao mundo e conhecê-lo, Husserl (1952/2006a) dedica-se à investigação da subjetividade, chegando a identificar suas estruturas originárias, as vivências, e explicitando como a variabilidade de seus conteúdos ancora-se numa estrutura compartilhada, a *subjetividade transcendental* (Ales Bello, 2004). Com a identificação desta estrutura, Husserl (1952/2006a) explicita como o sujeito, por meio de vivências imanentes – como perceber,

¹⁰ Alfredo Bosi (1990) inclui nesta designação o Marxismo e a Psicanálise, demonstrando como a primeira desconfia do olhar por meio da crítica dialética às ilusões da consciência reificada e a segunda, por meio da crítica freudiana à ilusão idealista do sujeito onisciente.

sentir, pensar, recordar, valorar, querer – pode ter acesso e chegar a conhecer objetos que se encontram fora de si e lhe são, portanto, transcendentais. Daí a denominação de subjetividade transcendental para a estrutura do sujeito que permite o conhecimento dos objetos transcendentais (Ales Bello, 2004, 2006).

Qual a originalidade da análise das vivências? É permitir investigar a experiência subjetiva sem incorrer no relativismo, pois se reconhece o fundamento comum da multiplicidade de expressões humanas. Reconhecimento que não nega a diversidade, pois inclui a constatação de que as vivências não têm organização rígida: são moldadas na interação dialética entre as variadas expressões culturais e a estrutura humana compartilhada a partir da qual elas se formam (Ales Bello, 2004; Mahfoud & Massimi, 2008).

Ademais, a descoberta da subjetividade transcendental como estrutura humana compartilhada não resultou em solipsismo egóico na medida em que impulsionou a investigação do mundo experimentado pela consciência em sua constituição originária (Goto, 2008). E qual seria a via de acesso privilegiada a tal constituição originária do mundo?

Buscando novo ponto de partida para a tematização do mundo, Husserl (1954/2008) formula a noção de *mundo-da-vida* (*Lebenswelt*) para descrever o mundo da experiência direta e imediata. Trata-se do mundo calcado na estrutura constitutiva da subjetividade; mundo histórico-cultural concreto, fundamentado intersubjetivamente em usos e costumes, saberes e valores (Husserl, 1933/2003, 1954/2008; Schutz, 1973/2003; Zilles, 1996, 1997, 2007). Sustentáculo de nossa vida cotidiana e substrato da cultura, o mundo-da-vida é anterior às idealizações do conhecimento científico, oferece modos de lidar com a diversidade e é sempre ligado a uma coletividade e tradição particular (Ales Bello, 1998; Goto, 2008).

Na esteira de Husserl (1954/2008), Schutz (1974, 1973/2003) empreende apropriações sociológicas da noção de mundo-da-vida para a compreensão da mútua constituição sujeito-mundo em situações sociais específicas (Wagner, 1979). Seus discípulos Berger, Berger e Kellner (1979) e Berger e Luckmann (1973/2004a, 2004b) ressaltam a pertinência do conceito para a compreensão do caráter social de constituição da realidade e buscam historicizá-lo, demonstrando como ele se configura no processo de modernização no qual estamos inseridos. Reconhecendo que em todas as coletividades há convivência de traços tradicionais e modernos, variando os graus do processo de modernização, os fenomenólogos evidenciam que não é o isolamento que faz uma comunidade tradicional, mas sim o modo de estruturação de seus mundos-da-vida. Assim, enquanto nas coletividades com organização tradicional vive-se elevada integração da realidade social, nas sociedades modernizadas os mundos-da-vida encontram-se pluralizados. Nessas últimas, os indivíduos tendem a ser formados sem

referência a uma ordem de valores comum a todos e precisam constantemente “migrar” entre diferentes mundos-da-vida, restando-lhes a possibilidade de integrá-los por meio de um projeto vital normalmente associado ao mundo do trabalho. Tal diferenciação não impede, entretanto, o diálogo entre ordenações sociais com orientações distintas (Berger, Berger & Kellner, 1979; Berger e Luckmann, 2004b).

Com o reconhecimento do mundo-da-vida¹¹, Husserl (1954/2008) também quer evitar que as formas culturais, sempre historicamente determinadas, sejam tomadas como *a priori* (Zilles, 2007). A cultura pode então ser descrita como atividade que manipula a realidade segundo um projeto e, nesse processo, contribui para a constituição dessa realidade de um determinado modo (Ales Bello, 1998, 2004; Berger & Luckmann, 1973/2004a). Aprofundando o que seja tal constituição da realidade, a cultura é reconhecida como prolongamento de autênticos posicionamentos pessoais e coletivos de constituição do mundo, isto é, como realidade objetiva que nasce da atividade humana e permanece no tempo solicitando novas gerações (Husserl, 1924/2006b; Mahfoud & Massimi, 2009).

Nesse sentido, Husserl (1954/2008) chama a atenção para o perigo de que a cultura – científica ou não – afaste-se do mundo-da-vida, tornando-se abstrata e levando os sujeitos a vivenciarem experiências fragmentadas (Zilles, 1996, 2007). Entretanto, permanece aberta a possibilidade de reconhecer e tomar a cultura enquanto mundo-da-vida, desde que se busque preservar a centralidade da pessoa e a promoção de espaços para que ela elabore suas vivências de modo integrado (Husserl, 1924/2006b; 1954/2008).

Ao propor a investigação da subjetividade e do mundo-da-vida como fundamento da cultura e, portanto, da própria ciência, Husserl (1924/2006b; 1954/2008) enfrenta o desafio cultural de sua época, qual seja, o do esvaziamento das questões existenciais preconizado pela ciência positivista (Almada, 2008; Massimi, 2006). Criticando duramente a submissão da cultura ocidental às ciências positivas e à prosperidade por elas anunciada, Husserl (1954/2008) denuncia:

Meras ciências de fatos fazem meros homens de fatos. A inversão da apreciação pública era inevitável, em particular depois da guerra e, na geração mais jovem, como sabemos, tornou-se pouco a pouco uma disposição hostil. Na urgência da nossa vida – ouvimos – esta ciência nada nos tem a dizer. (...) Será que podemos nos satisfazer com isso, será que podemos viver neste mundo, cujo acontecer histórico não é outra coisa senão um encadeamento interminável de ímpetos ilusórios e amargas decepções? (pp. 21-22).

¹¹ O conceito de mundo-da-vida tem sido trabalhado também por autores vinculados a correntes teóricas distintas, em que se destaque Habermas. Para uma reflexão sobre a apropriação habermasiana do conceito em Husserl, ver Pizzi (2006).

Contribuindo, assim, de modo original para o enfrentamento da crise das ciências e da cultura, o fenomenólogo abre caminho para uma nova modalidade de pesquisas. Pesquisas marcadas pelo retorno ao mundo da experiência originária, de onde emergem os sentidos e atos do sujeito e se revelam as imbricações de suas elaborações com as de seus contemporâneos e predecessores, co-partícipes de um mesmo ambiente social (Schutz, 1973/2003).

É justamente por este caráter aberto e crítico, pela explicitação da indissociabilidade entre posicionamento pessoal e produção de cultura, bem como pelo reconhecimento da mútua constituição subjetividade-mundo, que atestamos a fecundidade da abordagem fenomenológica para a investigação a que nos propusemos. É justamente pela vertente aberta por Husserl (1933/2003, 1952/2006a, 1924/2006b, 1954/2008) que pudemos nos aventurar a conhecer um determinado fenômeno cultural sem negligenciar sua vitalidade característica.

2.2. A formação da pessoa no contexto sociocultural

Como é possível definir o ser humano de modo a abarcar a multiplicidade de suas dimensões, potencialidades, variações? Como chegar a uma formulação suficientemente aberta, dado que lidamos com um ser em contínua transformação? Como considerar a íntima relação entre subjetividade e contexto sociocultural, sem reduzir um ao outro? Provocados por questionamentos como esses, aproximamo-nos de Edith Stein. Filósofa interessada em compreender o ser humano tanto em seu caráter universal quanto singular, Stein (1932-3/2003a, 1930/2003b, 1930/2003c, 1922/2005a, 1917/2005b, 1932-5/2007) acolhe a proposta de Husserl de modo original, desenvolvendo uma fenomenologia essencial, realista e personalista (Ales Bello, 2000; Gaspar & Mahfoud, 2009; Mahfoud, 2005, 2007).

Dando continuidade à rigorosa investigação husserliana da subjetividade, Stein (1932-3/2003a, 1922/2005a) apreende, por meio da análise das vivências, a unidade e a complexidade próprias do ser humano, reconhecendo-o enquanto *pessoa*. De forma clara e minuciosa, a fenomenóloga evidencia, a um só tempo, modalidades de vivências que remetem a dimensões distintas que constituem a estrutura propriamente humana sem perder de vista que se tratam de dimensões da pessoa como um ser uno e único. Enquanto as sensações remetem ao *corpo vivente*, nível mais imediato de percepção de si, os sentimentos e estados vitais indicam a existência da *psique*, que é domínio das reações àquilo que nos acontece. Já o

intelecto e a vontade desvelam a dimensão do *espírito*, que é domínio da capacidade de juízo e ação baseada na decisão livre.

Considerar a possibilidade da decisão livre significa reconhecer que o homem pode posicionar-se frente ao jogo de estímulos e respostas que o envolve, aderindo ou não aos convites feitos por aquilo que o interpela. Tal reconhecimento não significa afirmar que o horizonte de ação humana seja ilimitado, pois há um princípio ordenador da natureza humana, que lhe confere potências e limites, e há um senso de dever, em que a possibilidade se converte em chamado a realizar algo (Stein, 1932-3/2003).

Avançando nesse percurso, Stein (1932-3/2003a) apresenta o contínuo processo de desenvolvimento e transformação do ser humano, que se constitui na contínua interação entre interior e exterior. Pessoa é, por definição, ser de relações, de abertura para “dentro” e para “fora”. A abertura para dentro configura-se pela capacidade de perceber a si mesmo, o saber-se vivo que atravessa a própria vivência em ato; enquanto a abertura para fora descreve a indissociabilidade entre a individualidade e o mundo circundante, que é físico, social, comunitário, cultural, histórico (Ales Bello, 1998, 2004; Stein, 1932-3/2003a, 1922/2005a).

A respeito do desenvolvimento da pessoa nesse constante intercâmbio entre interior e exterior, Stein (1930/2003b) explicita ainda o papel central da coletividade, pois é somente por crescer como membro de um grupo (ou de vários) que a pessoa pode ver florescer aquilo que lhe é mais característico. Por outro lado, também a coletividade somente se transforma a partir do crescimento e desenvolvimento pessoal de seus membros. Essa estreita vinculação, entretanto, não elimina a tensão do processo, pois a coletividade pode sufocar e inibir o desenvolvimento da individualidade, assim como a pessoa pode reconhecer seu grupo de pertença como demasiado estreito e optar por se desvincular dele.

Dentre as diferentes formas como as coletividades podem se associar, Stein (1922/2005a) destaca a *comunidade* como aquela que mais respeita o desenvolvimento pessoal. Na comunidade, o que une seus membros é “a conexão profunda que nasce da força psíquica ou espiritual do indivíduo, a qual interage com aquela dos outros” (Ales Bello, 2000, p.168). Nesta modalidade de associação, as pessoas tendem a tomar a vivência do outro como parte da própria vida, procurando cuidar de seus caminhos e sentindo como suas as dores dele (Stein, 1922/2005a). Mais uma vez, emerge a importância da consideração da pessoa, uma vez que a comunidade não a absorve, pelo contrário: é justamente nas manifestações subjetivas da espiritualidade pessoal que se abre a possibilidade de compreensão do que ocorre no nível objetivo comunitário (Ales Bello, 2000).

Como a fenomenóloga detalha esse processo de crescimento e desenvolvimento da pessoa num contexto humano específico? Em primeiro lugar, Stein (1930/2003c) reconhece que este é o dinamismo de todo fenômeno educativo e chama tal processo de *formação*, no sentido de que é preciso dar forma à unidade corpo-mente-espírito para que ela alcance o feito da imagem que interiormente lhe plasma a forma. Vejamos em detalhes cada um dos elementos dessa definição.

Para Stein (1930/2003c), é possível que uma atividade formadora externa “dê forma” tanto à matéria inanimada quanto à matéria animada, isto é, aos seres vivos. Estes últimos, porém, impõem mais limites a esse tipo de formação porque são capazes de modificarem-se mesmo sem intervenção externa. É como se um princípio dinâmico atuasse formando-o desde dentro. Uma semente, por exemplo, precisa do solo e do clima favoráveis para se tornar uma planta, mas não são os fatores externos que determinam se ela será uma violeta ou uma palmeira: há um princípio formativo que dirige seu desenvolvimento.

Também no ser humano, como em todos os organismos vivos, a formação acontece nessa interação entre os fatores do ambiente em que ele está inserido e o dinamismo próprio de seu princípio formativo. O ambiente humano é o mundo físico e, principalmente, o contexto sociocultural dos grupos de pertença, que oferece à pessoa materiais e caminhos possíveis para seu desenvolvimento enquanto unidade corpo-mente-espírito. Se não receber de outros seres humanos o material adequado para sua formação, a pessoa não poderá concretizar as potencialidades inerentes à sua constituição.

Tal dependência complementa-se com diferentes graus de autonomia. Justamente por seu caráter espiritual, a pessoa pode buscar e produzir materiais propícios à sua formação (também chamados “alimento espiritual”) e absorvê-los de maneira ativa: ela incorpora-os pelo ânimo (constituído por afetos e sentimentos) e elabora-os podendo estruturar, formar e governar a si mesma (Mahfoud, 2005; Stein, 1930/2003c).

Reconhecer o caráter ativo do sujeito, que pode em certo sentido decidir o quê e como receber os elementos de sua formação, não implica caracterizar esse processo como puramente individual ou voluntarista. Além do fato de que a pessoa se forma sempre em companhia, respondendo àquilo que recebe do seu meio e co-construindo o mundo, vimos que há um princípio formativo que dirige o desenvolvimento da pessoa. Não há decisão do sujeito ou mesmo material formativo que possa mudar sua constituição originária.

Em outras obras, Stein (1932-3/2003a, 1932-5/2007) trata dessa questão do direcionamento da formação segundo um princípio interno ao discorrer sobre o eixo (*kern*) ou *núcleo da pessoa* em torno do qual o ser humano se constitui. Este núcleo não se desenvolve,

mas indica a direção para o desenvolvimento de todas as dimensões da pessoa. É nesse sentido que a formação busca alcançar a configuração do princípio estruturante do organismo, pois, mesmo sendo possível seguir por outros caminhos, a pessoa somente está harmonicamente formada quando se “con-forma” à imagem que interiormente lhe mobiliza e busca demonstrar sua eficácia no exterior (Stein, 1930/2003c).

Demonstrar sua eficácia significa agir no mundo de modo a configurá-lo como um mundo mais propício para a formação humana, por meio da criação coletiva de objetos de valor que são chamados *bens culturais*. Esses bens têm existência autônoma, desvinculada de seu autor, pois o que constitui seu valor é algo espiritual, isto é, algo que ultrapassa a mera materialidade e pode nutrir o espírito. Constituídos sempre coletivamente, os bens culturais passam então a configurar o mundo que forma as pessoas, e o ato mesmo de construí-los é parte essencial do processo de formação.

Assim, fecha-se o ciclo, no sentido de que vimos como a pessoa, a partir dos bens que recebe, forma-se enquanto individualidade e membro de uma coletividade, e, ao formar-se, opera no mundo de modo a produzir novos bens culturais de formação. A esse respeito, escreve Stein (1930/2003c):

Junto com o alimento espiritual, [a pessoa] recebe o estímulo para criar e formar em si mesma; se sente provocada a fazer que sua própria essência, que interiormente lhe plasma a forma, demonstre sua eficácia no exterior, em fatos e obras que dêem testemunho dela. Essa atividade desde fora, o expressar-se, o criar e o configurar, é uma parte essencial da personalidade, pelo que o exercício das correspondentes capacidades práticas e criativas, como habilidades dispostas à ação, é uma parte essencial do processo formativo. (p. 187).

2.3. A tradição como quadro de referência e hipótese explicativa da realidade

Seguindo o percurso da formação da pessoa tal como descrito por Stein (1932-3/2003a, 1930/2003b, 1930/2003c, 1922/2005a, 1917/2005b, 1932-5/2007), sublinhamos a estreita relação entre o direcionamento dado pelo princípio formativo e o processo de contínua apropriação e produção de bens culturais. A pessoa cresce e se desenvolve na interação complexa dos fatores internos e externos, absorvendo, elaborando e criando a partir do que recebe. Ao falar em “produção” e “criação”, não estaríamos ressaltando o voluntarismo que procuramos evitar? Não estaríamos alimentando uma certa posição de que o homem inventa seu mundo, de modo desconexo ou mesmo radicalmente oposto à sua herança cultural?

Dada a complexidade dessa objeção, buscamos enfrentar o tema da continuidade de uma proposta cultural na companhia de Luigi Giussani (2004, 2008a, 2008b, 2009), filósofo e teólogo italiano reconhecido internacionalmente por suas contribuições no campo da educação (Buzzi, 2003; Chiosso, 2009; Gaspar & Mahfoud, 2006; Mahfoud, 2008a).

Também interessado no modo como pode se concretizar a formação integral da pessoa, Giussani (2004) dedica-se extensamente à temática da educação, definindo-a como o “desenvolvimento de todas as estruturas de um indivíduo até a sua realização integral e, ao mesmo tempo, a afirmação de todas as possibilidades de conexão ativa daquelas estruturas com a realidade” (p. 46).

A pessoa, portanto, há que se desenvolver plenamente em conexão estreita com a realidade em que se insere (Gaspar & Mahfoud, 2006). Essa “realidade” não é vivida como um aglomerado caótico de sensações e sim como um todo organizado segundo uma visão de mundo baseada na afirmação de certos valores e significados. Não há como escapar e também não seria possível viver sem a assistência desse dado originário: toda criança nasce num mundo já ordenado por seus predecessores, recebe deles uma *tradição*, isto é, uma “hipótese explicativa da realidade” (Giussani, 2004, p. 47) e por isso pode compreender as solicitações que lhe chegam e responder a elas.

Cada um de nós nasce de uma tradição. (...) Cada homem encara a realidade circunstante dotado (...) de elementos que encontra junto de si como dados, como oferecidos. A tradição é, pois, a complexa herança com a qual a natureza arma a nossa pessoa. Não porque devamos fossilizar-nos nela, mas porque temos de desenvolver – até o ponto de mudar, e profundamente – aquilo mesmo que nos foi dado. (Giussani, 2009, pp. 63-4).

Em suas obras, Giussani (2004, 2008a, 2008b, 2009) extrai múltiplas conseqüências desse argumento, recuperando o significado original do conceito de tradição e diferenciando-o de usos correntes em que se associa tradição, de um lado, a contextos sociais retrógrados, herméticos e produtores de alienação e, de outro, a mero depósito de notícias, dados ou hábitos comportamentais. Uma tradição é, antes de tudo, uma afirmação sobre o significado da realidade, afirmação que busca ser exauriente e que precisa ser reconhecida como valor por gerações sucessivas, de modo que elas se empenhem em sua continuidade.

Por isso uma tradição, para permanecer viva, não pode ser sinônimo de fechamento e dogmatismo: se acontece assim, as novas gerações não se vêem mobilizadas a tomá-la como critério de orientação e a transmiti-la a seus descendentes. Também por isso a tradição não se resume a certos conteúdos e práticas que têm que ser repetidos mimeticamente ao longo do tempo, pois, se fosse assim, passado o contexto em que estes conteúdos e práticas foram

produzidos, toda tradição perderia sentido. Ao invés, a tradição refere-se a uma hipótese de significado da realidade, critério com o qual as coletividades buscam se orientar na totalidade complexa e dramática da existência, quadro de referência que se pretende exauriente para a elaboração de toda modalidade de experiência humana. É nesse sentido que se pode compreender a afirmação de Giussani (2009) acerca da tradição como uma espécie de instrumento herdado que nos permite modificar essa própria herança, atualizando suas práticas e conteúdos para que ela seja capaz de continuar a responder, no presente, aos desafios inerentes à aventura da existência pessoal e coletiva. Negar este instrumento é como negar que respondemos ao mundo a partir de uma formação realizada num contexto específico, o qual também é herdeiro de um longo processo de formação social e histórica empreendido por gerações sucessivas.

Essa definição em muito se aproxima da posição da fenomenologia sobre a radicalidade do contexto intersubjetivo de significação para a constituição da realidade tal como experimentada pelo homem. Já vimos como Husserl (1954/2008) identifica no mundo-da-vida a base na qual se assentam as elaborações mais complexas que se constituem como cultura, sendo esta entendida justamente como realidade objetiva cujas solicitações convidam novas gerações a se posicionarem (Husserl, 1924/2006b; Mahfoud & Massimi, 2009).

Agora, avançando também na companhia de Giussani (2004, 2008a, 2008b, 2009), podemos melhor situar a compreensão husserliana do conceito de *tradição*.¹² Segundo Ales Bello (1998), o fenomenólogo correlaciona tradição à “vida natural”, entendida como:

Terreno a partir do qual expressamos os nossos juízos e construímos as nossas crenças; ela é a vida ligada a uma normalidade “estável”, e por “normal” deve-se entender aquilo que é aceito pelos indivíduos pertencentes a um determinado grupo. (...) Ter experiências do ponto de vista da vida natural significa “receber”; nela todos os interesses teóricos, os interesses de verdades, estão ligados à simples experiência, aos hábitos presentes no âmbito do horizonte do mundo-da-vida. Por conseguinte, o mundo-da-vida natural é o mundo da tradição. (p. 46).

Reconhecendo a tradição como solo compartilhado coletivamente, em que nossas elaborações se enraízam cotidianamente e estavelmente, podemos ampliar a caracterização da tradição a partir das contribuições de mais alguns autores que se debruçaram sobre o tema.

Teórico introduzido na psicologia social brasileira por Ecléa Bosi (2003, 1979/2005), Halbwachs (1950/2004a, 1925/2004b) cunhou o conceito de memória coletiva, que se constitui como referência fundamental para a compreensão da rememoração da própria vida

¹² O fenomenólogo dedicou-se à reflexão sobre o tema no manuscrito AV 11, *Begriff der Tradition* (Conceito de tradição), comentado por Ales Bello (1998).

como trabalho sobre “o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo” (Bosi, 2003, p. 53). Sua contribuição para a conceitualização da tradição delinea-se na identificação desta como quadro social que permite a atualização e articulação dos conteúdos da memória coletiva. Trata-se, portanto, de reconduzir a tradição à condição de quadro de referência que constitui e é constituído pela elaboração pessoal (Schmidt & Mahfoud, 1993).

