

VIVER A VIDA E CONTÁ-LA: (AUTO)BIOGRAFIA, TRABALHO INFANTIL E ITINERÁRIOS PEDAGÓGICOS

■ IRANILSON BURITI DE OLIVEIRA

 <https://orcid.org/0000-0001-8176-6670>

Universidade Federal de Campina Grande

RESUMO

Este texto envolve histórias de vida, itinerários formativos e (auto) biografias, elaborado a partir de memórias de infância e de adolescência. É uma narrativa que costura trabalho infantil, frentes de emergência para o combate a secas do semiárido nordestino, formação e cultura escolar e identidades. Confeccionado a partir dos fios de memórias, de fotobiografias e escritos escolares, o artigo dialoga com os estudos pós-estruturalistas, com os conceitos de identidade e geração (BAUMAN, 2007; HALL, 2004), conectando espaços escolares e de trabalho infantil a tempos de escolarização e formação intelectual. Dessa forma, é uma pesquisa que mostra a importância da leitura, das habilidades de escrita e da educação não escolar na formação dos sujeitos.

Palavras-chave: trabalho infantil. Frentes de emergência. Formação escolar.

ABSTRACT

LIVING LIFE AND TELLING IT: (AUTO)BIOGRAPHY, CHILD LABOR, AND PEDAGOGICAL ITINERARIES

This text involves life stories, training itineraries and (auto)biographies, drawn from childhood and adolescence memories. It is a narrative that stitches together child labor, emergency fronts to combat droughts in the northeastern semi-arid region, formation and school culture and identities. Made from the threads of memories, photobiographies and school writings, the article dialogues with post-structuralist studies, with the concepts of identity and generation (BAUMAN, 2007; HALL, 2004), connecting school spaces and child labor to times of schooling and intellectual formation. Thus, it is a research that shows the importance of reading, writing skills and non-school education in the formation of subjects.

Keywords: child labor. Emergency fronts. School education.

RESUMEN **VIVIR LA VIDA Y CONTARLA: (AUTO)BIOGRAFÍA, TRABAJO INFANTIL E ITINERARIOS PEDAGÓGICOS**

Este texto involucra relatos de vida, itinerarios formativos y (auto) biografías, extraídos de los recuerdos de la infancia y la adolescencia. Es una narrativa que une el trabajo infantil, los frentes de emergencia para combatir las sequías en el semiárido nororiental, la formación y la cultura e identidades escolares. Realizado a partir de los hilos de memorias, fotobiografías y escritos escolares, el artículo dialoga con los estudios postestructuralistas, con los conceptos de identidad y generación (BAUMAN, 2007; HALL, 2004), conectando los espacios escolares y el trabajo infantil con los tiempos de escolarización y formación intelectual. Así, es una investigación que muestra la importancia de la lectura, la escritura y la educación no escolar en la formación de los sujetos.

Palabras-clave: trabajo infantil. Frentes de emergencia. Educación escolar.

Introdução

A obra é o que se faz, o que se cria e, ao mesmo tempo, o que se faz da vida e, portanto, o que se é. Mas será que podemos pensar da mesma maneira, ou seja, com as mesmas categorias, o que se é e o que se faz? De igual modo, temos critérios que fazem com que uma vida possa ou não ser qualificada como uma obra: o que é uma vida bem-sucedida e que tipo de sucesso exige a ideia de obra? (FABRE, 2011, p. 348).

Escrever sobre si é uma forma de (re)viver, de se recriar. Portanto, utilizo este dispositivo textual para deixar registrados fragmentos da minha formação de sujeito, paisagens das minhas enunciações como discente e como trabalhador infantil, como personagem de um território habitado por alunos e por professores, pela família e pelos amigos, pelos medos e pelas decepções, mas também pela emoção de viver, de sorrir, de ser feliz, de ser um sujeito de experiências. Porém, todos os medos, angústias e decepções, enfim, todas as emoções são “[...] suportáveis quando fazemos delas uma história ou contamos uma história a seu respeito”, como afirmou Hannah Arendt

ao citar Isak Dinesen (ARENDR, 2007, p. 231). Ao contar minha história, rearranjo pedaços dos meus dias, recupero cacos do passado que contribuíram para me constituir como sujeito desejoso de ser um historiador, um docente, um “mestre-escola”.