De modo similar, Arendt (1954/2005) reconhece na tradição o fio condutor que relaciona passado, presente e futuro, fornecendo elementos para a compreensão e constituição do mundo, bem como para a orientação das novas experiências. Por isso a condição paradoxal para que aqueles que chegam ao mundo tenham alguma chance de produzir algo de novo é justamente o “respeito extraordinário pelo passado” (p. 244) por parte dos que têm a tarefa de apresentar-lhes esse mundo.

Com as contribuições de Halbwachs (1950/2004a, 1925/2004b) e Arendt (1954/2005), podemos afirmar que não obstante seu caráter controverso, o conceito de tradição possui valor heurístico para investigações acerca dos modos de orientação do sujeito no mundo.

Berger e Luckmann (2004b) e Berger, Berger e Kellner (1979) corroboram essa assertiva ao demonstrarem a pertinência do conceito para a investigação de comunidades em que há um eixo complexo em torno do qual a vida de seus membros se estrutura, de tal sorte que as dimensões da existência pessoal e coletiva encontram-se unificadas. Este elevado grau de integração, somado à confiança depositada nos antepassados, à abertura diante do mistério e ao trabalho vivo da memória coletiva (Schmidt & Mahfoud, 1997) marca o caráter tradicional dessas coletividades. Nelas, há um sistema de valores supra-ordenado e coerente constituído como universo simbólico unitário, o que permite que adultos e crianças compartilhem o mesmo mundo-da-vida. Nas sociedades tipicamente modernas, ao invés, não há valores e saberes auto-evidentes comuns a todos, de modo que crianças e adultos não integram o mesmo universo de significados (Berger, Berger & Kellner, 1979; Berger & Luckmann, 2004b).

Buscando descrever a dinâmica das organizações sociais de modo a poder distinguir processos tipicamente tradicionais daqueles que são modernos, esses autores também contribuem para que não incorramos no risco de considerar a tradição e a modernidade como incomunicáveis ou como etapas de um processo de evolução social linear. Ao invés, como já evidenciamos acima, eles demonstram como em todas as sociedades convivem diferentes graus de modernização e heranças tradicionais, bem como explicitam que a organização social tradicional pode conservar seus traços característicos no diálogo com as sociedades modernizadas (Berger, Berger & Kellner, 1979).

Como, nesse diálogo com as estruturas modernizadas, uma tradição pode permanecer viva ao longo de gerações sucessivas? Voltando às contribuições de Giussani (2004, 2008a, 2008b, 2009), atestamos que um ponto fundamental da tradição é que ela é passada, tanto no sentido de que é proposta por alguém, quando no sentido de que se apropria de elementos que vêm do passado. Tradição, nesse sentido, é herança que torna o presente prenhe da riqueza do passado (Giussani, 2009) e que pode chegar a cada pessoa por meio da oferta de uma outra. O modo como essa oferta é feita é fundamental: de fato, cada nova geração entra em contato não com uma interpretação abstrata da realidade, e sim com o modo como os adultos responsáveis por sua formação se relacionam com o real. “Não é um discurso, mas a pessoa adulta que vive, ainda que, exatamente porque vive, discursar” (Giussani, 2004, p. 124).

A oferta da tradição de um modo vivo é, portanto, um dos passos fundamentais do acontecimento formativo. A sua importância, para Giussani (2004, 2008a, 2008b, 2009), está no fato de que a criança e o jovem precisam ser leais à tradição, precisam tomá-la como chave de leitura para tudo o que encontram, de modo a verificar a pertinência de suas propostas, rejeitar o que se mostra inconsistente e aderir de modo maduro àquilo que reconhecem como valor. Mas eles somente poderão ser leais desse modo se reconhecerem em seus formadores essa mesma lealdade, se captarem nos adultos a autoridade de quem vive a afeição sincera e a expressão concreta da hipótese de explicação da realidade por ele mesmo enunciada. Se não acontece assim, os jovens não encontram referências sólidas sobre como se relacionar com o real e, como resultado, violentam e manipulam a realidade segundo suas presunções, alteram-na pela fantasia, ou esvaziam-na pela ilusão (Giussani, 2004, 2009).

A possibilidade de enfrentar adequadamente o real está, portanto, no encontro entre a autoridade que oferece a tradição e a pessoa que aceita o que lhe é ofertado e dedica-se à sua verificação existencial. Tal processo de verificação é pessoal, mas não individual: a companhia é fundamental para que o jovem consiga ir além das próprias reações. Além de oferecer propostas, o formador é chamado a uma radical doação de si, que se concretiza no caminhar ao lado de quem se busca formar. Isso significa instigá-lo a comparar tudo o que encontra com as exigências inextirpáveis do seu ser (exigência de realização, amor, justiça, beleza, verdade, liberdade), bem como respeitar sua individualidade, para que essa comparação seja realmente verdadeira e livre (Giussani, 2004, 2008; Mahfoud, 2008a).

O completar-se do processo se dá quando o jovem se torna adulto, isto é, quando desenvolve “o sentimento de si como responsabilidade para algo maior do que si mesmo” (Giussani, 2004, p. 192) e passa a se empenhar ativamente na manutenção e renovação da tradição por ele verificada, construindo cultura e história.

2.4. Na multiplicidade de alternativas de ação, a emergência de um critério

Até aqui avançamos na busca por evidenciar a indissociabilidade existente entre o processo dinâmico de formação da pessoa e o meio sociocultural em que ele se dá, com especial atenção à configuração própria dos contextos ditos tradicionais. Uma objeção esperada seria o questionamento sobre a aparente homogeneidade desse contexto sociocultural, como se ele ofertasse à pessoa apenas uma direção para o seu desenvolvimento, cabendo a ela dizer tão somente “sim” ou “não”.

É por isso que, para explicitar a complexidade de alternativas que cada ambiente de formação oferece à pessoa, buscamos as contribuições de Alasdair MacIntyre (2001). Filósofo de formação aristotélico-tomista, MacIntyre é um dos principais teóricos da atualidade, conhecido por introduzir nos debates hodiernos sobre ética e moralidade temáticas esvaziadas na história recente da filosofia, tais como a virtude e a tradição (Borges & Carvalho, 2006).

Como os filósofos que consideramos anteriormente, MacIntyre (2001) está interessado em descrever como chegamos a ser o que somos, como nos tornamos o que somos, como amadurecemos. Esse não é um simples problema teórico, é uma questão profundamente moral e, para discuti-la sem incorrer em moralismo, o autor constrói sua argumentação de modo a sempre explicitar os riscos possíveis em cada processo descrito: tematiza o vício ao abordar a virtude, a dependência ao falar em autonomia. A questão do amadurecimento, portanto, não é tomada de modo abstrato, mas pela via de algo que *precisa*, mas pode não acontecer.

A respeito de como compreende o amadurecimento, escreve MacIntyre (2001):

Está claro que não amadurecem igualmente o golfinho, o gorila e o ser humano, porém o conceito de amadurecimento que se aplica às distintas espécies animais e vegetais é exatamente o mesmo (...). O que uma planta ou animal necessita é o que necessita para amadurecer *enquanto* membro de sua espécie, e o que necessita para amadurecer é desenvolver as faculdades características que possui *enquanto* membro desta espécie. (p. 82, itálicos do autor).

Se todas as espécies amadurecem, qual é a especificidade do amadurecimento humano? Em todas as culturas e em todos os contextos de atividade prática, o emergir das potencialidades de cada indivíduo humano, somado à configuração de alternativas de cada situação, traz questões relativas à escolha de quais potencialidades atuar e quais alternativas escolher. A capacidade de elaborar e avaliar entre bens distintos, considerar os riscos e perspectivas futuras e identificar as razões para atuar é justamente o elemento específico do amadurecimento humano.

Numa situação de escolha entre alternativas, decisões justificadas somente no “querer” são imaturas. É preciso reconhecer as especificidades das opções e escolher em função do próprio amadurecimento, isto é, do processo de tornar-se si mesmo. Para MacIntyre (2001), é o exercício dessa capacidade de escolha que nos constitui enquanto humanos, pois agir consciente do por que da ação tanto nos expressa quanto realiza, constrói relacionamentos, permite-nos experimentar o gosto de estarmos “livres” das pressões da pura necessidade, amplia horizontes de ações possíveis e de realizações que merecem ser buscadas.

Explicitada a meta, vejamos como se desenrola o processo do amadurecimento humano. Já no início da infância, as opções de ação são reconhecidas como bens e são dados juízos sobre cada alternativa. Inicialmente, reconhece-se como bom somente o que se liga à satisfação de necessidades básicas e aos meios de atingi-la. Do exercício dessa faculdade, emerge a solicitação por perguntar-se por que aquilo que se tem buscado é bom, por que se escolhe por uma direção e não por outra, e o lugar que essas decisões ocupam na própria vida. Como terceiro momento, o próprio processo de aprofundar a avaliação das alternativas pelo bem que elas são conduz ao questionamento sobre o que é melhor enquanto bem.

A apresentação da dinâmica humana de se questionar sobre as próprias decisões e ações chama atenção para o fato de que a possibilidade de escolha não é boa em si mesma. É somente porque as alternativas carregam em si valores distintos que se pode defender a necessidade de ter sempre mais opções de escolha. Se as alternativas fossem todas iguais em valor, se fosse indiferente escolher uma ou outra, qual seria a razão para ter mais de uma opção? Nesse sentido, a sociedade que valoriza a possibilidade de escolha por si mesma inviabiliza o que é propriamente humano na medida em que afasta a pergunta sobre por que escolher uma alternativa e não a outra, sobre o que é bom para mim. Como consequência, não se consegue preparar a pessoa para as escolhas que ela tem que fazer e muito menos para lidar com as escolhas do outro que são diferentes da sua.

Numa apropriação existencial desta temática, Giussani (2008b, 2009) explicita como, na defesa da liberdade de escolha, há uma espera por correspondência. Correspondência que não se concretiza apenas porque temos a capacidade de optar por uma coisa ou outra: podemos decidir por algo, organizar nossa vida em função de determinada meta, e não nos realizarmos ao alcançá-la. Mas se apenas a liberdade de escolha não garante a realização, por que a perseguimos? Propondo um retorno à experiência para que possamos efetivamente compreender o que seja a liberdade que tanto defendemos, Giussani (2009) solicita-nos a responder: quando é que nos sentimos realmente livres?

Se a liberdade coincidissem somente com capacidade de escolha, ou a opção por um ou outro caminho significaria sempre perda de liberdade, ou a impossibilidade de escolhermos de modo irrestrito eliminaria a possibilidade de a vivenciarmos. Entretanto, mesmo em face de toda a fragilidade da experiência, podemos nos surpreender livres: se sentimos saudades de alguém que está distante, quanto mais significativa for *aquela* pessoa, mais a experiência de encontrá-la – ainda que em condições muito limitadas – será vivida como liberdade (Mahfoud, 2008b). Por isso a liberdade inclui a experiência de não ser cerceado, mas não se resume a isso: a atenção à sua dinâmica própria revela-nos que a liberdade se anuncia enquanto “realização de uma aspiração, enquanto satisfação” (Giussani, 2009, p. 136). A liberdade se apresenta, assim, como experiência de que nada nos impeça de ir em direção ao que efetivamente mais nos realiza (Mahfoud, no prelo).

E o que nos realiza? O que nos satisfaz? Giussani (2009) novamente nos provoca. Ao enfrentar temáticas fundamentais como essa, sua proximidade à argumentação de MacIntyre (2001) revela-se em seu chamado de atenção à capacidade que possuímos de avaliar o que nos acontece. E sua originalidade explicita-se ao convocar-nos a reconhecer que em todas as nossas experiências emerge um crivo de avaliação, um ponto radical onde reconhecemos a ressonância que as coisas têm em nós, onde podemos chegar a dizer: “isso tem a ver comigo” (Mahfoud, no prelo).

Critério constitutivo, que podemos não querer considerar, mas que não nos abandona: continuamente impele-nos em direção àquilo que possa nos satisfazer. Em meio a toda a nossa limitação e fragilidade, a todas as contradições do mundo, podemos reconhecer esse ímpeto insistente, com o qual cada “ser humano se lança na realidade procurando identificar-se com ela por meio da realização de um projeto que imprima à própria realidade a imagem ideal que o estimula interiormente” (Giussani, 2009, p. 27).

Trata-se da *experiência elementar*: núcleo de evidências e exigências originais com as quais entramos em contato com a realidade. Evidências fundamentais, como a certeza da própria existência. Exigências radicais, como a inextirpável aspiração à liberdade e à realização. Nas palavras de Giussani (2009):

A elas podem ser dados muitos nomes, por meio de diversas expressões, como: exigência de felicidade, exigência de verdade, exigência de justiça e outras. Seja como for, são como uma centelha que põe em ação o motor humano; antes delas não ocorre nenhum movimento, nenhuma dinâmica humana. Qualquer afirmação de uma pessoa, desde a mais banal e cotidiana à mais ponderada e plena de conseqüências, só pode ser feita tendo por base esse núcleo de evidências e exigências originais. (p. 25).

A opção pelo termo exigência permite diferenciá-la tanto da dinâmica da necessidade – que tem um objeto específico e pode ser momentaneamente saciada – quanto da dinâmica do desejo – que, no encontro com o objeto, tende a perder intensidade e se deslocar (Mahfoud, 2001c). A exigência, ao invés, é exaltada no encontro com o que lhe corresponde: vivendo uma experiência de liberdade, o ímpeto por sermos livres não se aplaca, mas antes se exaspera. “Não ser livre só por um fim de semana, por uma noite, não ser livre só em cem, duzentas, mil ocasiões, mas *sempre*; ser livre-livre, ou seja, *a liberdade*, e não um momento de liberdade...”. (Giussani, 2009, p. 136. Itálicos do autor).

A tensão a um horizonte de correspondência total é, pois, característica do dinamismo das exigências, da experiência elementar. Tensão que instaura um paradoxo na vivência cotidiana: sempre inseridos em situações circunscritas, aspiramos a uma resposta exauriente às nossas exigências. Diante desta contradição fundamental, Giussani (2008a) novamente nos convoca a seguir a indicação da experiência: ainda que a correspondência seja sempre existencialmente incompleta, há respostas parciais que encontramos que se constituem como vislumbres do horizonte de totalidade a que almejamos.

Trata-se, então, de aceitarmos o desafio de julgarmos continuamente o que encontramos, de reconhecermos quando algo nos remete ao horizonte de correspondência ou quando, ao invés, nos conduz a um fechamento, a substituir a abertura à totalidade pelo apego a uma parcialidade. Trata-se de um trabalho constante, em que a liberdade de escolha se configura como responsabilidade de acolher e aderir ao que nos corresponde, e também como convite a identificar no que não nos corresponde aquilo de que precisamos, empenhando-nos em sua concretização (Giussani, 2008a, 2009).

Como último ponto a ser destacado, Giussani (2004, 2008a, 2008b, 2009) novamente sintoniza-se às contribuições de MacIntyre (2001) ao explicitar que todo esse processo jamais se dá de forma isolada: cada um precisa de companhias que o possibilitem exercer suas potencialidades próprias. Nesse sentido, desvela-se a necessidade de uma educação para a responsabilidade, uma educação que solicita o posicionamento, que solicita a se perguntar pelos valores e a ordená-los. O ser humano precisa da provocação do outro, da dissonância, da alteridade, caso contrário não se consolida sua posição radical (Mahfoud, no prelo).

Se a pessoa estivesse sozinha no confronto com o mundo, não conseguiria desenvolver a capacidade de se questionar sobre o valor de cada bem reconhecido. Se não percebe a alteridade, não vislumbra possibilidades e não pode ordená-las: permanece fechada num horizonte estreito de alternativas. Por isso a autonomia na escolha e na ação constitui-se não como independência, e sim resposta própria ao meio humano que sustenta o amadurecimento.

2.5. A abertura ao outro e a experiência de ser estrangeiro

Até aqui descrevemos como a pessoa se forma e amadurece em um contexto sociocultural específico, marcado por uma certa tradição. Mas o que pode acontecer no encontro com uma cultura diferente? Como a ampliação da gama de alternativas que a pessoa possui pode afetar o curso do seu desenvolvimento?

Vimos como Husserl (1933/2003, 1954/2008) recupera a tematização do mundo-da-vida como mundo habitual no qual o sujeito se move cotidianamente, o qual oferece ao sujeito instrumentos para agir, possibilitando-o constituir e adentrar o real a partir de perspectivas situadas. Como corolário, é somente por meio do próprio mundo-da-vida que o sujeito pode se abrir para o que encontra, para se relacionar concretamente com o diferente e contribuir para a construção da realidade social circundante.

Antes de adentrarmos a tensão inerente a este processo, perguntamo-nos: se é possível ao ser humano abrir-se para se relacionar com o diferente, o que permite essa abertura? Qual é o seu fundamento? Escavando os fenômenos à procura de seus elementos estruturais, a fenomenologia clássica evidencia que o primeiro nível de resposta encontra-se numa vivência particular, a qual permite o reconhecimento da alteridade como um “outro eu” (Husserl, 1933/2003; Stein, 1917/2005b).

Trata-se da vivência da *empatia* ou ato empático de captar intuitivamente que o outro vivencia assim como o eu também vivencia, antes mesmo de verificar quais são os conteúdos dessas vivências. A apreensão imediata do outro é a de que ele, assim como eu, é portador de um corpo próprio, estruturalmente capaz de reagir psiquicamente e responder cognitivamente e livremente (Stein, 1917/2005b). Sendo fundamento do reconhecimento do outro como semelhante, como *alter ego*, a vivência da empatia revela-se então como possibilidade humana estrutural para o encontro. Assim, faz-se compreensível como, mesmo em face da tensão das discrepâncias, possuímos a capacidade de nos comunicarmos e compreendermos reciprocamente (Ales Bello, 2000).

Por meio de uma reflexão sobre o relacionamento entre “mundo familiar” e “mundo estranho”, Husserl (1933/2003) auxilia-nos a compreender como esta vivência está na base também do posicionamento da pessoa ante uma cultura diferente da sua. Se encontramos uma coletividade histórica diferente, com seus usos e costumes, saberes e valores próprios, imediatamente a percebemos como familiar aos sujeitos que a integram, mas estranha a nós. Entretanto, permanece aberto um horizonte de compreensibilidade. A esse respeito, escreve Husserl (1933/2003):

Não posso, de fato, compreender as suas modalidades de relação com este mundo, nem compreender esse mundo como eles o compreendem e como esse mundo é para eles, como esses homens são uns para os outros, etc. E, todavia, os compreendo e nos compreendemos uns aos outros como seres humanos. No nosso relacionamento vital possuímos uma dimensão adequada para esta finalidade que se configura na empatia recíproca. (p. 98).

Comentando este texto de Husserl, Di Martino (2008) chama atenção para o fato de que a apreensão de um núcleo compreensível – mesmo em situações que nos parecem em tudo incompreensíveis – é o que, paradoxalmente, permite que tomemos o que é estranho enquanto tal. É porque imediatamente nos reconhecemos como humanos que podemos tomar o outro como diferente. Caso contrário, se não existisse esse núcleo comum, a alteridade seria vivida como pura indiferença: sem um critério mínimo de comparação não seríamos capazes de reconhecer a diferença anunciada pelo outro.

Isso implica em admitir que a tensão e o conflito introduzido pelo novo somente assim o são por um ímpeto de aproximação que se enraíza na vivência imediata de reconhecimento do outro enquanto outro. Assim, “mesmo quando falamos em intraduzibilidade, o fazemos necessariamente sobre o fundo de uma tradução desde sempre realizada e sempre por realizar, (...) efetivamente possível tanto quanto impossível em sentido absoluto e por isso sempre aberta”. (Di Martino, 2008, pp. 93-4).

Alfred Schutz (1974, 1973/2003), sociólogo reconhecido pelo próprio Husserl como um dos continuadores de sua obra (Wagner, 1979), dedicou-se à investigação da dinâmica desta possibilidade de tradução entre diferentes contextos socioculturais debruçando-se sobre a experiência do estrangeiro que encontra a alteridade cultural. Destaca-se que, para Schutz (1974), a dinâmica vivenciada pelos estrangeiros não se limita aos casos de migração territorial, pois é possível que sejamos estrangeiros independentemente do lugar onde estejamos: basta que, no momento em que nos inserimos num determinado grupo social, não compartilhemos os mesmos níveis de significatividade dos seus demais membros.

Em um artigo particularmente fecundo sobre o tema, intitulado *O estrangeiro: ensaio de psicologia social*, Schutz (1974) inicia sua análise reiterando a importância de que, para investigar a experiência do estrangeiro, compreendamos em primeiro lugar a dinâmica da situação comum de um sujeito que vive dentro de seu grupo, em seu mundo-da-vida cotidiano.

Detendo-se nesse ponto, o autor demonstra como cada um de nós experimenta o centro do mundo social como o campo de nossos atos atuais e possíveis, o qual se organiza a partir da significatividade de nossas ações e conhecimentos diretos ou indiretos. Disso decorre que o

mundo vivido seja um campo não homogêneo, marcado por linhas de significatividade e por graus variados de conhecimento. Não obstante tal heterogeneidade inextirpável, os membros de cada grupo tendem a apreender o seu mundo-da-vida como plenamente familiar e se percebem como detentores de um conhecimento coerente, claro e isento de contradições acerca deste seu mundo.

Todo membro nascido ou educado dentro do grupo aceita o esquema estandardizado da pauta cultural recebida de seus antepassados, mestres e autoridades, como guia indiscutido e indiscutível em todas as situações que ocorrem normalmente no mundo social. (Schutz, 1974, p. 97).

É justamente esse estado de coisas que entra em cheque na experiência do estrangeiro. A alteridade cultural não é apenas objeto do seu pensamento, e sim o palco em que ele é chamado a agir. Descobrimo-se convocado à elaboração de novos arranjos a partir da ação/experimentação do novo contexto sem possuir os critérios de orientação que lhe são próprios, o estrangeiro questiona aspectos tidos como inquestionáveis pelos membros do grupo. Aquilo que habitualmente é tomado pelos membros do grupo como óbvio e natural, descortina-se assim como problema a ser enfrentado, como prática social e historicamente datada, como visão de mundo que necessita ser justificada para possa progressivamente tornar-se critério de orientação também para aquele que aspira à integração na coletividade.

Nesse processo, também a cultura em que foi formado torna-se objeto de reflexão e re-elaboração para o estrangeiro, pois a diversidade o solicita a uma revisão dos próprios referenciais. Convocada a questionar a pertinência de seus costumes, saberes e valores, a pessoa pode optar então por abandoná-los, pode empenhar-se em sua resignificação e reinscrição social, bem como pode ver nascer uma consciência renovada e uma adesão madura, crítica e construtiva à própria tradição.

De todo modo, a vivência de ser estrangeiro se configura como situação tensa, em que a possibilidade de construção da intersubjetividade é sempre vivida como um projeto pessoal a ser empreendido num campo de aventura. Sintetizando o processo, Schutz (1974), afirma que:

Se em nossa experiência encontramos algo até então desconhecido, e, portanto, alheio à ordem habitual de nosso conhecimento, iniciamos um processo de indagação. Primeiro, definimos o novo fato; tratamos de captar seu significado; logo, transformamos passo a passo nosso esquema geral de interpretação do mundo, de tal modo que o fato estranho e seu significado se façam compatíveis e coerentes com todos os outros fatos de nossa experiência e seus significados. Se conseguimos tudo isso, então o que antes era um fato estranho e um problema que desconcertava nossa mente, transforma-se num elemento adicional de nosso conhecimento justificado. Ampliamos e ajustamos nosso acervo de experiências. (p. 104).

Assim, fecha-se o arco das contribuições fenomenológicas, por nós selecionadas, para a compreensão de como membros de uma comunidade tradicional vivenciam o encontro com a alteridade cultural. Apresentamos o chamado à leitura das expressões culturais tomando o mundo-da-vida como pressuposto da constituição da cultura; a descrição da dinâmica de formação da pessoa em estreita relação com seu meio sócio cultural; a indicação de como a tradição vivida enquanto experiência articula-se ao desenvolvimento pessoal; o reconhecimento do vínculo entre amadurecimento humano e a experiência elementar como critério da ação; assim como a delimitação dos processos subjetivos e sociais típicos na imbricação entre culturas. No capítulo IX, evidenciaremos como estas contribuições se revelaram fundamentais para que pudéssemos captar o fenômeno por nós investigado em sua complexidade própria.

COMO CAMINHAMOS

Ao empreender uma pesquisa acerca de um fenômeno cultural, somos solicitados a refletir sobre como podemos adentrar um contexto diverso de forma adequada e cientificamente rigorosa. Como investigar em profundidade a dinâmica cultural de uma comunidade, preservando sua vitalidade característica? Como comunicar de modo preciso e solicitar aquilo que encontramos? Questionamentos que se articulam ao desafio próprio de todas as pesquisas qualitativas, qual seja o de desenvolver uma investigação com recorte específico, realizada em contexto circunscrito, com número reduzido de sujeitos, que se constitua como contribuição efetiva para o avanço do campo de estudos em que nos inserimos (Demo, 2000; González-Rey, 2001, 2005).

Adotando a perspectiva da psicologia fenomenológica da cultura, sabemos que o chamado da fenomenologia clássica à investigação da subjetividade e do mundo-da-vida constitui-se como provocação a pesquisar a experiência buscando colher os posicionamentos pessoais e coletivos de constituição do mundo e a provocação do mundo para a constituição da consciência (Leite & Mahfoud, 2010b). De um chamado como este, nascem variadas modalidades de prática de pesquisa. De fato, a fenomenologia não nasce como técnica fixa, mas pressupõe a flexibilidade e, já em Husserl, desdobra-se em diferentes níveis de análise (descritivo-estático, genético, generativo) de acordo com os objetivos visados e com o modo como o fenomenólogo se aproxima deles (Goto, 2007).

Inserindo-nos neste horizonte pleno de possibilidades, apresentamos a seguir o modo como, em nossa pesquisa na comunidade rural tradicional de Morro Vermelho, buscamos enfrentar os desafios de operacionalizar a fundamentação teórico-metodológica da fenomenologia clássica.

1. Coleta de dados em trabalho de campo

A atitude fenomenológica marca o direcionamento de toda a nossa pesquisa, convocando-nos a realizar a *epoché*: colocar entre parênteses a atitude natural de observadores externos para buscar uma leitura do processo de constituição do fenômeno. Para tanto, precisamos nos aproximar daqueles que vivenciam o fenômeno investigado em

momentos e contextos que favoreçam com que eles nos dêem a conhecer seu modo próprio de elaboração (Leite & Mahfoud, 2010b). Interessados em compreender como crianças de Morro Vermelho vivenciam o impacto e respondem a uma realidade cultural diversa, optamos então por realizar toda a coleta de dados em trabalho de campo no momento em que se iniciava a etapa de escolarização no meio urbano. Precisamente, empreendemos este trabalho de campo, no distrito e na escola na cidade de Caeté, no período de 6 a 11 de fevereiro de 2010, correspondendo a um final de semana e quatro dias da segunda semana do ano letivo.

Para que neste período a coleta pudesse ser efetiva, foi necessário cuidar previamente de alguns procedimentos formais. Em visitas à comunidade realizadas durante o ano de 2009, comunicamos a alguns líderes do vilarejo e à diretora da escola local nosso interesse em investigar o processo de transição das crianças para a escola em Caeté, obtendo assim informações sobre a quantidade de alunos que fariam a transição para a escola urbana, bem como sobre as autorizações que seriam necessárias para acompanhá-las. A permissão para utilizar o transporte escolar foi obtida por intermédio da diretora da escola do distrito. A autorização para permanecer na escola de Caeté e interagir com os alunos de Morro Vermelho no momento do recreio foi concedida em janeiro pela direção desta escola. Quanto ao consentimento livre e esclarecido dos responsáveis das crianças, o mesmo foi obtido no próprio período da coleta de dados, como explicitaremos adiante.

Graças a pesquisas que realizamos anteriormente no vilarejo (Leite & Mahfoud, 2006, 2007a, 2007b, 2010a, 2010b), membros da comunidade de Morro Vermelho já reconheciam nosso papel de pesquisadores, interessados em conhecer e registrar aspectos de sua vida social. Além deste vínculo prévio, reconhecemos como determinante para o desenvolvimento do trabalho de campo a hospitalidade própria da comunidade. De fato, se não existisse esta abertura dos moradores do vilarejo a seus visitantes, não seria possível nosso acesso a tantos espaços coletivos e privados, bem como a acolhida de nossa presença mesmo por aqueles que ainda não nos conheciam. Acolhida que se expressou também no convite de um dos moradores para nos hospedarmos em sua casa neste período, oferta que aceitamos.

Toda esta configuração permitiu-nos realizar os procedimentos de coleta de dados – observação participante; definição dos sujeitos e constituição do relacionamento com eles; entrevistas semi-estruturadas – de modo integrado ao cotidiano da comunidade. Realizados simultaneamente na maior parte do tempo, cada um destes três procedimentos possui objetivos e meios próprios, a respeito dos quais discorreremos a seguir.

1.1. Observação participante: a experiência de ser estrangeira como recurso

Com o objetivo de compreender em profundidade a dinâmica social da comunidade, realizamos observação participante de cunho etnográfico (Brandão, 2005, 2007; Geertz, 1989). Convivendo pessoalmente com a coletividade investigada, pudemos observar e registrar a vida social tal como vivida e revelada pelos sujeitos, utilizando como instrumentos: diário de campo, máquina fotográfica e gravador de áudio digital para registro de conversas que se mostraram especialmente relacionadas aos objetivos da pesquisa.

Procurando nos inserir na realidade social de Morro Vermelho, além de acompanhar as crianças que se dirigiam à escola na cidade, realizamos visitas a espaços coletivos como igreja, escola local, casa da banda, telecentro comunitário, bem como a residências de alguns membros da comunidade. Registramos por meio de fotografias cenas do cotidiano da comunidade¹³ e da dinâmica escolar própria da instituição de ensino do vilarejo.

Dedicamo-nos aos relacionamentos de modo que o cuidado real expresso em nosso posicionamento pudesse favorecer com que eles se abrissem a nossos questionamentos. Em todos esses momentos de interação com os moradores do vilarejo, buscamos também apreender traços da dinâmica de formação na comunidade rural tradicional e colher tensões da experiência de transição para a escola no meio urbano.

Nessas conversas, para evitar generalizações estereotipadas ou evasivas *sobre* a formação na comunidade tradicional ou a escolarização no meio urbano, solicitávamos aos sujeitos que descrevessem sua experiência concreta em cada contexto sociocultural. Com este procedimento tínhamos o escopo de colher elaborações reveladoras tanto de posicionamentos pessoais quanto de traços do mundo-da-vida no qual eles se assentam (Amatuzzi, 2008; E. Bosi, 1979/2005; Leite & Mahfoud, 2010b; Thompson, 1992). Esta atenção colaborou também para a apreensão de diferenças sutis entre representações acerca de todas as vantagens da escolarização e experiências concretas da dificuldade de dar continuidade aos estudos, as quais se revelavam marcadas por um misto de sofrimento e saudosismo.

Não obstante a proximidade real com os membros da comunidade, sabemos que, por mais que compartilhemos seu cotidiano, não compartilhamos todos os códigos e significações da vida social (Halbwachs, 1950/2004a; Mahfoud, 2003; Schutz, 1974). Por isso, em todas as situações, procuramos explorar essa nossa condição de estrangeiros como recurso (Geertz,

¹³ As fotografias que ilustram a primeira parte desta dissertação são de nossa autoria e foram registradas durante este período de coleta de dados, à exceção das fotografias referentes a manifestações culturais típicas de Morro Vermelho, presentes na página 22 (sendo a segunda destas de autoria de Fernando Ancil) e na página 49 (sendo a primeira destas de autoria de Kika Antunes).

1989). Assim, a diversidade de nossa própria formação social e escolar permitiu-nos inquirir a dinâmica do que para eles é óbvio (como o desagrado pelas condições precárias do transporte na estrada de terra); questionar aspectos tão corriqueiros que a princípio poderiam ser tidos como inquestionáveis (como a importância do recreio para as crianças); colocar perguntas sobre fundamentos das práticas que eles reproduzem muitas vezes irrefletidamente (como o porquê de continuarem a estudar).

Além disso, ao olhar atento do pesquisador freqüentemente se revelam aspectos pré-reflexivos não tematizados pelos sujeitos em suas comunicações verbais, como a resposta emocional deflagrada numa situação específica ou a postura corporal adotada coletivamente quando se encontram em determinado ambiente. Tais modalidades por meio das quais a experiência se dá a conhecer não podem ser desconsideradas, pois são igualmente testemunhos de vivências ou dimensões do mundo-da-vida significativos para a compreensão do fenômeno em estudo (Mahfoud, 2003; Leite & Mahfoud, 2010b). Por isso buscamos documentar tudo o que se nos apresentava como relevante, por meio de registros no diário de campo ou fotografias. Como exemplo de um dado significativo que não se revelou por meio da comunicação verbal, mas pôde ser registrado em fotografias, temos o modo como os alunos de Morro Vermelho se agrupavam no recreio na escola em Caeté. Quando se mostrou pertinente, tematizamos com as pessoas aquilo que observamos, de modo a colher elaborações que emergiam e retificar o que percebemos.

1.2. Definição dos sujeitos e constituição de vínculos

Graças às pesquisas e contatos anteriores e à imersão no contexto sociocultural investigado, rapidamente identificamos os sujeitos que se inseriam no recorte delimitado em nossa pesquisa: crianças formadas na comunidade tradicional que estivessem vivenciando pela primeira vez o encontro sistemático com uma cultura diversa ao começarem a freqüentar a escola na sede do município. Já em nossa chegada a Morro Vermelho, no primeiro dia do trabalho de campo, encontramos uma dessas crianças, que nos informou o nome de todos os seus colegas e forneceu indicações sobre a localização de algumas residências.

Do total de doze crianças que constituíam a turma que naquele momento deixava a escola de Morro Vermelho para iniciar a quinta série no meio urbano, apenas duas não se inseriam em nosso recorte. Ambas não eram naturais de Morro Vermelho e já haviam freqüentado escolas em Caeté, o que contrariava os critérios de formação na comunidade

tradicional e primeira inserção sistemática num contexto urbano. Seguindo com rigor os parâmetros estabelecidos, não consideramos essas crianças como sujeitos da pesquisa, mas, assim como procedemos com os relatos dos demais moradores de Morro Vermelho, tomamos seus depoimentos como subsídios para uma melhor compreensão do fenômeno investigado.

O corte transversal no ano de 2010 nos forneceu, portanto, um universo de dez crianças, tendo sido possível integrar todas elas como sujeitos em nossa investigação. A viabilidade de abranger o universo, e não uma amostra da população pesquisada, potencializou a emergência da multiplicidade de perspectivas do fenômeno. Enquanto algumas crianças provinham de famílias com grande participação nas manifestações culturais próprias da comunidade tradicional, outras integravam famílias menos envolvidas nas festas e celebrações do vilarejo. Algumas se destacavam nos estudos e outras apresentavam maiores dificuldades, o que se expressou também na avaliação de desempenho que orientou sua distribuição nas cinco turmas de quinta série na escola em Caeté. Algumas ainda não tinham todos os materiais escolares – reflexo da situação econômica de seus pais –, enquanto outras possuíam todos os recursos necessários. Os contrastes na infra-estrutura das residências, na formação escolar e atuação profissional dos familiares atestavam também essa diversidade que para nós se configurou como grande recurso.

De fato, entendemos que a diversidade não precisa ser temida, mas ativamente buscada: enquanto a homogeneidade poderia nos levar a destacar elementos acidentais do fenômeno, na atenção à multiplicidade de perspectivas singulares, pode se revelar o que é efetivamente estruturante (Ales Bello, 2004). Isso significa que não evitamos, mas antes cuidamos para que as diferenças existentes apareçam e empenhamo-nos para analisar as vivências em que elas se fundamentam (Leite & Mahfoud, 2010b). Além disso, entendemos, com Schmidt e Mahfoud (1993), que as ambigüidades e contradições nos depoimentos são relevantes também enquanto “expressões que atualizam os conflitos, as tensões, a pluralidade de perspectivas do grupo social, dos quais o indivíduo se apropria para elaboração de sua experiência” (p. 295).

Definidos os sujeitos, entramos em contato com seus pais para solicitar a autorização para as entrevistas. Para fortalecer o vínculo com os familiares, realizamos uma primeira visita às suas casas, na qual nos apresentamos àqueles que não nos conheciam e esclarecemos os objetivos da pesquisa. Numa segunda visita, apresentamos o *termo de consentimento livre e esclarecido* (modelo em anexo) e colhemos as assinaturas dos responsáveis legais.

Em ambas as ocasiões, pudemos conversar com os familiares acerca de sua própria vivência no momento em que as crianças começam a freqüentar a escola na cidade. Seus depoimentos, registrados em diário de campo, constituíram-se como dados importantes para

nossa análise. A abertura à nossa presença se revelava nos constantes convites para um café, lanche ou jantar; nos pedidos para que vigiássemos as crianças; na simplicidade com que compartilhavam conosco seus receios e expectativas. Apenas uma mãe se mostrou desconfiada no primeiro contato, optando por verificar a decisão de outras mães antes de nos fornecer a autorização para acompanhar seus filhos. Em outra família, a situação inusitada da avó ter imaginado que éramos representantes do Conselho Tutelar não inviabilizou que fôssemos recebidos com grande hospitalidade, que a autorização fosse concedida e que o episódio se tornasse gracejo em muitas conversas.

Enquanto nos aproximávamos dos pais, iniciávamos também a constituição do vínculo com as crianças. Uma delas já nos conhecia pessoalmente e a maioria se encontrava habituada com nossas visitas à comunidade. A diversidade se apresentou no modo como se abriam à nossa companhia – alguns mais rapidamente, outros com maior timidez – mas todos com vivo interesse e curiosidade. Já nas primeiras conversas, compreendemos que as situações coletivas potencializavam a insegurança de responderem a nossas perguntas na frente dos familiares ou colegas. Por isso, buscamos nos aproximar das crianças preferencialmente quando estivessem sozinhas, muitas vezes quando voltavam para suas casas após as aulas.

Ao longo de todo o trabalho de campo, tornou-se evidente a importância de acompanharmos as crianças no trajeto entre a comunidade de Morro Vermelho e a escola na cidade de Caeté, compartilhando com elas as vicissitudes do transporte na estrada precária, do extenso tempo gasto para percorrê-la, bem como o impacto de serem estrangeiros num território desconhecido. Uma vez que nos dispusemos a vivenciar concretamente o seu cotidiano, elas puderam nos reconhecer como companhia real e não simplesmente como figura de autoridade a quem deveriam responder ou obedecer sem questionamentos.

Nesse processo, também foram determinantes para a constituição de vínculos sólidos com as crianças o interesse por conhecer seus familiares e suas casas; a disponibilidade para participar de brincadeiras – efetivamente brincando com elas –; a atenção a todos os aspectos de sua experiência no momento de transição entre as escolas; a perseverança em não desistir do diálogo em situações em que elas se mostravam envergonhadas. Sem a constituição destes vínculos, o trabalho de pesquisa não teria sido possível. Sem a abertura das crianças para nos receberem em suas vidas, não haveria esforço de nossa parte que pudesse nos tornar capazes de compreender o fenômeno de encontro intercultural. Por isso atestamos a radicalidade do cuidado nos relacionamos e da abertura à perspectiva do outro para que a investigação se concretizasse, bem como documentamos a gratidão aos nossos sujeitos por sua disponibilidade em compartilhar conosco suas experiências.

1.3. Realização das entrevistas: aproximações do vivido

Como procedimento fundamental na coleta de dados, realizamos entrevistas semi-estruturadas com todas as crianças investigadas. Cientes do caráter de ruptura engendrado pela entrevista (Schmidt & Mahfoud, 1993) e das questões de gênero, idade, nível socioeconômico, aparência, disposições afetivas e intencionalidades que atravessam a interação face a face, buscamos cuidar da fidedignidade dos dados acolhendo a tensão entre os diferentes significados e sentidos presentes (Szymanski, 2004). Reconhecemos que esta tensão pode também ser tomada pelo sujeito como ocasião para retomar e comunicar aspectos significativos de sua experiência ao pesquisador e ao grupo que este representa (Schmidt & Mahfoud, 1993). Por isso, empenhamo-nos para realizar as entrevistas em momentos propícios à elaboração. Isso significa que, cuidando para que nossos interesses de pesquisa se somassem aos processos que cada sujeito vivenciava, procuramos entrevistá-los quando o fenômeno investigado estava em curso (Leite & Mahfoud, 2010b). Com isto buscávamos favorecer que o sujeito seguisse sua dinâmica própria de elaboração, revelando a si e a seu mundo-da-vida de modo vitalizado, e evitando respostas artificiais a perguntas desvinculadas da sua experiência atual (Amatuzzi, 2008; E. Bosi, 1979/2005; Thompson, 1992).

Buscamos, então, aproximarmo-nos das crianças em situações nas quais elas se sentissem disponíveis para fornecer entrevistas, com a máxima informalidade possível. Como já afirmamos, em geral, as ocasiões mais propícias para abordá-las foram os momentos em que caminhávamos juntos, sem a presença de terceiros. Com as crianças que se mostraram mais desinibidas e disponíveis, as entrevistas se concretizaram naturalmente, como desdobramento de nossas conversas. Com as demais, reconhecemos a necessidade de agendarmos um momento específico. Nestes casos, solicitávamos previamente para acompanhá-las na volta para casa após o retorno da escola, ou pedíamos para encontrá-las em um determinado local da comunidade no período da manhã, pois suas aulas ocorriam no período da tarde.

Apenas no caso dos irmãos Fábio e Fabrício foi necessário realizar uma entrevista coletiva, pois eles não se sentiram à vontade para fornecer a entrevista enquanto estivessem sozinhos. Suas respostas também se mostram complementares no decorrer da entrevista, peculiaridade que foi observada posteriormente na análise, realizada integrando os relatos das vivências de ambos.

Adotamos o procedimento de gravar as entrevistas em áudio utilizando para isto um gravador digital. A necessidade de cuidar da qualidade das gravações (Queiroz, 1991;

Thompson, 1992) mobilizou-nos a procurar realizar as entrevistas em locais com o mínimo de ruído possível, o que nem sempre se mostrou viável. Por isso foi importante aproximar o gravador dos entrevistados, procedimento que não se revelou inibidor do diálogo. Rapidamente as crianças acostumavam-se com o aparelho, dando prosseguimento à conversa como se o mesmo não estivesse ali.

No decorrer das entrevistas, buscamos respeitar a dinâmica de elaboração de cada sujeito, cuidando, por um lado, de não induzi-los a dizer o que esperávamos e, por outro, de auxiliá-los a retomarem o foco na experiência sempre que necessário e a esclarecerem os pontos de especial interesse para os objetivos de nossa pesquisa (E. Bosi, 1979/2005; Leite & Mahfoud, 2010b; Thompson, 1992). Esses pontos importantes correspondem aos eixos temáticos contemplados em nossos objetivos específicos: a) a trajetória pessoal de formação em Morro Vermelho, a partir do contexto educacional; b) o modo como elaboram o impacto vivido na inserção, ainda em curso, no contexto cultural da escola no meio urbano; c) o modo como se posicionam nessa experiência de encontro intercultural.

Um aspecto importante a ser ressaltado é que não esperávamos que o entrevistado respondesse diretamente à nossa pergunta de pesquisa: esta tarefa cabe ao pesquisador no momento da análise. Por isso nos empenhávamos para que as crianças comunicassem suas vivências, pois sabíamos que é graças à atenção aos elementos que cada uma delas elege em sua elaboração e à forma como os articula que podemos nos aproximar da compreensão que almejamos do fenômeno.

2. Transcrição dos relatos

O modo de transcrição dos relatos é aspecto fundamental na pesquisa pautada na análise de vivências. Dada sua importância, além de transcrever todos os registros verbais, incluímos dados do contexto (como interrupções, introdução de novas pessoas no diálogo), bem como dados não verbais anotados em diário de campo (como olhares, expressões faciais e gestos significativos) ou explícitos no registro sonoro (como silêncios prolongados). Adicionamos também os *insights* significativos sobre a situação da entrevista que emergiram durante o ato da transcrição. Considerando-se o valor heurístico de tais compreensões, entendemos, com Queiroz (1991), que elas podem ser incluídas na transcrição como dados do diário de campo.