Este texto faz emergir um sujeito que foi construído no tempo e pelos tempos, no espaço e pelos espaços, permeado por saberes diversos.¹ O sujeito que nasce desta narrativa “[...] não está essencializado, naturalizado, pronto, definido, senão disperso em múltiplas experiências, comendo e se recomendo na relação acadêmica”. (SOUZA, 2017, p. 3). “Eu”

1 Conforme Passeggi, Souza e Vicentini, a relação entre biografia e aprendizagem surgiu na França, nos anos 1970, com os trabalhos de Henri Desroche, na École des Hautes Études en Sciences Sociales, ao propor a *autobiografia refletida*, que tinha por objetivo utilizar a história de vida como processo de “pesquisa-ação-formação”. A referida abordagem terá continuidade com diferentes pesquisadores, a exemplo de Gaston Pineau, no Canadá, Bernadette Courtois e Guy Bonvalot, na França, Marie-Christine Josso e Pierre Dominicé, na Suíça, Guy de Villers, na Bélgica, e António Nóvoa, em Portugal (PASSEGGI et al., 2011, p. 375).

é um lugar histórico a visitar, afirma Arlette Farge, pois o “eu” caminha por paisagens de fronteiras que o historiador pode demarcar, coexistindo entre lugares e falas. É difícil tecer uma narrativa na primeira pessoa, mas me arrisco em busca de fazer das experiências vividas um texto, e do texto, um discurso. Falar ou escrever em nome próprio, como afirma Larrosa (2014, p. 70), “[...] significa abandonar a segurança de qualquer posição enunciativa para se expor na insegurança das próprias palavras”.

Portanto, a narrativa de vida que aqui realizo constitui uma elaboração provisória completamente exposta a correções ulteriores. Conjugo nesta escrita o “eu” e o historiador, entidades que habitam o meu corpo, que marcam as minhas entranhas. Inspirando-me em Jablonka, procuro mostrar “que a investigação histórica depende da maneira como operamos com a nossa filiação, o nosso parentesco, a nossa emoção” (2020, p. 534). Para ele, os pesquisadores e os escritores muitas vezes se sentem tentados a se desvencilhar de seus vínculos afetivos e familiares, ou mesmo cortá-los – o que obviamente é uma ilusão. Eu irei aceitar esses vínculos, “[...] não por servidão voluntária, mas porque eles podem ser considerados como uma fonte de inspiração, uma força” (2020, p. 534). São pedaços de paisagens que fazem parte dos meus dias e que deverão continuar a ser vividos e reelaborados. Ao escrever, retomo as histórias em minhas mãos, em meus dedos, em meu corpo. Elas pulsam e latejam, ganhando corporeidade, vivacidade, preenchendo linhas e construindo sonoridades. Registro algumas experiências que ficaram desenhadas, com diferentes intensidades, em minha alma e nas minhas pulsações.

Como um memorial, este texto está encarregado “[...] de estabelecer uma temporalidade feita de acontecimentos, de continuidades e de rupturas, tomando a seu cargo os fatos e

os dizeres humanos” (FARGE, 2011, p. 59). São marcas que não aparecem necessariamente em uma ordem cronológica, linear, mas uma “[...] ‘cronogênese’, se considerarmos que se trata da lógica da gênese do próprio tempo, na medida em que são como que linhas de tempo que se abrem, estas múltiplas e imprevisíveis direções em que vai se produzindo a realidade”. (ROLNIK, 1993, p. 3).

O teclado traduz as emoções que emanam do sujeito escritor. Eu escrevo e me inscrevo no tempo e nos territórios, pois o ato de escrever é uma operação de “[...] esculpir com palavras a matéria-prima do tempo, onde não há separação entre a matéria-prima e a escultura, pois o tempo não existe senão esculpido em um corpo, que neste caso é o da escrita, e o que se escreve não existe senão como verdade do tempo”. (ROLNIK, 1993, p.9). Desse modo, esforço-me para agrupar tanto experiências individuais quanto de aspectos de caráter coletivo que contribuíram para minha formação intelectual e profissional, que incluem a trajetória sociofamiliar e as inserções institucionais. São fragmentos de relatos que “engolem” as palavras de homens e de mulheres, crianças e jovens que conviveram e convivem comigo para dar forma a um cotidiano profissional através do tempo. Acredito, assim como Dominicé (1988), que a história de vida passa pela família e é marcada pela escola e pela cultura escolar.² Orienta-se para uma formação profissional e, em consequência, beneficia-se de tempos de formação contínua. A educação é, assim, feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida (DOMINICÉ, 1988, p. 140; FARGE, 2011, p. 59; FABRE, 2011, p. 357).

2 A “cultura escolar é vista como um conjunto de teorias, princípios ou critérios, normas e práticas consolidadas ao longo do tempo no seio das instituições educativas. [...] Modos de pensar e atuar que se constituem, sempre estruturados em forma de discursos e ações, que, junto com a experiência e formação do professor, servem-lhe para realizar sua tarefa diária”. (VIÑAO FRAGO, 2001. p. 169).