O objetivo dessa prática é preservar a vitalidade e complexidade original dos relatos e, também por este objetivo, buscamos textualizar as transcrições de modo que o próprio sujeito

se reconheça no texto. Evitamos enfatizar a sonoridade como critério para a grafia das palavras, pois compreendemos que a decisão por ressaltar a diferença no modo de linguagem dos sujeitos, além de implicar no risco de tornar a reprodução escrita caricatural, não traz ganhos em fidedignidade já que a diferença na sonoridade é percebida de modo distinto por cada grupo cultural (Leite & Mahfoud, 2010b). Por tudo isso, empenhamo-nos para manter os estilos de linguagem e a cadência da fala de cada sujeito por meio de textualizações que buscam aliar a estrutura formal da nossa língua aos erros típicos de linguagem, de modo que o texto preservasse o movimento a nós comunicado e se aproximasse ao máximo da forma como o próprio sujeito escreveria aquilo que fala (Mahfoud, 2003; Leite & Mahfoud, 2010b).

O mesmo cuidado orienta nossa opção por não alterar os nomes dos sujeitos na transcrição e comunicação da pesquisa. Essa decisão, compartilhada com os sujeitos investigados, fundamenta-se no relacionamento estabelecido entre nosso grupo de pesquisa e a comunidade de Morro Vermelho. Nossas compreensões sobre este contexto sociocultural são sempre co-construídas com os moradores do vilarejo e dar a conhecer a sua experiência em contextos mais amplos é o sentido que eles conferem a nossas investigações (Mahfoud & Massimi, 2009). Por isso, mantê-los no anonimato corresponderia a contrariar sua experiência e esvaziar o relacionamento constituído entre nós. Além disso, a divulgação de sua identidade solicita cuidado ainda maior na análise e apresentação dos resultados, os quais são devolvidos aos participantes de cada pesquisa.

3. Análise dos dados

Para a análise do material, elegemos a companhia do fenomenólogo van der Leeuw (1933/1964). Reconhecendo o desafio de partirmos da experiência relatada para chegar a compreender as vivências e suas conexões de sentido, seguimos a proposta metodológica desenvolvida por este autor¹⁴, a qual apresentamos no tópico a seguir e, no tópico subsequente, discorremos sobre nossa posição quanto à questão da generalização em uma pesquisa fenomenológica.

Lembramos que será somente no próximo capítulo, *A direção de nossos passos: reconstrução da experiência*, que evidenciaremos como as diretrizes metodológicas aqui apresentadas organizaram a apresentação dos resultados na primeira parte desta dissertação.

¹⁴ Este capítulo da obra de van der Leeuw (1933/1964), denominado *Fenômeno e fenomenologia*, encontra-se traduzida para o português: confira van der Leeuw (1933/2009).

3.1. Diretrizes metodológicas de van der Leeuw

De modo a explicitar como se configura o processo de análise numa pesquisa fenomenológica, van der Leeuw (1933/1964) convoca-nos inicialmente a reconhecer o objeto de investigação como *fenômeno*: algo que se mostra a alguém, isto é, recorte da realidade que se revela àquele que aspira a conhecê-la. Isso significa que toda nossa investigação é permeada pela certeza de que a pergunta que formulamos acerca de um aspecto do real abre um campo que reúne a objetividade do que é pesquisado à subjetividade daquele que pesquisa, irremediavelmente unidos no ato da análise. A subjetividade é, pois, recurso que abre caminho para o acesso à objetividade que nos interessa conhecer. Como isto se faz possível?

O primeiro passo no processo de análise é justamente a aproximação do pesquisador ao fenômeno. A imersão no contexto investigado permite a progressiva revelação daquele fenômeno que nos provoca e seu posterior testemunho por nós. Para van der Leeuw (1933/1964), este é o trabalho da fenomenologia: evidenciar e comunicar como se constitui a vivência de um fenômeno, a qual é sempre relativamente oculta porque a experimentamos muitas vezes sem nos darmos conta do que a constitui.

Entretanto, a aproximação sistemática ao fenômeno revela-nos que não temos acesso à vivência em si, mas à unidade que ela forma com sua significação. A alteridade fundamental do que almejamos conhecer solicita-nos então uma atitude de reverência e um empenho de reconstrução. Tendo acesso tão somente à experiência comunicada, que se constitui como unidade entre a vivência e o juízo formulado pelo sujeito, precisamos nos empenhar para reconstruir a vivência por meio da compreensão de sua estrutura. E, assim como o fenômeno, a estrutura não pode ser reduzida nem a puro objeto (aquilo que é experimentado), nem puro sujeito (aquilo que é abstraído lógico-causalmente). Trata-se, isto sim, de uma organização da realidade pela significação, que “pertence, em parte, à realidade mesma, em parte a ‘alguém’ que procura compreendê-la” (p. 644).

É então pelo sentido que objetividade e subjetividade se unem irrevogavelmente. Graças à apreensão do sentido, a compreensão – vivência de um instante – abre-se a múltiplas vivências experimentadas, iluminando-as e sendo iluminada por elas. Em outras palavras, a compreensão de uma vivência estende-se a muitas outras que, sendo então compreendidas, participam da compreensão alcançada, tornando-a mais rigorosa.

O composto vivo que reúne as vivências ordenando-as em relação a um conjunto objetivo maior é chamado *tipo*. Trata-se da experiência típica que se mostra presente na

diversidade de manifestações de um mesmo fenômeno e, por isso, sua descrição reúne em termos de vivência os elementos constitutivos do fenômeno que investigamos. Ao discorrer sobre a constituição do tipo, van der Leeuw (1933/1964) explicita o reconhecimento de que, se cada pequeno detalhe do fenômeno está em conexão com tantos outros, não nos cabe tentar ordená-los segundo causa e efeito, mas compreender as relações que se formam, o composto formado pelas relações entre as estruturas.

Enquanto conexão compreensível entre diversas estruturas, o tipo não é encontrável na realidade como um ente entre outros. Porém, possui uma vida e se mostra a nós, pois, na multiplicidade de manifestações se pode apreender uma conexão compreensível, um composto que agrega as relações entre as estruturas e se revela a nós. A operação de burilar a experiência em direção ao tipo nos reenvia assim às experiências concretas que o encarnam. A apreensão essencial das conexões de sentido não se quer última palavra, mas caminho de acesso, de aproximação, de convivência compreensiva com a vivência.

Para chegar à delimitação do tipo, van der Leeuw (1933/1964) apresenta uma metodologia precisa, composta por diretrizes que compõem um modo de analisar o fenômeno que facilita a compreensão de suas estruturas e a delimitação do tipo. Embora estas diretrizes nem sempre sigam uma sucessão, as apresentamos na mesma seqüência descrita pelo fenomenólogo.

A) Nomeação de conjuntos de vivências, de modo a organizá-las e torná-las inteligíveis. Ainda no primeiro contato com o que se mostra, nomeamos o que encontramos. Isso significa que separamos e reunimos: classificamos. Porém corremos o risco de nos inebriarmos com essa primeira nomeação e estagnarmos o processo nesse passo que focaliza mais aquele a quem se mostra do que aquilo que se mostra. É preciso, então, que estejamos cômicos de que os nomes e classificações são *nossa* primeira aproximação do fenômeno. Por isso buscamos retificá-la nomeando conjuntos de sentido com expressões dos próprios sujeitos, para que se mantenha a tensão entre a compreensão e a compreensibilidade, entre a subjetividade daquele que dirige a mirada e a objetividade do que se deixa ver (Leite & Mahfoud, no prelo).

B) Inserção metódica na própria vida. Trata-se de um modo sistemático de evitar os perigos da nomeação, justamente reconhecendo a pessoalidade de quem nomeia. Dado que somente podemos analisar com rigor os dados que coletamos se nos inserirmos no campo com critério, empenhamo-nos para colher as ressonâncias do fenômeno em nós como indicativas de sentidos a serem compreendidos. Reconhecer que os dados geram impacto na pessoa do pesquisador não significa propor um “mergulho” inconsciente nos mesmos. Pelo contrário, trata-se da possibilidade de reconhecer que a neutralidade absoluta é tanto impraticável

quanto indesejada. Nas palavras de van der Leeuw (1933/1964), “somente a colocação em atos, durável, energeticamente perseguida, desta inserção na vida de outrem, somente o estudo ininterrupto do papel habilita o fenomenólogo a interpretar o que se mostra” (p. 646-7).

Com este mergulho consciente, buscamos uma inserção metódica na vivência do outro deixando-nos surpreender por aquilo que ele anuncia e desejando captar sua razoabilidade. Reconhecendo que nada do que é humano nos é estranho, podemos então enriquecer a pesquisa por meio do rigor com que colhemos as ressonâncias das vivências do outro, somado à busca constante por ampliar o campo de possibilidades a serem problematizadas e reconhecidas no ato da análise.

C) Inserção entre parênteses: realizando a *epoché*, procuramos suspender convicções pessoais prévias e também a faticidade dos dados colhidos, privilegiando a captação da estrutura da vivência investigada. Na fenomenologia, não pretendemos nos limitar à mera descrição nem tampouco interpretar o que há de inacessível por trás do que se mostra. Focalizamos o fenômeno colocando entre parênteses o que se revela acidental para chegarmos a apreender o que é fundamental, a essência.

Para que isso se dê, a diretriz anterior se revela crucial, em que problematizamos o nosso modo de apreender o fenômeno, pois, caso contrário, corremos o risco de tomar como essencial algo que nos agrada e negligenciar como fortuito o que de fato é fundamental. Também é de suma importância que não nos inebriemos precipitadamente com a busca por regularidades que seriam a chave da essência. Somente afirmando pacientemente o que é próprio de cada detalhe podemos ao final do processo nos surpreender com a emersão do “traço de um desenho na emaranhada confusão dos dados” (p. 643). Assim, afirmando a singularidade, poderemos chegar com segurança ao ponto de unidade.

D) Elucidação das vivências e clarificação das conexões de sentido existentes. É o que chamamos elaboração de categorias: reunimos o que é semelhante, distinguimos o diverso. Diferentemente da etapa de nomeação, o foco aqui são as conexões de sentido. Elucidando as vivências e clarificando suas conexões de sentido, podemos apreender dinâmicas que perpassam as diferentes elaborações pessoais, aproximando-nos assim de aspectos próprios do mundo-da-vida do grupo em questão. Explicitam-se assim as relações entre as vivências compreendidas, o que abre caminho para a formulação do tipo ou conexão típica ideal.

E) Compreensão das conexões de sentido de modo a configurá-las como informação. Alcançando a compreensão do tipo, todo o processo de análise reveste-se de uma nova luz. O que parecia caótico, disperso, pouco expressivo, configura-se como revelação: a clarificação da experiência típica ilumina o que parecia confuso, ressaltando sua vitalidade e a

compreensibilidade até mesmo do que antes parecia muito distante da possibilidade de compreensão.

F) Retificação contínua das compreensões alcançadas no confronto com os dados colhidos. Assim como na nomeação, a compreensão do tipo pode nos inebriar. Corremos o risco de nos agarrarmos à compreensão, esquecendo os dados de onde ela emergiu. Por isso, para corrigir o que entendemos e buscar preservar a vitalidade da experiência comunicada, é preciso um contínuo retorno aos dados, ao campo, aos sujeitos. É importante realizar o confronto também com outras fontes: com o referencial adotado, com outros aportes teóricos, com pares em espaços coletivos de discussão acadêmica.

G) Reconstrução da experiência vivida para que seja possível dar testemunho do fenômeno. Em posição crítica àqueles que, declarada ou implicitamente, entendem a ciência como um ato de “tomar o mundo como um tecido sem forma que nós devemos formar, erigindo-nos como os mestres do mundo” (p. 649), a fenomenologia aproxima-se da produção de cultura no sentido de cultivar aquilo que existe. Reconhecendo o valor absoluto do que encontra, empenha-se para comunicá-lo como forma de cuidado com aquilo que é. Por isso, para testemunhar o fenômeno investigado, precisamos comunicá-lo de modo sistemático e solicitador. Esta é a culminância de toda pesquisa, que permite o acesso de terceiros à compreensão da vivência alcançada.

3.2. O desafio da generalização

Ao longo de todo o processo de análise, o desafio da generalização, da tensão entre o particular e o universal, se nos apresenta com toda sua força: como as compreensões alcançadas sobre um contexto circunscrito dialogam com a configuração do mesmo fenômeno em contextos socioculturais diversos? Esse questionamento, que frequentemente se intensifica ao aproximarmos-nos da conclusão da pesquisa, muitas vezes pode conduzir-nos à tentação do esquecimento das contradições: tornamo-nos ávidos por regularidades no afã por afirmar com maior segurança algum aspecto que se revelou a nós.

Como discutimos ao tratar da definição dos sujeitos, entendemos a diversidade como valioso recurso. Se os sujeitos de uma mesma comunidade elaboram a experiência de modos que nos parecem discrepantes ao ponto de inviabilizarem qualquer conclusão bem fundamentada, podemos nos surpreender com a descoberta de que a tensão entre as múltiplas possibilidades de elaboração descortina o dinamismo presente naquela coletividade – o que é

já um dado provocador para pesquisas em comunidades tradicionais, ainda classificadas como herméticas e estagnadas por muitas correntes científicas (Warnier, 2003).

Além disso, contemplar a multiplicidade de perspectivas confere rigor à pesquisa. Cuidando para que as diferenças existentes apareçam e empenhando-nos para analisar as vivências em que elas se fundamentam, podemos chegar a compreensões rigorosas que não se limitam a discorrer sobre em que os sujeitos concordam. Ao invés, nossas análises avançam na clarificação da estrutura da experiência investigada (Ales Bello, 2004).

A pesquisa fenomenológica tal como a desenvolvemos apresenta, portanto, a possibilidade da generalização por meio da apreensão dos elementos estruturais que estão presentes em todas as manifestações do fenômeno investigado, por mais diferentes que sejam. Posição que se diferencia seja das modalidades de pesquisa que buscam a generalização pela média – parâmetro abstraído dos dados de modo válido, mas que não corresponde à vivência real dos sujeitos – seja das vertentes que acentuam a particularidade dos sujeitos optando por evitar a generalização (Leite & Mahfoud, no prelo).

Entendemos que tal possibilidade de generalização, estritamente vinculada à formulação do tipo, constitui-se como contribuição seminal de van der Leeuw (1933/1964) para pesquisas fenomenológicas sobre a cultura. Com auxílio das diretrizes traçadas por este fenomenólogo, pudemos explicitar como, afirmando o que é próprio da elaboração de cada sujeito, chegamos a colher o traço de um desenho na emaranhada confusão dos dados, alcançando resultados efetivamente fundamentados sobre o que seja próprio da cultura da coletividade investigada. Resultados que conseguem dialogar com referenciais teóricos que descrevem a dinâmica da experiência humana. Resultado que conseguem se firmar como generalização também na medida em que são capazes de descrever a vivência de sujeitos em contextos que ainda não encontramos, desde que se mantenham as características do fenômeno (Leite & Mahfoud, no prelo).

Desenvolvemos tais modalidades de diálogo com vistas à generalização em dois momentos de nossa pesquisa. No capítulo seguinte ao presente, explicitamos como nossos resultados fundamentam-se no dinamismo da experiência humana descrito pelos autores que compõem nosso referencial. Posteriormente, no capítulo X, discutimos nossos achados com outras produções da psicologia social, bem como dialogamos com investigações sobre a temática da cultura em campos afins. Essas discussões realizadas não foram previstas *a priori*: reconhecemos a importância de empreendê-las a partir de solitações advindas de nossos resultados e as desenvolvemos de modo a buscar evidenciar como nossa investigação pode contribuir para a compreensão do encontro intercultural em outros contextos.

IX – A DIREÇÃO DE NOSSOS PASSOS: RECONSTRUÇÃO DA VIVÊNCIA

Viver a tradição e encontrar a alteridade cultural: processo vivo, transição em ato, fenômeno complexo convidando-nos a revisões contínuas, presenteando-nos com descobertas e maravilhamentos. A vitalidade com que buscamos apresentar os resultados de nossa investigação mobilizou-nos a priorizar a documentação da vivência, num primeiro momento, para somente depois discorrermos sobre os fundamentos teórico-metodológicos que nos sustentam. Agora, é chegado o momento de explicitar como os referências de onde partimos e a metodologia com que caminhamos orientaram todo o processo de reconstrução da vivência desenvolvido na primeira parte desta dissertação.

Ao longo da trajetória de análise, reconhecendo sempre com maior vivacidade a pertinência das diretrizes metodológicas de van der Leeuw (1933/1964), identificamos que a própria seqüência da argumentação do capítulo *Fenômeno e fenomenologia* revelava-se como percurso privilegiado para a comunicação das compreensões que alcançamos. Assim, além de ancorar a análise em suas diretrizes, optamos por apresentar os resultados ao leitor seguindo a seqüência elaborada pelo fenomenólogo. Dedicando-nos, então, a organizar os dados seguindo o mesmo direcionamento do referido capítulo, pudemos solidificar a reconstrução da vivência de encontro intercultural, bem como clarificar como as contribuições de nossos referências teóricos nos auxiliaram a melhor compreender cada nível de experiência. Vejamos como isso se concretizou em cada um dos seis capítulos da primeira parte.

No primeiro capítulo, *Agora ele vai sair*, iniciamos, como van der Leeuw (1933/1964), documentando como o objeto de que nos ocupamos se constitui como fenômeno: algo que se mostra a alguém. Nesse sentido, a apresentação da situação concreta das crianças que se dirigem à escola na cidade é composta também pelo modo como este processo nos solicita, despertando em nós certas perguntas e avivando o interesse por compreensão. Assim, já em nosso ponto de partida, evidenciamos como a subjetividade e a bagagem do pesquisador compõem o fenômeno investigado, embora este não se reduza às projeções daquele que o quer conhecer. O fenômeno é sempre parcialmente oculto: permanece o chamado a desvendá-lo e a expectativa por conseguir adentrar a passagem que inicialmente se apresenta cerrada.

É preciso então nos aproximarmos gradualmente do fenômeno, colhendo os aspectos que imediatamente se apresentam a nós. Inserindo-nos no campo de nossa pesquisa e

dedicando-nos à convivência com nossos sujeitos, pouco a pouco apreendemos os temas que são elaborados nesse processo de transição das crianças de Morro Vermelho para a escola de Caeté. No contato com os adultos, colhemos a apreensão diante dos pequenos que seguem sozinhos para a cidade. No convívio com as crianças, descobrimos que interesses concretíssimos as ocupam: a quantidade de matérias, professores e alunos na escola; a avaliação de desempenho que distribui as crianças nas turmas; a agitação no ônibus que divide opiniões.

Nessa primeira aproximação, emerge o interesse por compreender qual é a especificidade do modo como as crianças elaboram esses temas de que se ocupam. Assim, tendo iniciado o contato por via dos conteúdos, reconhecemos o ímpeto por apreender a dinâmica do processo. E questionamo-nos também acerca da postura das crianças que observamos durante o recreio, mas que não foi descrita por nenhuma delas. Qual seria seu fundamento?

No capítulo seguinte, *Aqui e lá é tudo bom*, buscamos focalizar a dinâmica de elaboração das crianças no contato com a nova realidade cultural. A princípio descobrimo-nos perplexos diante do fato de que, às nossas perguntas que solicitavam descrições do novo contexto, as crianças respondiam comunicando juízos. Adentrando essa perplexidade na companhia de van der Leeuw (1933/1964), pudemos reconhecer como o acesso à vivência se dá sempre por intermédio da unidade que ela forma com sua significação.

Acolhendo a experiência comunicada como unidade entre vivência e juízo, avançamos na compreensão do modo das crianças relatarem o encontro com o novo apresentando em primeiro lugar suas avaliações. Nesse ponto da análise, as contribuições de MacIntyre (2001) favoreceram nosso reconhecimento da centralidade do ato de avaliar e hierarquizar bens no processo de amadurecimento humano. Giussani (2008b, 2009), por seu turno, auxiliou-nos a perceber como os juízos formulados referem-se à correspondência ou não da experiência àquilo a que as crianças aspiram. A avaliação não é feita sem critério e também não prescinde da concretude da experiência: o efetivo encontro com o novo pode então mobilizar a ressignificação de representações anteriormente estabelecidas.

A avaliação e a comparação entre os dois contextos socioculturais se revelaram, assim, como dinâmica própria da elaboração das crianças no momento de transição, convidando-nos a atestar que o encontro é acompanhado pela formulação do juízo e que este se constitui como porta de acesso à vivência do encontro. Esse desvelamento da primazia do ato de avaliar inaugurou novas perguntas: qual o sentido da recorrência dos juízos positivos? Se a avaliação diante do novo é dinâmica compartilhada no amadurecimento humano, qual a especificidade

da vivência de crianças formadas numa comunidade tradicional? Se nosso acesso à vivência será sempre por meio de sua significação, como reconstruí-la?

Discorrendo acerca das diretrizes para a reconstrução da vivência, van der Leeuw (1933/1964) apresenta-nos inicialmente a nomeação, a inserção metódica na própria vida e a *epoché*. Em nosso percurso de análise, apreendemos a inseparabilidade desses três momentos do exercício da fenomenologia e a explicitamos no capítulo *Do Morro inteiro você só iria falar isso?*

A partir de nosso interesse por apreender o contraste entre a vivência das crianças nos meios rural e urbano, detectamos os riscos do anseio por distinções rápidas e do apego ao nosso modo particular de definir a realidade investigada. Para enfrentar estes perigos, acolhemos o chamado da fenomenologia a reconhecer nossa situação enquanto membros de um grupo sociocultural distinto, colocando entre parênteses nossa perspectiva sobre o fenômeno. Em lugar de nos inebriarmos com nossas próprias suposições, empenhamo-nos então para colher as ressonâncias em nós como indicativas de sentidos a serem analisados, podendo assim nos aproximarmos do que se configura como fundamental na vivência do outro. Além disso, buscamos evidenciar e compreender como as comunicações dos sujeitos expressam também suas expectativas em relação a nós.

No árduo trabalho de problematizar o que esperávamos encontrar, surpreendemo-nos estrangeiros diante de Morro Vermelho, enfatizando na dinâmica da comunidade aquilo que não vivenciamos em nossa sociedade. Schutz (1974) já nos ensinava que esta dinâmica é característica do contato humano com um mundo-da-vida desconhecido: encontramos a alteridade cultural com os instrumentos de nosso contexto de origem, mas ela mobiliza-nos a problematizar costumes e valores que não compartilhamos; solicita-nos a rever hábitos que nos pareciam óbvios e que a convivência com o diferente vem questionar. Assim, do estranhamento frente aos dados, pudemos chegar à clarificação do modo como respondemos à novidade introduzida por um contexto diverso, dinamismo que compartilhamos com nossos sujeitos.

No capítulo seguinte, *O que eu gosto mais de lá é fazer muitas amizades*, dedicamo-nos à próxima diretriz de van der Leeuw (1933/1964): elucidar as relações entre as vivências compreendidas e clarificar as conexões de sentido existentes. Retomamos a constatação da centralidade dos juízos na experiência de encontrar a alteridade cultural e avançamos na compreensão desta dinâmica perguntando-nos o que as crianças esperam do novo contexto. Reconhecemos, na companhia de Giussani (2008b, 2009), a importância de atestar como toda

avaliação que realizamos não pode ser entendida se não considerarmos a espera por correspondência em que se ancora a emissão de juízos.

Identificamos que as crianças descrevem o que esperam reconhecendo sua própria implicação para que aquilo que almejam se concretize, pois concebem o contexto como constituído pelo posicionamento das pessoas. Essa compreensão favoreceu com que pudéssemos apreender a constituição de relacionamentos como ponto de conexão entre diferentes níveis de experiência, relativas à vivência tanto na comunidade tradicional quanto na escola no meio urbano. Fator estruturante da vivência da escolarização como um todo, os relacionamentos que se estabelecem revelam-se como critério de orientação. Sabendo que ter amigos na escola é algo que lhes corresponde, as crianças abrem-se ao encontro com a alteridade cultural esperando que a mesma correspondência se concretize no novo contexto.

As considerações de Husserl (1933/2003) e Stein (1917/2005b) acerca da empatia auxiliaram-nos a compreender a vivência em que se fundamenta a grande abertura demonstrada pelas crianças a pessoas que elas ainda não conheciam, mas já definiam como amigos potenciais. Reconhecendo mais uma vez a fundamentação de nossas compreensões numa dinâmica propriamente humana, permanecia aberto o questionamento quanto à existência ou não de uma especificidade da formação tradicional na configuração do encontro intercultural.

Em *Você conhece todo mundo daqui, mas não conhece de lá*, esse questionamento finalmente foi respondido: chegamos à formulação do tipo, ponto de culminância da pesquisa fenomenológica (van der Leeuw, 1933/1964).

Mais uma vez convocados a problematizar nossas expectativas frente aos dados, fomos surpreendidos com o caráter aparentemente banal do que é o modo de ser de Morro Vermelho para as crianças. Simplesmente, é conhecer a todos. Esta é a elaboração realizada sobre a vivência típica do contexto cultural de formação, vivência de familiaridade total. Modo de ser que é questionado no encontro com a cultura urbana e que se reafirma como critério na inserção no novo contexto: diante da alteridade, a tensão por uma experiência de familiaridade totalizante se reafirma como vivência fundamental, experiência tipo daqueles que são formados na comunidade tradicional.

Graças às contribuições de Giussani (2008b, 2009) e Mahfoud (no prelo, 2001c), pudemos reconhecer que a aspiração por uma familiaridade com todos se constitui não como necessidade ou desejo, mas como exigência. É por seu caráter radical e por não se esvaziar ante uma correspondência, mas sim se exaltar, que essa dinâmica pode ser assim definida. Na

vivência das crianças de Morro Vermelho, a exigência por familiaridade total descortina-se então como critério não escolhido, mas estruturante da experiência do encontro intercultural.

Cientes de que o tipo não é um ente com realidade histórica, mas um composto vivo que agrega as conexões entre estruturas e se mostra a nós (van der Leeuw, 1933/1964), vimo-nos então mobilizados a retornar às experiências individuais que o encarnam. Stein (1932-3/2003a, 1930/2003b, 1930/2003c, 1922/2005a) já nos indicava que o percurso de formação da pessoa é a um só tempo passivo e ativo. Regido por um princípio formativo que o direciona e dependente daquilo que recebe do meio, o processo somente se completa com o posicionamento do sujeito ao incorporar, elaborar, buscar materiais e constituir coletivamente o contexto de sua formação. Schutz (1974) também nos alertava que o encontro intercultural é um campo de aventura: embora os estrangeiros possam viver a travessia em companhia, cada um é chamado pessoalmente a responder à alteridade. Por isso, sintetizamos a vivência de cada criança identificando a exigência por familiaridade como tensão que se apresenta na experiência, à qual elas precisam responder pessoal e coletivamente, configurando assim o mundo que as cerca e co-construindo seu próprio desenvolvimento.

A clarificação do tipo, enriquecida pelo desvelamento de suas manifestações singulares, iluminou os paradoxos presentes nas visadas anteriores ao fenômeno. Pudemos então retomar os questionamentos que permaneciam abertos. Surpreendendo-nos com a limpidez com que cada nível de experiência emergia à luz do tipo, avançamos com compreensões vitalizadas sobre o significado profundo das aparentes contradições.

Enfim, no capítulo *Morro Vermelho faz tanto pelo Brasil...*, dedicamo-nos à sexta diretriz de van der Leeuw (1933/1964): a retificação das compreensões alcançadas. Para solidificar nossa análise, buscamos o confronto não apenas com os dados colhidos em nossa pesquisa, mas com o conhecimento acumulado ao longo de anos de investigação em Morro Vermelho.

A compressão da vivência das crianças poderia iluminar também a compreensão do modo de ser de Morro Vermelho, do modo de ser tradicional? Com Berger, Berger e Kellner (1979) e Berger e Luckmann (2004b) colhemos a possibilidade de comparar a vivência das crianças à experiência coletiva da comunidade. Como vimos, esses fenomenólogos explicitam como nas organizações tradicionais crianças e adultos compartilham o mesmo universo simbólico. Além disso, graças também às assertivas de Giussani (2004, 2008a, 2009), Husserl (1954/2008), Halbwachs (1950/2004a, 1925/2004b) e Arendt (1954/2005) sabíamos que o que caracteriza uma comunidade como tradicional não é a reprodução mecânica de costumes

ou o fechamento hermético no passado, mas sim um certo modo de reconhecer e transmitir valor, que precisa ser vitalizado e solicitador para permanecer ao longo do tempo.

Assim, tomando a tradição como processo dinâmico e encarando a exigência por uma experiência totalizante de familiaridade como desafio presente a todos, percorremos os traços culturais distintivos do vilarejo. Nesse processo, aprofundamos compreensões prévias sobre o dinamismo desta comunidade, podendo chegar à formulação de que a particularidade do seu mundo-da-vida se constitui por meio das respostas de gerações sucessivas ao desafio de tornar familiar o horizonte total da experiência.

Na companhia de Giussani (2004, 2008a, 2009) e Halbwachs (1950/2004a, 1925/2004b), avançamos ainda mais no reconhecimento da tensão a um horizonte de totalidade como característica da formação tradicional. De fato, o caráter circunscrito das vivências de cada pessoa não poderia lhe fornecer um horizonte totalizante, a não ser que este fosse recebido. Por isso somente a elaboração coletiva da tradição permite a inserção da experiência pessoal em quadros amplos, que se pretendem exaustivos. Por isso a exigência por uma familiaridade total pode ser reconhecida como vivência própria do modo de ser tradicional.

Vivência que se revela na experiência das crianças investigadas também como recurso para enfrentar de modo aberto e ativo o encontro com a alteridade cultural, pois, com Schutz (1974), entendemos que a tensão à familiaridade se constitui justamente como o ponto de superação da situação do estrangeiro. Não é a presença física, mas o efetivo pertencimento a um contexto que nos fornece seus códigos e práticas peculiares. Por isso a busca por familiaridade – que não é apenas estratégia, mas exigência da experiência – revela-se surpreendentemente como grande instrumento para as crianças de Morro Vermelho. Empenhando-se por tornar o novo contexto sociocultural familiar por meio da constituição de laços de amizade, elas estão pré-reflexivamente apropriando-se de um recurso fundamental, que poderá lhes favorecer o acesso aos bens próprios da sociedade urbana.

Estas foram as compreensões que alcançamos. Dedicando-nos a testemunhar o que encontramos, descobrimo-nos envolvidos num verdadeiro trabalho de burilamento, lapidando continuamente a pedra – tão pequena, aparentemente insignificante – de modo a tornar cada vez mais perceptível sua preciosidade.

Contemplando esse percurso, entendemos que nossa pesquisa concretiza uma contribuição própria da psicologia fenomenológica da cultura às investigações em psicologia social.

Dentre as múltiplas perspectivas com que se pode abordar um fenômeno psicossocial, tomamos como ponto de partida a assertiva da fenomenologia clássica de que a cultura se constitui por posicionamentos pessoais e coletivos que permanecem no tempo solicitando gerações e que, por isso, não podemos compreender a cultura se não consideramos estes posicionamentos (Husserl, 1924/2006b). Interessados, pois, em apreender nuances da vivência subjetiva e da dinâmica intersubjetiva do mundo-da-vida, caminhamos com uma metodologia precisa a fim de desvendar processos de mútua constituição entre pessoa e grupo de pertença. Avançamos por esta via conhecendo algumas crianças em ação: assim desvelamos como se estrutura sua experiência pessoal e colhemos traços compartilhados coletivamente, aproximando-nos de como os de Morro Vermelho vivem o encontro e de como se configura a estrutura dinâmica do seu mundo-da-vida tradicional.

Nossa pesquisa, em suma, dedica-se a enfrentar os desafios de compreender a subjetividade sem negligenciar o dinamismo intersubjetivo que a atravessa e configura; de explicitar a dinâmica de processos coletivos e estruturas do mundo sem esquecer que eles são constituídos pelas respostas de sujeitos concretos a situações cotidianas. Buscando o difícil equilíbrio metodológico para evidenciar esses processos de mútua constituição, optamos por permanecermos muito próximos à experiência concreta daqueles que investigamos. Entendemos que, sem essa aproximação, nossas compreensões poderiam até ser formalmente corretas, mas a experiência, alienada de sua vitalidade característica, perderia sua densidade, a força de provocação.

Também por isso não tomamos nossos referenciais de modo abstrato: ao invés, buscamos a companhia real de alguns autores que pudessem efetivamente nos auxiliar na árdua tarefa de reconstruir a vivência. Tendo explicitado suas contribuições nesse processo de reconstrução, novos horizontes de diálogo se abrem a nós. Avivados pelas certezas colhidas em nosso percurso de investigação, vemo-nos solicitados a buscar outros interlocutores com quem confrontar nossas compreensões.

X – EXPANDINDO HORIZONTES

Investigando um fenômeno de encontro entre diferentes perspectivas culturais, aprendemos como a abertura ao que é diverso pode enriquecer, amadurecer e também transformar nossa posição. Por isso nossos esforços de pesquisa não poderiam estar completos se não encarássemos o desafio de confrontar nosso trabalho com outras produções, oriundas seja do nosso próprio campo da psicologia social, seja de campos afins. Abrindo-nos, assim, a horizontes que nos suplantam, desejamos que o diálogo verdadeiro fecunde nossos achados, solidificando contribuições e alimentando debates que de modo algum pretendemos esgotar.

Sendo abundantes os estudos sobre aproximações e cruzamentos entre coletividades e culturas, em perspectivas micro e macrosociais, faz-se necessário eleger alguns companheiros com quem travar o diálogo. Uma vez que investigamos a inserção de membros de uma comunidade rural tradicional em um meio cultural urbano, acreditamos que nosso trabalho pode oferecer uma contribuição real para a compreensão da dinâmica desta que é uma das principais interações culturais do nosso país (Durham, 2004). Por este motivo, dentre muitos critérios pertinentes para a seleção dos autores com quem debateremos a seguir, entendemos ser coerente com o desenvolvimento de nossa pesquisa priorizar aqueles que se debruçam sobre temas semelhantes ao nosso, tendo como contexto de investigação a realidade brasileira.

Este recorte, mais que demarcar uma inscrição espacial, pretende avançar na consolidação de como nossa pesquisa se inscreve na longa trajetória de tentativas de descrição das especificidades culturais do Brasil. Por isso optamos por empreender diálogos ampliando progressivamente os horizontes de compreensão dos processos sociais que investigamos, de modo a fundamentar, passo a passo, como a compreensão da vivência de algumas crianças pode lançar-nos à documentação de traços distintivos de uma cultura propriamente brasileira.

Assim, nessa seção propomos o debate com produções da psicologia social que se ocupam das dinâmicas contempladas em nossos objetivos específicos: a *formação* na comunidade rural; a *elaboração* realizada pelas crianças ao inserirem-se num contexto cultural diverso; o *posicionamento* de membros de comunidades tradicionais no encontro intercultural. Em seguida, recorreremos ao diálogo com campos afins para verificar como as vivências coletivas que apreendemos na comunidade de Morro Vermelho podem se articular à especificidade de processos macrosociais tais como a permanência de traços barrocos na configuração da experiência coletiva nacional e a constituição de uma cultura brasileira.

1. Diálogos com pesquisas em psicologia social

Investigando como crianças formadas em uma comunidade rural tradicional vivenciam o encontro com a alteridade cultural ao começarem a freqüentar a escola no contexto urbano, aproximamo-nos de fenômenos intensamente discutidos em psicologia social. Um levantamento bibliográfico nos disponibiliza abundantes produções que se ocupam de temáticas muito próximas às nossas e, portanto, é necessário operar um recorte para viabilizar o diálogo.

Dadas as particularidades dos processos contemplados em cada um de nossos objetivos específicos, realizaremos diálogos com três diferentes pesquisas, cada uma se aproximando especialmente de um desses objetivos. Além da proximidade temática, para selecionar essas três pesquisas, identificamos a pertinência de empreender debates com investigações que, para compreender a dinâmica dos processos pesquisados, privilegiam a perspectiva daqueles que os vivenciam.

1.1. Ser rural e ser urbano na perspectiva do povo do campo

Em nosso primeiro objetivo específico, buscamos nos voltar ao que é próprio do modo de vida de uma comunidade rural que possui intercâmbio com o meio urbano. Dentre as produções em psicologia social que se ocupam da realidade rural brasileira, defendendo a inclusão desta dimensão na pauta de estudos e intervenções da psicologia realizada no país, muitos são os fenômenos investigados (Albuquerque, 2001, 2002). Neste campo polifônico, encontramos uma proximidade surpreendente com nosso tema na pesquisa de Bonomo e Souza (2010a, 2010b), que investigaram como membros de uma comunidade rural do sudeste brasileiro representam o próprio contexto de formação em comparação ao ambiente urbano da cidade vizinha. Dado que esses pesquisadores partem de uma perspectiva teórica distinta, a teoria das representações sociais na abordagem processual, entendemos ser particularmente interessante confrontar nossos resultados com os deles.

Vimos como, em Morro Vermelho, as crianças elaboram a formação na comunidade rural como vivência de familiaridade total. Essa vivência, colocada em xeque no encontro com o meio cultural urbano, não mobiliza retraimento nos pequenos. Ao invés, impulsiona-os a perceberem que a escola da cidade é sim diferente – nela, por exemplo, não será possível reunir todos os alunos numa mesma brincadeira, como se verifica no contexto rural – mas

esse território poderá chegar a ser familiar por meio da constituição de laços de amizade. Tal elaboração sobre a discrepância entre a comunidade de origem e o meio urbano apresenta-se de modos distintos nas diferentes gerações de Morro Vermelho. A abertura das crianças contrasta com a preocupação de seus pais e com o fechamento dos antigos à cidade de Caeté. Não obstante a aparente contradição entre essas experiências, pudemos explicitar como cada uma delas é uma forma de resposta, pessoal e coletiva, à exigência por familiaridade totalizante que estrutura o mundo-da-vida dessa comunidade rural tradicional.

Os pesquisadores Bonomo e Souza (2010a, 2010b), por seu turno, investigaram a organização comunitária rural, a elaboração de imagens acerca dos objetos rural e cidade, sua significação para o grupo, os afetos a ela associados. Seus resultados indicam que, para quatro gerações, a representação social de comunidade tem valoração positiva e liga-se à amizade, coletividade, religiosidade, solidariedade e união. A constituição recente da comunidade a partir da organização popular conflui para a transmissão de valores numa socialização que visa a proteger o pertencimento ao grupo rural (Bonomo & Souza, 2010b). A comparação social *rural-cidade* reforça a identificação com a realidade social camponesa. Enquanto a cidade é descrita como caótica e associada a afetos negativos de ameaça, o ambiente rural é representado como harmônico, ligado a afetos positivos de familiaridade, segurança e liberdade, numa dinâmica que pode ser lida como processo típico de formações identitárias ideológicas por oposição *nós e eles* (Bonomo & Souza, 2010a).

A partir das compreensões advindas de nossa pesquisa numa comunidade rural diversa, como podemos dialogar com estes resultados?

Em primeiro lugar, ressaltamos a proximidade entre as compreensões sobre como os sujeitos percebem seu contexto de origem. Os fortes vínculos entre as pessoas no meio rural, que se opõem à percepção da desagregação das relações no ambiente urbano, estão igualmente presentes na experiência dos moradores de Morro Vermelho. E surpreendemo-nos não só com a similitude dessas compreensões, como também com a escolha do termo *familiaridade* para definir o ponto fundamental de caracterização do contexto de origem e de distinção com a cidade.

Entendemos que essa escolha compartilhada fortalece ambas as pesquisas e abre caminho, inclusive, para que possamos colher pontos de conexão entre referenciais de cada investigação – Husserl e Schutz, no nosso caso, Moscovici, no deles – no que concerne às descrições dos processos de contato e apropriação de uma realidade social desconhecida. Também a valoração positiva do próprio grupo de pertença, em oposição a coletividades

próximas com racionalidades distintas, é processo que marca, para muitas gerações, a constituição identitária do vilarejo de Minas.

Em nossa pesquisa, investigando o momento mesmo de transição entre campo e cidade por via da análise da experiência, não identificamos nas crianças de Morro Vermelho a valoração negativa do meio urbano encontrada por Bonomo e Souza (2010a, 2010b). Ao invés, apreendemos uma grande abertura à alteridade cultural. Provocados por esta abertura, e por seu contraste com o fechamento ao contexto não familiar manifestado pelos mais velhos, perguntamo-nos sobre o fundamento dessas experiências aparentemente antagônicas. Pudemos então identificar a tensão a uma experiência totalizante de familiaridade como exigência presente a todos.

Reconhecer o caráter exigencial da experiência, à qual é preciso responder pessoalmente, permitiu-nos ressignificar a contradição entre os fenômenos coletivos de abertura e fechamento frente ao que se apresenta como diverso do contexto de origem. Como corolário, este reconhecimento convocou-nos a atestar como a radicalidade da exigência fundamenta inclusive mecanismos de oposição ideológica, posto que a rígida distinção que as gerações mais antigas operam entre os de Morro Vermelho e os de Caeté revelou-se como modalidade de resposta – não sem dor – deste grupo à ausência de ressonância e correspondência à sua exigência de familiaridade total.

Conhecendo o fenômeno do encontro intercultural vivido pelos de Morro Vermelho a partir da análise da vivência, colhemos a provocação de contemplar os processos próprios da comunidade pesquisada por Bonomo e Souza (2010a, 2010b) perguntando-nos em quê poderia se fundamentar a expressiva negação do que se refere ao meio urbano. Se também lá o contexto de origem é vivido como profundamente familiar, a repulsa à cidade seria, como para as antigas gerações de Morro Vermelho, uma forma de resposta à impossibilidade de que o contexto urbano seja familiar como eles precisam?

Questionamento que não quer ofuscar a contribuição própria da pesquisa com que dialogamos. Ao invés, apreendemos nesse encontro entre investigações a um só tempo tão similares e distintas ocasião propícia para fomentar um debate real. Assim, surpreendendo-nos com proximidades e debruçando-nos sobre questões em aberto, esperamos poder iniciar diálogos fecundos com estes e outros autores que reconheceram a importância e acolheram o chamado à investigação das comunidades rurais em psicologia.

1.2. A negociação simbólica entre contextos de socialização

Em nosso segundo objetivo específico, delimitamos o escopo de analisar a forma como crianças elaboram a transição entre a formação na coletividade de origem e a socialização num novo ambiente. Trata-se de tema recorrente em psicologia social e em outros campos da psicologia, prioritariamente investigado em ambiente escolar (Grubits, Freire & Noriega, 2009). Em meio a várias possibilidades de abordar este fenômeno, identificamos o trabalho de Barbosa (2003) como particularmente original: para compreender a dinâmica da socialização secundária, a pesquisadora entrevistou crianças de apenas cinco anos que acabavam de ingressar na escola. Dado que compartilhamos a proposta de compreender um fenômeno social complexo a partir da vivência daqueles que o constituem, elegemos a companhia desta autora para a discussão de nossos dados.

No que tange às elaborações das crianças de Morro Vermelho na transição para o novo ambiente sociocultural, apreendemos a centralidade da formulação de juízos sobre a correspondência da experiência ao que elas aspiram. O reconhecimento de que o acesso à vivência é possível por via da unidade com sua significação favoreceu com que identificássemos a avaliação e a comparação entre os dois contextos como a dinâmica própria de elaboração das crianças nesse período. Elas comparam principalmente elementos presentes em ambas escolas, mas que apresentam especificidades em cada uma: a infra-estrutura física; a quantidade de matérias; a dinâmica do recreio, o ritmo dos professores; os tipos de vínculos. Além disso, cientes de que os juízos emitidos não podem ser entendidos à parte da espera por correspondência, pudemos apreender que as crianças sabem que precisam se posicionar para que se concretize o que almejam e que a constituição de relacionamentos significativos é fator estruturante da vivência seja na escola e comunidade de origem, seja no meio escolar urbano. Por serem correspondentes à exigência por familiaridade total que mobiliza as crianças, os relacionamentos são critério de orientação: fundamentam a abertura plena de positividade por elas manifestada no momento de encontro com a alteridade cultural.

Já em sua investigação sobre a elaboração de sentido efetuada por crianças na transição entre os contextos familiar e escolar, Barbosa (2003) pretendeu contribuir para a delimitação de categorias gerais que caracterizam a socialização infantil. Como resultados, identificou o papel ativo das crianças ao acolherem a decisão alheia de inserção na escola e ao empenharem-se em avaliações progressivamente mais significativas sobre os critérios de movimentação no novo contexto. Nessa situação de travessia social, as crianças tanto aproximam quanto diferenciam os ambientes familiar e escolar como estratégia para vivenciar

a experiência, porém a marca predominante é a da aproximação por via da negociação. À luz destes resultados, a pesquisadora propõe uma nova forma de definir a socialização, que supere definitivamente sua identificação como inculcação de conteúdos transmitidos ou cedidos ao reconhecer o protagonismo da criança na apropriação/inação dos elementos dos contextos sociais. O referencial anterior das crianças que iniciam a escolarização, isto é, sua família, é entendido como ponto de partida para a interpretação de novos esquemas sociais. Interpretação que se constitui sempre num processo de intensas negociações: de modo a conceber os contextos diferentes como continuidade, a criança toma posição ao criar um espaço de intercessão entre eles, articulando-os em uma nova unidade significativa.

Seja pela atenção ao posicionamento dos sujeitos para a compreensão de amplos processos sociais, seja pela apreensão do dinamismo subjetivo de elaboração e avaliação no momento de inserção num novo contexto sociocultural, a investigação e os resultados de Barbosa (2003) em muito se aproximam dos nossos. Interessados em apreender como as crianças vivenciam o impacto ante a alteridade cultural, também nós identificamos o caráter ativo dos sujeitos que atualizam o encontro entre dois contextos distintos aproximando-os a partir da formulação de juízos sobre o que encontram. Juízos estes que se ancoram num critério vinculado à formação na comunidade de origem: a exigência por familiaridade em todos os âmbitos da existência.

Não nos aventuramos, como Barbosa (2003), na redefinição de um conceito clássico da sociologia. Outrossim, buscamos documentar como compreensões advindas da vivência das crianças iluminam fenômenos coletivos em curso há gerações em Morro Vermelho e atestam a pertinência de entender a tradição como processo dinâmico e aberto à totalidade, em consonância com a conceitualização de autores como Giussani (2004, 2008a, 2009) e Halbwachs (1950/2004a, 1925/2004b).

Como pontos de distinção entre as investigações, destacamos nossa preocupação em apreender como as elaborações e posicionamentos das crianças constituem e são constituídos pela cultura. E, na companhia de Schutz (1974), apreendemos como fundamental na vivência das crianças, além da aproximação entre os contextos de socialização, o movimento de problematizar ambos os contextos, pois o encontro introduz o diferente, mobilizando a elaborar o que é significativo num ambiente a partir do contraste com o outro.

Assim, reconhecendo-nos tão próximos e ao mesmo tempo distantes, encerramos o diálogo com o trabalho de Barbosa (2003) com a certeza de que nossas compreensões se fortalecem mutuamente, e com a clareza quanto às contribuições próprias de cada investigação.

1.3. Desafios e recursos tradicionais para a inserção na sociedade modernizada

Passando ao nosso terceiro objetivo específico, dirigimos nossa mirada também às modalidades de posicionamento de pessoas com formação tradicional e os seus recursos próprios para inserção em um contexto cultural diverso. No campo da psicologia social, esta temática é abordada particularmente em pesquisas relativas a fenômenos migratórios entre o campo e a cidade (Tassara & Rabinovich, 2007). Situando-nos novamente em meio a múltiplas possibilidades de abordagem do fenômeno em questão, optamos por dialogar com a pesquisa de Mahfoud (1989) sobre os diversos mundos-da-vida de migrantes baianos, advindos do meio rural, na metrópole paulista e suas diferentes modalidades de resposta ao novo contexto social. Opção realizada em virtude desta pesquisa, como a nossa, debruçar-se sobre a especificidade dos posicionamentos de sujeitos oriundos de comunidades tradicionais no encontro intercultural.

Em Morro Vermelho, atestamos que estes posicionamentos ancoram-se numa vivência estruturante do mundo-da-vida tradicional: a exigência por familiaridade totalizante. Na experiência das crianças, essa exigência se traduz no ímpeto por conhecer a todos na escola no meio urbano, o qual não se configura como disfuncional, mas sim como recurso nesse momento de transição. A não familiaridade é vivida de modo dramático por alguns sujeitos, mas não paralisa nenhum deles: as crianças manifestam abertura ao novo e respondem ativamente, seja emitindo juízos sobre o que encontram, seja empenhando-se na constituição de laços de amizade. Entendemos esse movimento como recurso na medida em que favorece a apreensão dos instrumentos do novo contexto, capacitando-os a apropriarem-se de um universo cultural a princípio desconhecido. E o reconhecemos como recurso advindo da formação tradicional, posto que não se trata apenas de uma estratégia, mas sim de uma vivência estruturante, à qual gerações sucessivas respondem de modo próprio, inclusive, com apreensão ante o ambiente não familiar ou com ressentimento em virtude das demais coletividades não manifestarem ressonância aos seus esforços por concretizar a familiaridade num horizonte totalizante.

A fundamentação teórico-metodológica da investigação de Mahfoud (1989) na fenomenologia clássica explícita – como esperado – grande proximidade à orientação presente em nossa pesquisa. Em especial, destacamos a apropriação do mundo-da-vida como categoria de análise e o concurso às análises de Schutlz (1974) para a descrição psicossocial da experiência do estrangeiro. Como resultados, essa investigação revelou ser estruturante das interações na organização social tradicional de origem o *intercâmbio simbólico*: modalidade

de constituição de relacionamentos calcada em laços afetivos e confiança, que se concretizam no envolvimento mútuo com as necessidades vitais dos conterrâneos. É com esta orientação que os migrantes projetam a transição para o novo contexto social: confiam na continuidade dos vínculos solidários com parentes e amigos como forma de inserção na sociedade urbano-industrial. Essa análise confirma compreensões já clássicas sobre a organização tradicional de comunidades rurais e o dinamismo inerente a suas migrações em direção às cidades (Durham, 1973/2004) e avança na clarificação de porque a inserção na sociedade urbano-industrial – regida não pela solidariedade, mas pela lógica de produção – é vivida como crise.

Ante a esta crise, as respostas são várias. A frustração de suas expectativas mobiliza alguns sujeitos a rechaçarem a situação presente, planejando voltar o quanto antes para a comunidade de onde partiram. Outros buscam superar a ausência de interações de intercâmbio simbólico adequando-se a critérios da organização urbano-industrial, o que pode se configurar como ruptura com o modelo cultural de origem e tentativa de adoção acrítica de uma identidade moderna externa à sua experiência pessoal. Outros sujeitos, por seu turno, buscam integrarem-se à pluralização do mundo moderno sem abandonarem os critérios fundamentais de sua formação tradicional, empenhando-se na constituição de novas formas de intercâmbio simbólico no seio da metrópole paulista. São estes últimos que conseguem melhor articular a totalidade dos fatores de sua experiência, constituindo um projeto vital orientado para o futuro que abarca a unidade de sua história pessoal no vívido presente, preserva o cuidado com os relacionamentos afetivos nos mundos-da-vida segmentados, e permite tanto serem críticos às características do contexto de origem quanto confrontarem a lógica de exploração da sociedade urbano-industrial.

A centralidade dos relacionamentos para as pessoas formadas em contextos tradicionais é vivência que também nós apreendemos na comunidade rural tradicional de Morro Vermelho. A constituição de relações significativas é certeza da experiência que orienta a introdução num ambiente desconhecido, no qual se espera a continuidade e ampliação desses laços que são para eles fundamentais. Ambas as pesquisas documentam como a vivência que estrutura a vida na organização social tradicional tanto orienta quanto é recurso efetivo na transição para a sociedade modernizada, pois mobiliza a inserção de modo crítico e o empenho por constituir novos relacionamentos que amenizem as rupturas na trajetória de vida. Os achados de Mahfoud (1989) permitem-nos asseverar, assim, algo que percebemos na comunidade que investigamos: a importância de reconhecermos os fundamentos e potencialidades da formação tradicional – tão comumente rechaçada como disfuncional – pois

ela desvela-se na experiência como instrumento potencial para a continuidade biográfica e para uma abertura ao novo contexto a um só tempo crítica e construtiva.

Em sua pesquisa, porém, Mahfoud (1989) encontrou situações em que essa continuidade e essa abertura não podiam ser verificadas, seja pela negação das solicitações do momento presente na cidade grande, seja pela conformação acrítica a elas. Uma vez que não apreendemos respostas como estas em nossa investigação, colhemos neste momento de diálogo um alerta quanto à envergadura do campo de tensões próprio do contato e da convivência com uma organização social orientada por uma lógica distinta do contexto de origem. Vemo-nos instigados, portanto, a situar ainda mais nossos dados, reconhecendo que, assim como as antigas gerações, a abertura com juízos que documentamos nas crianças de Morro Vermelho pode se transformar em fechamento ou em aceitação passiva do modelo cultural da cidade. O encontro e a transição entre dois universos culturais é mesmo um campo de aventuras, solicitando dos sujeitos contínuos posicionamentos, verificações e criatividade para afirmar no novo contexto aquilo que se revela como fundamental em sua vivência.

Com este alerta, encerramos este momento de discussão com pesquisas em psicologia social, reiterando a certeza no diálogo como única via possível para o amadurecimento de cada perspectiva e para o avanço real na aventura do conhecimento.

2. Diálogos com investigações sobre a cultura

Com a bagagem de diálogos que consolidam e complexificam compreensões sobre os processos psicossociais que investigamos, seguimos caminhando em direção a horizontes que nos auxiliem a fundamentar a presente pesquisa.

Graças à longa trajetória de pesquisas em Morro Vermelho (Alves & Mahfoud, 2001; Araújo & Mahfoud, 2004; Costa & Mahfoud, 2001; Leite & Mahfoud, 2006, 2007a, 2007b, 2010a; Mahfoud, 1999, 2001a, 2001b, 2001d, 2002; Mahfoud & Massimi, 2007, 2009; Mahfoud & Ribeiro, 1998; Salum & Mahfoud, 2008) sabemos que o fenômeno de encontro intercultural que contemplamos inscreve-se numa história secular: a comunidade formou-se e transformou-se num caldeirão que agregou heranças culturais portuguesas e africanas, principalmente. Cientes dessa multiplicidade de influências, interessa-nos certificar se a dinâmica que apreendemos na vivência coletiva das crianças – e que verificamos ser pertinente para o entendimento do mundo-da-vida da comunidade – também dialoga com quadros socioculturais mais amplos.

Tendo nascido o vilarejo no período de apogeu do barroco, debateremos a princípio os traços que nos permitem continuar a definir a comunidade como barroca e buscaremos verificar se nossos achados condizem com essa definição. A seguir, dialogando com uma abordagem que caracteriza a cultura brasileira de modo original, intentamos demonstrar a fundamentação da experiência coletiva de Morro Vermelho nessa cultura e suas potencialidades para a compreensão e constituição dos encontros interculturais.

2.1. União harmônica de contrários: o barroco e a tensão à totalidade

Morro Vermelho, povoado nascido no efercente período de constituição da província de Minas, traz em sua configuração presente traços característicos do momento histórico de sua origem (Mahfoud, 2001a, 2001d; Mahfoud & Massimi, 2007, 2009). Para verificar como nossas compreensões sobre a vivência de algumas crianças no encontro intercultural podem dialogar com essa herança advinda das origens, vejamos quais são os traços histórico-culturais característicos desse período em que nasceu o povoado.

Nesta época, início do século XVIII, o barroco figurava como modelo cultural dominante, seja no contexto europeu em que surgiu, seja em solo brasileiro e mineiro, no qual chegou por via dos colonizadores portugueses (Barboza Filho, 2000). Isso significa que, nesse período, as formas artísticas, os ritos, a concepção e organização do corpo social revelavam um compromisso em renovar o sentimento religioso da vida e do mundo e um apelo insistente à totalidade (Barboza Filho, 2000; Neves, 1986). Marco fundamental, a referência à totalidade não buscava uma síntese fácil pelo esquecimento das contradições, mas antes orientava contínuos convites culturais a vivenciar de modo sensorial (principalmente visual) e afetivo os contrastes e conflitos da existência (Mahfoud & Massimi, 2009) por meio da “união harmônica de termos antinômicos” (Suassuna, 2003, p. 26).

É possível afirmar que essa matriz cultural que busca integrar os contrários numa experiência pessoal e coletiva de unidade, que almeja incluir as oposições sem eliminá-las ou reduzi-las, encontra-se ainda presente na constituição cultural brasileira (Massimi, 2006; Suassuna, 2003).

Particularmente em Morro Vermelho, inúmeras pesquisas atestam como o caráter barroco permanece vivo na elaboração coletiva. O calendário anual organiza-se em função de dois momentos fundamentais para a vida local: a festa de Nossa Senhora de Nazareth em setembro e a Semana Santa. Nesses momentos, o destaque dado às imagens e a apreensão de

um clima particular tornam mais explícita a presença de figuras sagradas no cotidiano da comunidade, inscrevendo, à moda barroca, o mistério na cena da vida comum (Mahfoud, 1999, 2001a). A população empenha-se na re-apresentação de imagens e símbolos da cultura local, especialmente nesses momentos de festa, de modo a despertar os sentidos e afetos (Mahfoud, 2001b; Massimi & Mahfoud, 2007, 2009).

Como é esperado na tradição barroca, as elaborações que afloram ante estas contínuas re-apresentações mobilizam tomadas de posição, reflexão sobre o caráter misterioso da própria vida, reconhecimento da existência como sinal de uma realidade que a fundamenta e transcende (Araújo & Mahfoud, 2004; Mahfoud, 2001a). Também a produção de novas imagens – como a bandeira do distrito, elaborada já na década de 2000 – orienta-se como forma tipicamente barroca de transmissão de significados pela via da sensibilidade (Salum & Mahfoud, 2008). E é possível verificar, ainda, a convivência de elementos antagônicos como as intensas lutas em defesa da liberdade, com sua característica insubordinação aos poderosos, e o empenho em promover a unidade social por meio da continuidade da tradição (Alves & Mahfoud, 2001; Costa & Mahfoud, 2001; Leite & Mahfoud, 2010a; Mahfoud, 2001a, 2001b, 2001d).

Em nossa pesquisa, encontramos crianças que vivenciavam a transição para uma nova escola, num contexto cultural diverso, ocupando-se de temas cotidianos como a organização do material escolar, a agitação no ônibus que os transporta à cidade, os ritmos e práticas próprios de uma instituição de ensino de grande porte. Investigando a dinâmica de elaboração dessas crianças nesse momento de encontro com a alteridade cultural, apreendemos a centralidade dos juízos e da constituição de relacionamentos.

Avançando na análise da vivência, clarificamos como a exigência por total familiaridade mobiliza o empenho à concretização dessa familiaridade totalizante no novo contexto cultural. Nesse processo, pudemos também delimitar como, por compartilharem o mesmo universo simbólico dos adultos, a vivência das crianças desvela uma característica fundante do mundo-da-vida da comunidade de origem.

Agora, à luz do diálogo com investigações que nos apresentam o que é distintivo da cultura barroca e como ela está presente em Morro Vermelho, entendemos que o empenho das crianças em vivenciar experiências de caráter totalizante pode ser lido como um posicionamento – dentre tantos outros – por meio do qual os membros dessa comunidade atualizam sua herança tradicional barroca.

Nossa incursão pelo modo de ser próprio da comunidade de Morro Vermelho revelou como a tensão à totalidade incide na forma como seus membros concebem os horizontes de

passado e futuro, em sua abertura ao território nacional e estrangeiro, na proximidade vivida com a divindade, no relacionamento com aqueles que deixam o vilarejo, com as coletividades vizinhas, com a sociedade brasileira. Em todas essas respostas diversificadas aos desafios da vida, podemos então perceber – em consonância com a trajetória de pesquisas realizadas na comunidade – como permanecem vivos os traços da cultura barroca.

Vivos nos adultos e também nas crianças: compartilhamento transgeracional do modo de elaboração que pode ser lido como mais um sinal do caráter tradicional da comunidade. Há séculos e ainda hoje, a totalidade como exigência fundamental mobiliza gerações sucessivas a se posicionarem, a serem protagonistas na construção do corpo social, a arrebentarem fronteiras em direção à constituição de uma realidade que corresponda àquilo que almejam.

2.2. A liberdade de abrir-se ao que encontra: a cultura brasileira e o sincretismo

Ancorar a vivência das crianças investigadas na tradição barroca tal como vivida em Morro Vermelho mobiliza-nos a seguir alargando horizontes de compreensão sobre a articulação entre nossos resultados e as especificidades culturais brasileiras.

Vimos como o encontro intercultural é vivido por essas crianças como momento de abertura, que não renega sua formação na comunidade rural de origem, mas sim a toma como critério de orientação e recurso na inserção no ambiente escolar urbano. Nesse sentido, eles familiarizam-se com o que é próprio do novo contexto cultural – como o modo distinto de organização das aulas e do recreio – sem deixarem de ser tradicionais e de esperarem que se concretize ali a familiaridade total vivida em sua comunidade.

A experiência coletiva de gerações anteriores comunica-nos, inclusive, que os membros da comunidade tomam instrumentos modernos para concretizarem o cuidado com a tradição. Como dissemos, eles buscam verbas em órgãos oficiais para a realização das festas, formatam releases para divulgar suas manifestações culturais nos meios de comunicação de massa, criam associações com formato semelhante às organizações não governamentais – tipicamente contemporâneas – para promover e preservar o patrimônio local (Mahfoud & Massimi, 2009; Martins & Mahfoud, 2005). Cuidado coletivo que é entendido como contribuição à sociedade como um todo, embora – ou justamente porque – eles saibam que a maior parte das localidades não mais valoriza ou conserva a tradição.

Essa convivência entre modelos culturais distintos tem uma configuração particular, que subverte o entendimento de que a apropriação de mecanismos das sociedades

modernizadas opõe-se à referência tradicional nas comunidades (Touraine, 1998). Como é possível tal convivência? Como ela se relaciona ao dinamismo de encontro entre as culturas e, em especial, ao dinamismo dos encontros existentes na realidade brasileira?

Para enfrentarmos esses questionamentos, elegemos a companhia de Pierre Sanchis (1994, 1997, 2009) em virtude de suas contribuições seminais para o estudo do entrecruzamento entre culturas e para a caracterização da cultura e religiosidade brasileiras, seja em sua constituição histórica, seja em suas configurações atuais. Para compreender como suas assertivas auxiliam-nos a discutir nossos achados, apresentaremos brevemente as linhas gerais de seu modelo teórico.

Sanchis (1994, 1997, 2009) parte sempre da explicitação do caráter dinâmico das culturas: além de serem transmitidas, elas se encontram e transformam mutuamente. Propondo-se a investigar esse dinamismo na realidade brasileira, o antropólogo dedica-se a evidenciar traços tendenciais do que se poderia chamar de cultura brasileira.

Percorrendo este caminho, Sanchis (1994) chega a apreender, a partir de diferentes dados empíricos, uma característica fundamental da organização social propriamente brasileira: o sincretismo. Sincretismo não no sentido pejorativo de síntese, resultado final de uma ação social. Ao invés, trata-se de um processo polimorfo de reconhecimento coletivo de homologias entre o universo próprio e o do outro, reconhecimento que constantemente redefine a identidade social por meio de “transformações no universo próprio, sejam elas em direção ao reforço ou, ao contrário, ao enfraquecimento dos paralelismos e/ou das semelhanças” (p. 5). O processo sincrético que constitui a cultura brasileira sedimenta, pois, a constituição de identidades não-coesas. Isto significa que o brasileiro se sente livre para assimilar o que encontra, pois sua identidade é porosa: inclui tanto a fluidez quanto a afirmação das posições identitárias. Essa configuração singular relativiza o princípio fundamental da lógica racionalista: aqui, no Brasil, “é” e “não é” coexistem, num fluxo contínuo que subverte também a referência temporal linear (Sanchis, 1994, 1997).

A identidade brasileira é, portanto, tanto porosidade quanto mistura, e a noção de estrutura se revela capaz de abrigar essas polaridades. O problema de fundo – o Brasil é um ou é múltiplo? – conserva a tensão entre a totalidade e a parte. A resposta de Sanchis (1994, 1997, 2009) é a de que nosso país é resultado de convergências, co-presenças, porosidade de identidades nunca totalmente fusionadas. Resposta que recupera nossa história de entrecruzamento de povos – portugueses, indígenas, africanos – desenraizados de suas pátrias e convocados a construir uma realidade social numa terra com uma natureza fértil e também hostil, com sua extensão imensa, aparentemente sem fronteiras. O sincretismo afirma-se,

assim, como realidade identitária profunda, não fusionada, mas acompanhada: o que caracteriza o Brasil é a articulação porosa de diferentes que não se unificam, mas co-agem, transformam-se mutuamente. Sincretismo que se traduz também no plano epistemológico, na insistência em vincular os opostos, os diferentes. O modelo brasileiro reencontra-se então com a história: cultura feita da articulação nunca reduzida à unidade sistemática, cultura feita da tessitura de identidades porosas.

No esteio dessa complexa argumentação, colhemos a provocação da vivência de encontro intercultural das crianças de Morro Vermelho como fenômeno que documenta o dinamismo da cultura brasileira tal como descrito por Sanchis (1994, 1997, 2009). A abertura prenhe de expectativas e juízos apreendida na experiência de nossos sujeitos ante a alteridade cultural – o antropólogo falaria em porosidades – desvela-se a nós como presentificação de um ímpeto coletivo, tipicamente brasileiro. As crianças lidam com a alteridade não tomando-a como estrutura social abstrata, e sim como constituída por pessoas: para sentirem-se integradas ao novo contexto, o que elas querem, precisam e se empenham por ter é novos amigos. Apreendemos nessa centralidade dos relacionamentos – a qual mobiliza a abertura e valorização daqueles que representam uma cultura distinta – traços do mesmo ímpeto por proximidade identificado por Sanchis (1994, 1997) como fundamental na constituição histórica da identidade brasileira, formada a partir da articulação de culturas tão discrepantes como as dos povos de que somos herdeiros.

Destaca-se que essa articulação não apaga as singularidades, mas insiste na constituição de laços entre os diferentes. É por isso que Sanchis (1994) refere-se a porosidades e reconhece o sincretismo como processo contínuo de redefinição de identidades a partir do contato com o universo do outro. À luz desse reconhecimento podemos melhor compreender como, em sua busca por contato e reconhecimento por parte de Caeté, em sua criatividade ao apropriarem-se de certos instrumentos modernos, em seu empenho para contribuir à sociedade como um todo, a comunidade de Morro Vermelho pode permanecer – e orgulhar-se de ser – tradicional.

Com essa compreensão, podemos solidificar a afirmação da exigência por familiaridade num horizonte de totalidade como dinamismo que constitui e é constituído pela cultura. Entendemos que, enquanto a referência à totalidade pode ser descrita como tipicamente barroca, é possível fundamentar a exigência por familiaridade na abertura à alteridade própria da cultura brasileira. Esse ímpeto – que não resolve por si o dilema do impacto da diferença ou da ausência de ressonância por parte do outro – insistentemente convoca cada geração a se posicionar, a orientar-se num mundo pluralizado tendo como norte

a construção de uma realidade social que se abra à concretização de sua exigência fundamental.

Na clarificação do caráter totalizante desta exigência, que mobiliza a constituição de relacionamentos significativos – inclusive com pessoas de outras coletividades – colhemos o potencial para interações construtivas, não regidas pela afirmação exclusiva da própria identidade e pelo rechaçamento do outro. Embora a possibilidade da violência esteja sempre à espreita – como bem documenta nossa história – somos convidados a perceber como a vivência de algumas crianças – com formação tradicional, barroca, brasileira – abre-nos à reflexão dos recursos de que dispomos para a convivência intercultural. Enquanto o mundo se exaspera ante o dilema da viabilidade de vivermos juntos (Ales Bello, 1998; Touraine, 1999), a experiência de elaboração e posicionamento de sujeitos brasileiros ilumina caminhos possíveis de efetivo diálogo, coexistência e transformação mútuos.

XI – CONTEMPLANDO O CAMINHO PERCORRIDO: CONCLUSÕES

Como encerrar nossa trajetória? Como sintetizar o que encontramos, o que surpreendeu-nos ao longo do caminho, o que continua nos provocando? Como afirmar que chegamos ao termo da caminhada, se percebemos que a estrada permanece aberta à nossa frente? O que aprendemos sobre o fenômeno pesquisado convida-nos a arriscar outros passos: nossa investigação pode auxiliar a conhecer especificidades do encontro intercultural em contextos diversos? A experiência de moradores de um pequeno vilarejo de Minas pode se tornar contribuição efetiva para a compreensão e constituição de posicionamentos ante a alteridade cultural?

Anuncia-se o final e as certezas que colhemos ao analisar a vivência das crianças de Morro Vermelho instigam-nos a seguir perguntando: a aventura do conhecimento nunca é finda. Os questionamentos explicitam também a dificuldade em pontuar em poucas palavras a riqueza do que testemunhamos e empenhamo-nos em documentar nesta dissertação. Mas é mesmo tempo de encerrar e, para isso, queremos reafirmar as certezas que carregamos conosco.

As crianças de Morro Vermelho dirigem-se a Caeté esperando e dedicando-se à constituição de novos laços de amizade. A transição é vivida por elas como abertura, mas não se trata de mero deslumbramento do povo do campo a tudo que é da cidade. Trata-se, ao invés, de uma abertura plena de juízos, orientada pela exigência de familiaridade – estruturante do mundo-da-vida da comunidade tradicional – a qual as crianças se empenham por concretizar no novo contexto.

Como esta abertura irá se apresentar ao longo do tempo, após os choques e desenganos inerentes ao cotidiano, é questão que o futuro irá responder: não se pode garantir que não haverá fechamentos. Certo é que o encontro intercultural permanecerá como campo de aventuras, em que todos como grupo e cada um pessoalmente são continuamente convocados a responder a partir do ímpeto por familiaridade que os mobiliza. Justamente por ser desafio presente a todos, entendemos que este ímpeto fundamenta, inclusive, o ressentimento de antigas gerações aos de Caeté e a percepção de que o país não corresponde às suas iniciativas. Ímpeto constitutivo, pessoal e coletivo, que pode também ser lido como atualização peculiar do dinamismo cultural sincrético, propriamente brasileiro.

A vivência da comunidade de origem como lugar em que todos são familiares e o anseio por tornar familiar todo o ambiente escolar da cidade revelam também como a tensão à totalidade é vivida de modo concreto na experiência. Trata-se de uma exigência que mobiliza posicionamentos puros de afirmação positiva. Quanto à intuição de que este horizonte total poderá se concretizar, ainda que as experiências vividas sejam sempre circunscritas, trata-se de um recurso que só pode ser dado pela tradição – barroca, no caso de Morro Vermelho. Recurso sim, pois não cristaliza os sujeitos na realidade social que lhes é familiar, mas antes mobiliza-os a uma inserção aberta, ativa e crítica na sociedade modernizada.

A compreensão deste dinamismo consolida, como corolário, a pertinência do conceito de tradição. Nossa pesquisa, superando as recorrentes associações ao tradicionalismo – sinônimo de fechamento no passado, fundamentalismo e prescrição de mandatos que cerceiam a liberdade individual – atesta como o conceito de tradição preserva seu valor heurístico. Sem ele, não nos teria sido possível compreender a estruturação do mundo-da-vida da comunidade de Morro Vermelho, continuamente tecido pela trama de vivências de pessoas que orientam a própria existência e os encontros com culturas diversas em torno de laços de familiaridade, com uma abertura exigente à totalidade.

A definição do caráter exigencial presente na experiência também foi crucial em nosso percurso de pesquisa. Constituidora e constituída pela cultura, a dinâmica da exigência manifesta-se a um só tempo como profundamente pessoal e compartilhada. Sua identificação subverte a dificuldade em apreender a mútua constituição entre subjetividade e intersubjetividade, convidando-nos a reconhecer como a análise das vivências e do mundo-da-vida permite-nos o acesso à íntima unidade pessoa-mundo. De fato, foi graças a essa modalidade de análise que pudemos superar a mera descrição de conteúdos, avançando no delineamento de um dinamismo pessoal e coletivo, estruturante dos encontros interculturais e, mais amplamente, do próprio modo de ser da comunidade tradicional de Morro Vermelho.

Para chegar a essas certezas, foi preciso dar espaço às provocações advindas do encontro com uma realidade humana vitalizada. O relacionamento vivo com o povo de Morro Vermelho, pessoas que nos dão a conhecer seu mundo ao nos comunicarem suas experiências, mobiliza-nos a uma postura ética de cuidado e rigor, a não tomar suas expressões como pretexto para impor nossos interesses ou reafirmar compreensões já estabelecidas. Por isso, interessados em compreender e respeitar fenômenos sociais complexos e dinâmicos, não fomos a campo sozinhos. Caminhamos na companhia de autores que nos auxiliaram na árdua tarefa de descobrir onde depositar o olhar; compreender como manter a abertura para evitar negligenciarmos elementos importantes em prol daqueles que escolhemos como diletos;

aprender a reconhecer quando foi preciso voltar atrás e reconsiderar para sermos realmente fiéis àquilo que testemunhamos.

Ao explicitar essas companhias que co-regeram nossos passos, identificamos a oportunidade para uma reflexão sistemática sobre a fundamentação de nosso trabalho científico. Por isso empenhamo-nos por evidenciar a fecundidade do referencial fenomenológico para a investigação de fenômenos culturais em psicologia social. Fecundidade propiciada por um método que contemporaneamente volta-se à constituição do mundo para analisar a subjetividade em ato, e debruça-se sobre os processos subjetivos visando à apreensão da estrutura do mundo. Duplo movimento que evita tanto o idealismo, por via da atenção à estrutura e ao sentido do que se manifesta ao sujeito, quanto o relativismo, por via da investigação da estrutura da subjetividade que possibilita a diversidade de expressões humanas.

Se tivéssemos nos apegado ao nosso modo próprio de conceber o relacionamento entre os do campo e os da cidade; se tivéssemos afirmado abstratamente nossas compreensões sobre cada cultura; se não tivéssemos problematizado nossa espera e nossos próprios referenciais, com certeza não teríamos chegado até aqui. Pesquisando um encontro, aprendemos o quanto nós mesmos precisamos nos dispor ao encontro, precisamos nos deixar surpreender por um modo de viver e conceber o mundo que não é o nosso. Sem essa disponibilidade a pergunta que fizemos não teria encontrado a realidade, a comunicação da pesquisa não documentaria a vitalidade do que apreendemos.

Poderia não ter sido...? Ao final do percurso, mesmo em face de tantas possibilidades, da sutilidade da escolha por um ou outro rumo, o que emerge é a estranha certeza de que não poderia ter sido de outro modo, e a gratidão por ter sido assim.

REFERÊNCIAS

- Albuquerque, F. J. B. (2001). Aproximación metodológica desde la psicología social a la investigación en zonas rurales. *Revista Española de Estudios Agrosociales y Pesqueros*, 191(1), 225-233. Recuperado em 02 de novembro, 2010 de http://www.mapa.es/ministerio/pags/biblioteca/revistas/pdf_reeap/r191_09.pdf
- Albuquerque, F. J. B. (2002). Psicologia social e formas de vida rural no Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(1), 37-42. Recuperado em 02 de novembro, 2010 de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n1/a05v18n1.pdf>
- Aldé, L. (2008, 01 de Outubro). Trezentos anos depois... *Revista de História da Biblioteca Nacional*, 37. Recuperado em 08 de setembro, 2009, de <http://www.revistadehistoria.com.br/v2/home/?go=detalhe&id=2026>
- Ales Bello, A. (1998). *Culturas e religiões: uma leitura fenomenológica* (A. Angonese, trad.). Bauru, SP: Edusc. (Publicação original de 1997).
- Ales Bello, A. (2000). *A fenomenologia do ser humano: traços de uma filosofia no feminino* (A. Angonese, trad.). Bauru, SP: Edusc. (Publicação original de 1992).
- Ales Bello, A. (2004). *Fenomenologia e ciências humanas: psicologia, história e religião* (M. Mahfoud & M. Massimi, trads.). Bauru, SP: Edusc. (Publicação original).
- Ales Bello, A. (2006). *Introdução à fenomenologia*. (M. Mahfoud & J. T. Garcia, trads.). Bauru, SP: Edusc. (Publicação original).
- Almada, L. F. (2008). A naturalização da consciência: a filosofia da psicologia de Husserl em face da psicologia experimental. *Trilhas Filosóficas*, 1(2), 70-84. Recuperado em 08 de setembro, 2010, de http://www.uern.br/outros/trilhasfilosoficas/conteudo/N_02/I_2_art_5_Almada.pdf
- Álvaro, J. L. & Garrido, A. (2006). *Psicologia social: perspectivas psicológicas e sociológicas* (M. C. Fernandes, trad., A. R. R. Torres, rev. téc.). São Paulo: McGraw-Hill. (Publicação original de 2003).
- Alves, A. P. & Mahfoud, M. (2001). Cultura popular e cultura escolar em Morro Vermelho. Em Instituições de Ensino Superior de Minas Gerais (Orgs.). *Anais, V Congresso de ciências humanas, letras e artes: humanidades, universidade e democracia*. Ouro Preto: UFOP. Recuperado em 08 de setembro, 2010, de <http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/CMS/cms1605.htm>.
- Amatuzzi, M. (2008). *Por uma psicologia humana* (2a ed.). Campinas, SP: Alínea.
- Anastasia, C. M. J. (1998). *Vassalos rebeldes: violência coletiva nas Minas na primeira metade do século XVIII*. Belo Horizonte: C/Arte.
- André, J. M. (2006). Identidade(s), multiculturalismo e globalização. Em *Anais, XX Encontro de Filosofia*. Coimbra: Associação de Professores de Filosofia. Recuperado em 14 de setembro, 2008, de [http://www.apfilosofia.org/documentos/pdf/JMAndreIdentidade\(s\)_Multiculturalismo.pdf](http://www.apfilosofia.org/documentos/pdf/JMAndreIdentidade(s)_Multiculturalismo.pdf)

- Andre, M. C. (2007). Psicossociologia e negritude: breve reflexão sobre o “ser negro” no Brasil. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, 27(2), 87-102. Recuperado em 08 de setembro, 2010, de http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2007000200010&lng=pt&nrm=iso
- Angelini, A. L. (2007). Psicologia intercultural e psicologia educacional: uma contribuição histórica. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, 27(2), 39-46. Recuperado em 08 de setembro, 2010 de http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2007000200006&lng=pt&nrm=iso
- Araújo, R. A. & Mahfoud, M. (2004). A devoção a Nossa Senhora de Nazareth a partir da elaboração da experiência ontológica de moradores de uma comunidade tradicional. *Memorandum*, 6, 25-54. Recuperado em 08 de setembro, 2010, de <http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/artigos06/aramahfoud01.htm>
- Arendt, H. (2005). *Entre o passado e o futuro* (5a ed.). (M. W. Barbosa, trad.). São Paulo: Perspectiva, 2005. (Publicação original de 1954).
- Augras, M. R. A. (1988). Pesquisas em psicologia da cultura. Em *Anais, I Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP* (pp. 97-100). Rio de Janeiro: ANPEPP.
- Augras, M. R. A. (1995). *Alteridade e dominação no Brasil: psicologia e cultura*. Rio de Janeiro: Nau.
- Azevedo, M. L. B. (2003). A herança de Aniela Meyer Ginsberg: promovendo a psicologia no Brasil. *Boletim do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff*, 17, 43-47.
- Bairrão, J. F. M. H. (2006). Psicologia cultural: tem a psicanálise alguma coisa a dizer sobre isso? *Natureza Humana*, 8(1), 293-312.
- Bairrão, J. F. M. H. (2008). A evolução dos espíritos: perspectivas analíticas umbandistas. Em V. A. Angerami-Camon. (Org.). *Psicologia e religião* (pp. 245-268). São Paulo: Cengage Learning.
- Barbosa, E. M. (2003). *Uma leitura do processo de socialização a partir das experiências subjetivas infantis: fenomenologia e infância*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Barboza Filho, R. (2000). *Tradição e artifício: iberismo e barroco na formação americana*. Belo Horizonte: UFMG.
- Bastos, A. C. S. (2009). Studying poor families in Salvador, Brazil: reflections after two decades. Em A. C. S. Bastos & E. P. Rabinovich (Orgs.). *Living in poverty: developmental poetics of cultural realities* (pp. 69-97). (J. Valsiner, introd.). Charlotte: Information Age Publishing.
- Berger, P., Berger, B. & Kellner, H. (1979). *Un mundo sin hogar: modernización y conciencia* (J. García-Abril, trad.). Santander, Espanha: Sal Terrae. (Publicação original de 1973).

- Berger, P. & Luckmann, T. (2004a). *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento* (24a ed.). (F. S. Fernandes, trad.). Petrópolis, RJ: Vozes. (Publicação original de 1973).
- Berger, P. & Luckmann, T. (2004b). *Modernidade, pluralismo e crise de sentido: a orientação do homem no mundo moderno* (E. Orth, trad.). Petrópolis, RJ: Vozes. (Publicação original de 1995).
- Bernardes, A. G. & Hoenisch, J. C. D. (2003). Subjetividade e identidades: possibilidades de interlocução da psicologia social com os estudos culturais. Em N. M. F. Guareschi & M. E. Bruschi (Orgs.). *Psicologia social nos estudos culturais* (pp. 95-126). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bersanelli, M. & Gargantini, M. (2006). *Sólo el asombro conoce: la aventura de la investigación científica* (J. Corona, trad.). Madrid: Encuentro. (Publicação original de 2003).
- Bomfim, E. M. (1989). Notas sobre a psicologia social e comunitária no Brasil. *Psicologia & Sociedade*, 4(7), 42-46.
- Bomfim, E. M. (2004). Históricos cursos de psicologia social no Brasil. *Psicologia & Sociedade*, 16(2), 32-36.
- Bonomo, M. & Souza, L. (2010a). Dimensão icônica e campo afetivo na objetivação das representações sociais de rural e cidade. *Memorandum*, 19, 159-183. Recuperado em 02 de dezembro, 2010 de <http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/a19/bonomosouza01>
- Bonomo, M. & Souza, L. (2010b). Do território à cultura comunitária: representações sociais de comunidade. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 8(23), 1-150. Recuperado em 02 de dezembro, 2010 de www.psicopol.unsl.edu.ar/Agosto2010_Nota1.pdf
- Borges, B. I. & Carvalho, H. B. A. (2006). Comunidade: um conceito moral ou científico? *Interações: cultura e comunidade*, 1(1), 39-54.
- Borges, L. O., Argolo, J. C. T., Pereira, A. L. S., Machado, E. A. P. & Silva, W. S. (2002). A síndrome de burnout e os valores organizacionais: um estudo comparativo em hospitais universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 189-200. Recuperado em 08 de setembro, 2010 de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a20v15n1.pdf>
- Bosi, A. (1990). Fenomenologia do olhar. Em A. Novaes (Org.). *O olhar* (pp. 65-87). São Paulo: Companhia das Letras.
- Bosi, E. (2000). *Cultura de massa e cultura popular: leituras de operárias* (10a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes. (Publicação original de 1972).
- Bosi, E. (2003). A pesquisa em memória social. Em E. Bosi. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social* (pp. 49-57). São Paulo: Ateliê Editorial.
- Bosi, E. (2005). *Memória e sociedade: lembranças de velhos* (13a ed.). São Paulo: Companhia das Letras. (Publicação original de 1979).

- Brandão, C. R. (2005). Pesquisa participante. Em A. L. Ferraro Júnior (Org.). *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores* (pp. 257-266). Brasília: MMA.
- Brandão, C. R. (2007). Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. *Sociedade e Cultura: Revista de Ciências Sociais*, 10(1), 11-27.
- Briquet, R. (1935). *Psicologia social*. São Paulo: F. Alves.
- Burity, J. A. (2001). Globalização e identidade: desafios do multiculturalismo. *Trabalhos para Discussão*, 107, 1-12. Recuperado em 14 de setembro, 2008, de <http://168.96.200.17/ar/libros/brasil/nabuco/joan9.rtf>
- Buzzi, E. (Org.). (2003). *A generative thought: an introduction to the works of Luigi Giussani*. Montreal: McGill-Queens's University Press.
- Campos, R. H. F. & Guedes, M. C. (2006). Sílvia Tatiana Maurer Lane (1933-2006) e a ética do conhecimento. *Memorandum*, 10, 157-161. Recuperado em 08 de setembro, 2010 de <http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/a10/camposguedes01.htm>
- Chauí, M. (2008). Homenagem a Ecléa Bosi. *Psicologia USP*, 19(1), 15-24. Recuperado em 08 de setembro, 2010, de http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=S1678-51772008000100003&script=sci_arttext
- Chaves, A. M. (2000). O fenômeno psicológico como objeto de estudo transdisciplinar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(1), 159-165. Recuperado em 08 de setembro, 2010, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722000000100016&lng=en&nrm=iso
- Chaves, E. S. (2003). Nina Rodrigues: sua interpretação do evolucionismo social e da psicologia das massas nos primórdios da psicologia social brasileira. *Psicologia em Estudo*, 8(2), 29-37. Recuperado em 08 de setembro, 2010, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722003000200004&lng=en&nrm=iso
- Chiosso, G. (Org.). (2009). *Sperare nell'uomo: Giussani, Morin, MacIntyre e la questione educativa*. Torino: Sei.
- Ciampa, A. C. (1998). Identidade humana como metamorfose: a questão da família e do trabalho e a crise de sentido na modernidade. *Interações*, 3(6), 87-101.
- Corrêa, M. (1998). *As ilusões da liberdade: a Escola Nina Rodrigues e a antropologia no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF.
- Costa, A. F. S & Mahfoud, M. (2001). História, tradição e memória: construção de conhecimento em Morro Vermelho. Em Instituições de Ensino Superior de Minas Gerais (Orgs.). *Anais, V Congresso de ciências humanas, letras e artes: humanidades, universidade e democracia*. Ouro Preto: UFOP. Recuperado em 08 de setembro, 2010, de <http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/CMS/cms1606.htm>
- Cruz, R. N. (2008) A produção social do conhecimento na psicologia social brasileira: um estudo descritivo/exploratório a partir da revista *Psicologia & Sociedade*. Dissertação de

- Mestrado, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- DeBiaggi, S. D. (2008). Psicanálise, globalização e interculturalidade. *Boletim Formação em Psicanálise*, 16, 97-108.
- Demo, P. (2000). *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas.
- Di Martino, C. (2008). L'incontro e l'emergenza dell'umano. Em J. Prades (Org.). *All'origine della diversità: le sfide del multiculturalismo* (pp. 85-103). (A. Scola, pref.). Milano: Guerini.
- Doménech, E. (2003). El multiculturalismo en Argentina: ausencias, ambigüedades y acusaciones. *Estudios (CEA)*, 14, 33-47.
- Durham, E. R. (2004). As comunidades rurais tradicionais e a migração. Em E. R. Durham. *A dinâmica da cultura: ensaios de antropologia* (pp. 131-180). (O. R. Thomaz, org.; P. Fry, pref.). São Paulo: Cosac Naify. (Publicação original de 1973).
- Farr, R. M. (2001). *As raízes da psicologia social moderna*. (4a ed.). (P. A. Guareschi & P. V. Maia, trads.). Petrópolis, RJ: Vozes. (Publicação original de 1984).
- Ferreira, M. C., Assmar, E. M. L. & Souto, S. O. (2002). O individualismo e o coletivismo como indicadores de culturas nacionais: convergências e divergências teórico-metodológicas. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 81-89. Recuperado em 08 de setembro, 2010, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722002000100011&lng=en&nrm=iso
- Garcia, M. L. G., Oesselmann, D. & Ferreira, F. S. S. (2004). Encontros transculturais: uma leitura da construção da identidade de jovens na Amazônia oriental brasileira. *Educação: PUCRS*, 27(2), 225-240.
- Gaspar, Y. E. & Mahfoud, M. (2006). Uma leitura histórica do conceito de experiência e uma proposta de compreensão do ser humano em seu caráter essencial: Experiência elementar e suas implicações para a Psicologia. Em *Anais, III Seminário de Pesquisa e Estudos Qualitativos e V Encontro de Fenomenologia e Análise do Existir*. São Paulo: Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos. Recuperado em 30 junho, 2008, de <http://www.sepq.org.br/IIIsepeq/anais/pdfs/pchf11.pdf>
- Gaspar, Y. E. & Mahfoud, M. (2009). Pessoa em ação: um percurso a partir das elaborações de Stein e Wojtyła. *Memorandum*, 17, 60-73. Recuperado em 13 novembro, 2009, de <http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/a17/gasmah01.htm>
- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas* (G. Velho, trad.). Rio de Janeiro: LTC.
- Gentil, H. S. (2005). Convite à pesquisa em filosofia e ciências humanas: orientações básicas para a formulação de um projeto. *Integração*, 11(41), 169-174. Recuperado em 08 setembro, 2010, de ftp://ftp.usjt.br/pub/revint/169_41.pdf
- Giussani, L. (2004). *Educar é um risco: como criação de personalidade e de história* (N. Oliveira, trad.). São Paulo: Companhia Ilimitada. (Publicação original de 1995).

- Giussani, L. (2008a). *É possível viver assim?: uma abordagem diferente da existência cristã* (2a ed.). (N. Oliveira & F. Tremolada, Trad.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira. (Publicação original de 1994).
- Giussani, L. (2008b). Fatores fundamentais do fenômeno educativo. Em N. Oliveira & G. Capitanio (Orgs.). *Vida e trabalho: o risco de educar* (pp. 23-37). Belo Horizonte: AVSI.
- Giussani, L. (2009). *O senso religioso*. (P. A. E. Oliveira, trad.). Brasília: Universa. (Publicação original de 1986).
- Gonçalves Filho, J. M. (2008). A letra viva de Ecléa Bosi. *Psicologia USP*, 19(1), 43-50. Recuperado em 08 de setembro, 2010, de <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/psicousp/v19n1/v19n1a07.pdf>
- Gonçalves, L. A. O. & Silva, P. B. G. (2003). Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. *Educação e Pesquisa*, 29(1). Recuperado em 19 setembro, 2008, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100009&lng=en&nrm=iso
- González-Rey, F. L. (2001). A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. *Psicologia e Educação*, 13, 9-16.
- González-Rey, F. L. (2005). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. (M. A. F. Silva, trad.). São Paulo: Pioneira Thomson Learning. (Publicação original de 1999).
- Goto, T. A. (2007). *A (re)constituição da psicologia fenomenológica em Edmund Husserl*. 2007. Tese de Doutorado, Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Goto, T. A. (2008). *Introdução à psicologia fenomenológica: a nova psicologia de Edmund Husserl*. São Paulo: Paulus.
- Grubits, S., Freire, H. B. G. & Noriega, J. A. V. (2009). Influência de aspectos sociais e culturais na educação de crianças indígenas. *Psico-USF*, 14(3), 365-374. Recuperado em 02 de novembro, 2010, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712009000300012&lng=en&nrm=iso
- Guareschi, N. M. F., Medeiros, P. F. & Bruschi, M. E. (2003). Psicologia social e estudos culturais: rompendo fronteiras na produção do conhecimento. Em N. M. F. Guareschi & M. E. Bruschi (Orgs.). *Psicologia social nos estudos culturais* (pp. 23-49). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Halbwachs, M. (2004a). *A memória coletiva* (L. T. Benoir, trad.). São Paulo: Centauro. (Publicação original póstuma de 1950).
- Halbwachs, M. (2004b). *Los marcos sociales de la memoria*. (M. A. Baeza & M. Mujica, trads.). Rubí, Espanha: Anthropos. (Publicação original de 1925).
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade* (11a ed.). (T. T. Silva & G. L. Louro, trads.). Rio de Janeiro: DP&A. (Publicação original de 1992).

- Husserl, E. (2003). Fenomenologia statica e gantica: il mondo familiare e la comprensione degli estranei, la comprensione degli animale. Em E. Husserl. *Metodo fenomenologico statico e genetico* (pp. 81-101). (M. Vergani, ed.). Milano: Saggiatore. (Publicação original póstuma de 1973).
- Husserl, E. (2006a). *Idéias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica* (M. Suzuki, trad.). Aparecida, SP: Idéias e Letras. (Publicação original póstuma de 1952).
- Husserl, E. (2006b). Renovação como problema ético-individual. Em E. Husserl. *Europa: crise e renovação* (pp.39-62). (P. M. S. Alves & C. A. Morujão, trads.). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa. (Publicação original de 1924).
- Husserl, E. (2008). *A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental: uma introdução à filosofia fenomenológica* (D. F. Ferrer, trad.). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa. (Publicação original póstuma de 1954).
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2002). *Censo demográfico 2000: resultados do universo*. Rio de Janeiro: Autor. Recuperado em 08 setembro, 2009 de <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (1966). *Histórico: Caeté, Minas Gerais*. Rio de Janeiro: Autor. Recuperado em 08 setembro, 2010 de http://www.ibge.gov.br/cidadesat/historicos_cidades/historico_conteudo.php?codmun=311000
- Lane, S. T. M. (2000). A psicologia social na América Latina: por uma ética do conhecimento. Em R. H. F. Campos & P. A. Guareschi. *Paradigmas em psicologia social: a perspectiva latino-americana* (pp. 58-69). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Leite, R. V. & Mahfoud, M. (2006). O encontro entre cultura popular e cultura escolar a partir das elaborações de professores de uma comunidade tradicional. Em *Anais, III Seminário de Pesquisa e Estudos Qualitativos e V Encontro de Fenomenologia e Análise do Existir*. São Paulo: Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos. Recuperado em 30 junho, 2008, de <http://www.sepq.org.br/IIIsepeq/anais/pdfs/pmchf2.pdf>
- Leite, R. V. & Mahfoud, M. (2007a). Cuidar da educação, da cultura e de si: horizontes de uma experiência de resgate da cultura popular na escola. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 17(2), 74-86.
- Leite, R. V. & Mahfoud, M. (2007b). Memória coletiva, cultura e educação: horizontes de uma experiência de resgate da cultura popular na escola. Em *Anais, V Seminário Memória, Ciência e Arte*. Campinas: Centro de Memória da Unicamp. Recuperado em 11 novembro, 2007, de http://www.preac.unicamp.br/memoria/textos/Roberta_Vasconcelos_Leite_e_Miguel_Mahfoud_-_completo.pdf
- Leite, R. V. & Mahfoud, M. (2010a). “A tradição faz parte do distrito, agora está fazendo parte da escola”: a articulação entre cultura popular e educação escolar na comunidade rural de Morro Vermelho. *@mbienteeducação*, 3, 52-74. Recuperado em 08 setembro, 2010, de http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/pdf/volume_3_1/roberta.pdf
- Leite, R. V. & Mahfoud, M. (2010b). Contribuciones de la fenomenología a la investigación sobre la cultura popular y la educación. *Krínein*, 7, 127-150.

- Leite, R. V. & Mahfoud, M. (no prelo). Rigor e generalização em pesquisas sobre fenômenos culturais: contribuições de um percurso de pesquisas fenomenológicas. Em *Anais, IV Seminário de Pesquisa e Estudos Qualitativos*. São Paulo: Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos.
- MacIntyre, A. (2001). *Animales racionales y dependientes: por qué los seres humanos necesitamos las virtudes*. (B. M. Murguía, trad., F. E. Gonzalbo, rev. tec.). Barcelona: Paidós. (Publicação original de 1999).
- Mahfoud, M. (1989). *Intercâmbio simbólico em mundos da vida de migrantes baianos operários em São Paulo*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Mahfoud, M. (1999). Encomendação das almas: mistério e mundo da vida em uma tradicional comunidade rural mineira. Em M. Massimi & M. Mahfoud (Orgs.). *Diante do mistério: psicologia e senso religioso* (pp. 57-67). São Paulo: Loyola.
- Mahfoud, M. (2001a) Emoções e imagens sagradas numa festa popular brasileira de origem barroca. Em M. Massimi & P. J. C. Silva (Orgs.). *Os olhos vêem pelo coração: conhecimento psicológico das paixões na história da cultura brasileira dos séculos XVI a XVII* (pp. 108-121). Ribeirão Preto: Holos.
- Mahfoud, M. (2001b). Empenhado na mudança do milênio: identidade, história e profecia em uma comunidade rural tradicional. *Memorandum, 1*, 2-12. Recuperado em 13 novembro, 2009, de <http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/artigos01/mahfoud01.htm>
- Mahfoud, M. (2001c). Necessidade, desejo e exigências: cultura como âmbito da experiência. Em G. J. Paiva (Org.). *Entre necessidade e desejo: diálogos da psicologia com a religião* (pp. 79-89). São Paulo: Loyola.
- Mahfoud, M. (2001d). Percorrendo as distâncias: memória e história. Em A. Hoffman, J. L. O. Bueno & M. Massimi (Orgs.). *Percorrer distâncias: um desafio para a razão humana* (pp. 53-64). São Paulo: Companhia Ilimitada.
- Mahfoud, M. (2002). Nossa Senhora de Nazaré em Morro Vermelho: memória coletiva e história. *Convergência lusíada, 19*, 333-349.
- Mahfoud, M. (2003). *Folia de Reis: festa raiz: psicologia e experiência religiosa na Estação Ecológica Juréia-Itatins*. São Paulo: Companhia Ilimitada.
- Mahfoud, M. (2005). Formação da pessoa e caminho humano: Edith Stein e Martin Buber. *Memorandum, 8*, 52-61. Recuperado em 10 abril, 2009, de <http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/artigos08/mahfoud02.htm>
- Mahfoud, M. (2007). Centro pessoal e núcleo comunitário, segundo Edith Stein: indicações para estudos sobre família. Em A. M. A. Carvalho & L. V. C. Moreira (Orgs.). *Família, subjetividade, vínculos* (pp. 107-124). São Paulo: Paulinas.
- Mahfoud, M. (2008a). Acompanhamento de jovens na verificação pessoal de uma hipótese educativa. Em N. Oliveira & G. Capitano (Orgs.). *Vida e trabalho: o risco de educar* (pp. 133-152). Belo Horizonte: AVSI.

- Mahfoud, M. (2008b). Juventude e liberdade. Em J. C. A. Castro, L. L. Andrade & P. Bagnariol (Orgs.). *Liberdade: fica vivo!* (pp. 18-21). Belo Horizonte: Governo de Minas.
- Mahfoud, M. (no prelo). *Experiência elementar em psicologia: aprendendo a reconhecer*. Brasília: Universa.
- Mahfoud, M. & Massimi, M. (2007). Música, corpo sensível e corpo social no barroco brasileiro. *Memorandum*, 12, 61-74. Recuperado em 08 setembro, 2010, de <http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/a12/mahfoudmassimi01.htm>
- Mahfoud, M. & Massimi, M. (2009). Cultural dynamics in a Brazilian community: representation and re-elaboration of meaning in Morro Vermelho. Em A. C. S. Bastos & E. P. Rabinovich (Orgs.). *Living in poverty: developmental poetics of cultural realities* (pp. 49-67). (J. Valsiner, introd.). Charlotte: Information Age Publishing.
- Mahfoud, M. & Ribeiro, S. M. (1999). Experiência religiosa e enraizamento social: festa e devoção de emigrados em visita à comunidade rural de origem. *Videtur*, 6(1), 65-72.
- Marques, A. (1984). *Passagens por "o Morro Vermelho"*. Belo Horizonte: Littera Maciel.
- Martins, D. A. & Mahfoud, M. (2005). O Conselho Ambiental e Cultural de Morro Vermelho: o posicionamento do jovem diante da comunidade, da sociedade e do Estado, em uma comunidade tradicional. Em *Anais, XXXV Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia* [resumo]. Ribeirão Preto: SBP. [1 CD-ROM].
- Massimi, M. (2000). Matrizes do pensamento em psicologia social na América Latina: história e perspectivas. Em R. H. F. Campos & P. A. Guareschi. *Paradigmas em psicologia social: a perspectiva latino-americana* (pp. 32-58). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Massimi, M. (2005). *Palavras, almas e corpos no Brasil colonial*. São Paulo: Loyola.
- Massimi, M. (2006). Psicologia e cultura na perspectiva histórica. *Temas em Psicologia*, 14(2), 177-187. Recuperado em 08 setembro, 2010, de <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/tp/v14n2/v14n2a06.pdf>
- Massimi, M. (2009). Novas questões temáticas e desdobramentos metodológicos na história dos saberes psicológicos. *Temas em Psicologia*, 17(1), 15-20. Recuperado em 08 setembro, 2010, de <http://www.sbponline.org.br/revista2/vol17n1/PDF/v17n1a03.pdf>
- Morro Vermelho preserva tradições em Minas (2009, 11 de abril). *Terra de Minas*. TV Globo. [Programa de TV].
- Mourão, P. K. (1980). *Estudo genealógico e biográfico das famílias Corrêa, Rabello, e Corrêa Rabello*. Belo Horizonte: Edição do Autor.
- Neves, J. (1986). *Idéias filosóficas no barroco mineiro*. Belo Horizonte: Itatiaia.
- Paiva, G. J. (2000). Dante Moreira Leite: um pioneiro da psicologia social no Brasil. *Psicologia USP*, 11(2), 25-57. Recuperado em 02 de novembro, 2010, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642000000200003&lng=pt&nrm=iso

- Pizzi, J. (2006). *O mundo da vida: Husserl e Habermas*. Ijuí, RS: Unijuí.
- Queiroz, M. I. P. (1991). *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Rabinovich, E. P., Lordelo, L. & Bastos, A. C. S. (2009). Between tides and swamps: developmental contexts of Brazilian children. Em A. C. S. Bastos & E. P. Rabinovich (Orgs.). *Living in poverty: developmental poetics of cultural realities* (pp. 109-130). (J. Valsiner, introd.). Charlotte: Information Age Publishing.
- Ramos, A. (1936). *Introdução à psicologia social*. Rio de Janeiro: J. Olympio.
- Ribas, A. F. P. & Moura, M. L. S. (2006). Abordagem sociocultural: algumas vertentes e autores. *Psicologia em Estudo*, 11(1), 129-138. Recuperado em 08 de setembro, 2010, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722006000100015&lng=en&nrm=iso
- Sá, C. P. (2007). Sobre a psicologia social no Brasil, entre memórias históricas e pessoais. *Psicologia & Sociedade*, 19(3), 7-13. Recuperado em 08 de setembro, 2010 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000300002&lng=en&nrm=iso
- Sanchis, P. (1994). Para não dizer que não falei de sincretismo. *Comunicações do ISER*, 13, 4-11.
- Sanchis, P. (1997). Topos, raízes, identidade: um enfoque sobre o Brasil. *Atalaia*, 3, 83-100.
- Sanchis, P. (2009). Cultura brasileira e religião: passado e atualidade. *Cadernos Ceru (USP)*, 19, 71-92.
- Santos, B. S. (2002). Os processos da globalização. Em B. S. Santos (Org.). *A globalização e as ciências sociais* (pp. 25-102). São Paulo: Cortez, 2002.
- Schmidt, M. L. & Mahfoud, M. (1993). Halbwachs: memória coletiva e experiência. *Psicologia USP*, 4(1-2), 285-298.
- Schmidt, M. L. S. & Mahfoud, M. (1997). Dimensões da elaboração da experiência pessoal e coletiva em comunidades tradicionais da Estação Ecológica Juréia-Itatins. *Interações*, 2, 67-76.
- Schutz, A. (1974). El forastero: ensayo de psicología social. Em A. Schutz. *Estudios sobre teoría social* (pp. 95-107). (N. Míguez, trad.). Buenos Aires: Amorrortu. (Publicação original póstuma de 1964).
- Schutz, A. (2003). *Las estructuras del mundo de la vida* (N. Míguez, trad.; T. Luckmann, org.). Buenos Aires: Amorrortu. (Publicação original póstuma de 1973).
- Sodré, O. (2007). A dimensão histórica da psicologia social de Arthur Ramos. *Revista do Mestrado de História*, 9(9), 11-39.
- Spink, M. J. P. (2003). Prefácio. Em N. M. F. Guareschi & M. E. Bruschi (Orgs.). *Psicologia social nos estudos culturais* (pp. 9-19). Petrópolis, RJ: Vozes.

- Spink, M. J. P. (2007). Pesquisando no cotidiano: recuperando memórias de pesquisa em psicologia social. *Psicologia e Sociedade*, 19(1), 7-14.
- Stein, E. (2003a). Estructura de la persona humana. Em E. Stein. *Obras completas. v.IV: escritos antropológicos y pedagógicos* (pp. 555-749). (F. J. Sancho e col., trads.) Vitoria, Espanha: El Carmen. (Publicação original de 1932-33).
- Stein, E. (2003b). Fundamentos teóricos do labor social de formación. Em E. Stein. *Obras completas. v.IV: escritos antropológicos y pedagógicos* (pp. 127-148). (F. J. Sancho e col., trads.) Vitoria, Espanha: El Carmen. (Publicação original de 1930).
- Stein, E. (2003c). Sobre el concepto de formación. Em E. Stein. *Obras completas. v.IV: escritos antropológicos y pedagógicos* (pp. 127-148). (F. J. Sancho e col., trads.) Vitoria, Espanha: El Carmen. (Publicação original de 1930).
- Stein, E. (2005a) Contribuiciones a la fundamentación filosófica de la psicología y de las ciencias del espíritu. Em E. Stein. *Obras completas. v.II: escritos filosóficos (etapa fenomenológica: 1915-1920)* (pp. 207-520). (F. J. Sancho e col., trads.). Burgos, Espanha: Monte Carmelo. (Publicação original de 1922).
- Stein, E. (2005b). Sobre el problema de la empatía. Em E. Stein. *Obras completas. v.II: escritos filosóficos (etapa fenomenológica: 1915-1920)* (pp.55-203). (F. J. Sancho e col., trads.). Burgos, Espanha: Monte Carmelo. (Publicação original de 1917).
- Stein, E. (2007). Acto y potencia: estudos sobre uma filosofia del ser. Em E. Stein. *Obras Completas. v. III: escritos filosóficos (etapa de pensamiento cristiano)* (pp. 241-536). (A. Pérez, J., Mardomingo & C. R. Garrido, trads.). Burgos, Espanha: Monte Carmelo. (Original de 1932-5).
- Suassuna, A. (2003). *Uma mulher vestida de sol*. Rio de Janeiro: José Olympio. (Publicação original de 1964).
- Szymanski, H. (2004). Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. Em H. Szymanski (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva* (pp. 9-61). Brasília: Liber Livro.
- Tamayo, A., Mendes, A. M. & Paz, M. G. T. (2000). Inventário de valores organizacionais. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 5(2), 289-315. Recuperado em 08 de setembro, 2010, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2000000200002&lng=en&nrm=iso
- Tassara, E. T. O. & Rabinovich, E. P. (2007). Movimentos migratórios na metrópole de São Paulo no século XXI: um estudo quali-quantitativo. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 7(3). Recuperado em 02 de novembro, 2010, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812007000300012&lng=pt&nrm=iso
- Thompson, P. (1992). *A voz do passado: história oral* (3a ed.). (L. L. Oliveira, trad.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Publicação original de 1978).
- Touraine, A. (1999). O sujeito. Em A. Touraine. *Poderemos viver juntos?: iguais e diferentes* (pp. 68-111). (J. Clasen & E. Alves, trads.). Petrópolis, RJ: Vozes. (Publicação original de 1997).

- Valsiner, J. (2009). The importance of being in-between. Em A. C. S. Bastos & E. P. Rabinovich (Orgs.). *Living in poverty: developmental poetics of cultural realities* (pp. ix-xii). (J. Valsiner, Introd.). Charlotte: Information Age Publishing.
- van der Leeuw, G. (1964). *Fenomenología de la religión* (E. de la Pena, trad.). México: Fondo de Cultura Económica. (Publicação original de 1933).
- van der Leeuw, G. (2009). A religião em sua essência e suas manifestações: fenomenologia da religião, 1933, epílogo. *Revista da abordagem gestáltica*, 15(2), 179-183. (A. F. Holanda, trad.). Recuperado em 23 de julho, 2010 de http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672009000200014&lng=pt&nrm=iso. (Publicação original de 1933).
- Viação Cipó viaja entre Raposos e Morro Vermelho. (2008, 31 de agosto). *Viação Cipó*. TV Alterosa. [Programa de TV].
- Wagner, H. R. (Ed.). (1979). *Fenomenologia e relações sociais: textos escolhidos de Alfred Schutz* (A. Melin, trad.). Rio de Janeiro: Zahar. (Publicação original de 1970).
- Warnier, J. P. (2003). *A mundialização da cultura* (2a ed.). (V. Ribeiro, trad.). Bauru, SP: Edusc. (Publicação original de 1999).
- Zilles, U. (1996). A fenomenologia husserliana como método radical. Em E. Husserl. *A crise da humanidade européia e a filosofia* (pp. 11-55). Porto Alegre: Edipucrs.
- Zilles, U. (1997). *Teoria do conhecimento* (3a ed.). Porto Alegre: Edipucrs. (Publicação original de 1994).
- Zilles, U. (2007). Fenomenologia e teoria do conhecimento em Husserl. *Revista da abordagem gestáltica*, 13(2), 216-221. Recuperado em 23 de julho, 2010 de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1809-68672007000200005&script=sci_arttext

ANEXO

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas - FAFICH
Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado na área de concentração da Psicologia Social

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) seu(sua) filho(a) ou tutelado(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de autorizar que ele(a) faça parte do estudo, assine ao final deste documento, que terá duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, não ocorrerá nenhum tipo de penalização. Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com o pesquisador responsável e/ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais: Av. Pres. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – Sala 2005, CEP 31270-901 – BH/MG – Telefax: 3409-4592 – e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

1. INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Viver a tradição e encontrar a alteridade cultural: investigação fenomenológica na comunidade rural de Morro Vermelho

Pesquisador Responsável: Roberta Vasconcelos Leite – CRP: 27.595

Telefones para contato: (31) 3484-2483 / 8404.8647

Orientador da Pesquisa: Prof. Dr. Miguel Mahfoud

A presente pesquisa tem como objetivo contribuir para a compreensão da cultura popular brasileira por meio da investigação de uma comunidade rural tradicional. Para tanto, serão entrevistadas pessoas da comunidade de Morro Vermelho (Caeté/MG).

A participação como sujeito da pesquisa se dá por livre decisão e opção da pessoa. Portanto, sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento.

Se concordar em autorizar a participação de seu(sua) filho(a) ou tutelado(a), ele(a) será acompanhado e fotografado em momentos cotidianos de interação com os pares, e concederá uma ou mais entrevistas que serão realizadas pelo mestrando e gravadas, transcritas e utilizadas como material de pesquisa. Apenas informações relacionadas aos objetivos da

pesquisa serão utilizadas para fins de análise e como conteúdo da dissertação do mestrado e/ou como parte de publicação relativa à pesquisa. Serão preservados os dados que você delimitar como confidenciais.

A participação de seu(sua) filho(a) ou tutelado(a) não implica em riscos, prejuízos, desconforto ou lesões. Também não haverá nenhuma despesa ou gratificação.

Roberta Vasconcelos Leite

2. CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DO TUTELADO COMO SUJEITO

Eu, _____, RG _____
 CPF _____, abaixo assinado, concordo em autorizar a participação do meu(minha) filho(a) ou tutelado(a) _____ na pesquisa “Viver a tradição e encontrar a alteridade cultural: investigação fenomenológica na comunidade rural de Morro Vermelho”. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Roberta Vasconcelos Leite sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação do meu(minha) filho(a) ou tutelado(a). Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Caeté, ____ de _____ de _____

Nome:

Atestamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em autorizar participação de seu tutelado.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____ Assinatura: _____

Nome: _____ Assinatura: _____