A teia discursivo-textual é formada por fragmentos redescobertos nessa feitura de mim que se iniciaram na infância e na adolescência e que se associam a muitos outros “[...] eus passíveis de conexão, interpretação, reinterpretção, mas entreaberto, nuançado e impossível de ser totalizado e esgotado”. (SOUZA, 2017, p. 3). Mesmo sendo um texto acadêmico, classifico-o também como uma autobiografia cultural que mistura corpos e objetos, trajetórias e experiências, lugares e habitações. É um eixo de comunicação entre o hoje e o ontem, uma ponte arqueológica que conectou parte desses fragmentos “[...] e lhes deu um sentido, inventou um EU possível a ser analisado, escrutinado, avaliado”. (SOUZA, 2017, p. 4). A voz que habita este texto é uma marca da subjetividade na escrita. São as marcas e os códigos de uma determinada geração de educadores (pais, padres, gestores, professores, colegas de profissão). São pegadas, grafologias, texturas socioculturais. São digitais amorosas e afetivas. No trajeto de escrita e de leitura, muitas outras marcas possíveis “[...] poderão surgir do próprio olhar (re)interpretativo dos leitores ou do aparecimento inesperado de outros fragmentos”. (SOUZA, 2017, p. 4).

O texto que ora apresento está conectado pelo fio da produção de existências, envolvendo infância e trabalho, mas também pedagogias e leitura, itinerários formativos, descobertas de espaços geográficos que me despertaram para outros mundos possíveis, inclusive os mundos da História.

Plasticidade: primeiros passos na escola

“O mais das vezes, as vidas seguem seu caminho como os rios”. Essa frase, da filósofa Catherine Malabou, a princípio, não tem muito sentido e plasticidade na minha vida como vivente do semiárido nordestino. Para mim, o

melhor sentido era que minha vida seguia seu caminho como a seca, porque não havia rios perenes no lugar em que nasci. Mesmo não tendo rios nem chuva abundante, não quero, neste texto, falar em solo rachado e sem vida, em sol escaldante e vento quente que geme assustadoramente. Embora esse cenário perpassasse em alguns momentos esta escrita, o que quero registrar é que a seca me deu plasticidade, polimorfia, movimento em busca de outras vivências e aderências. Cada dia, sentia o curso da seca me levando para experiências várias, juntamente com os meus pais e oito irmãos. Essa plasticidade contribuiu para esculpir minhas identidades que se modelam “[...] com a experiência e faz de nós os sujeitos de uma história, de uma história singular, reconhecível, identificável, com seus acontecimentos, seus brancos, seu futuro”. (MALABOU, 2014, p. 12).

A escrita (auto)biográfica é um encontro consigo mesmo. Escreve-se para não se perder, para não se distanciar, para lembrar os começos, os antigos marcos de identificação (HALL, 2004). Escreve-se com o propósito de provocar o agente de “[...] novas existências, novas maneiras de existir individual ou coletivamente, escrever como ensaio de novas possibilidades de se dizer sujeito, como a simulação de novos modos de existência, de novos modos de subjetivação”, como a prática de outros estilos de viver (ALBUQUERQUE JR, 2013, p. 3). Portanto, este texto tem também esse objetivo: ler a vida por meio da escrita de si, como uma fotomontagem que se constrói cada dia e a cada experiência. Um exercício metodológico e arqueológico de se fazer história partindo de experiências pessoais, subjetivas, vividas, sentidas. E é a partir desse objetivo que narrarei este texto.

Quinto filho de uma prole de nove irmãos, nasci nos anos de 1970 em meio a uma seca que torrava o juízo dos moradores de Cisplati-

na, uma pequena comunidade de agricultores e plantadores de sisal do município de Pedra Lavrada, situado no Seridó paraibano. A busca pelos grãos e pela água nos tornou unidos, cúmplices, companheiros, solidários. Meninos e meninas que estudavam e trabalhavam longe de casa. Quatro quilômetros nos separavam do roçado; dois quilômetros da escola primária multisseriada da professora Maria Simpequison Rocha,³ no distrito Cumarú, depois de ter sido alfabetizado por outra professora que destravou a minha língua e me despertou para os cenários das letras e dos números: Lourdes Melo ou Nina,⁴ como é conhecida na região. Na alfabetização, a perspectiva tradicional da soletração e dos ditados⁵ fazia parte do *modus operandi*. Práticas de alfabetização meca-

nicista do tipo “Ivo viu a Uva” compunham a cultura escolar daquele contexto. As práticas de transmissão do conhecimento escolar ocorriam, também, por meio da repetição e da cópia, da memorização e da leitura de lições. Era comum se ouvir da professora: “*Leiam tal página que amanhã irei ‘tomar’ a lição de vocês*”, ou, “*Agora é a hora de vocês ‘darem’ a lição*”. E assim, um a um, carteira por carteira, Nina nos ouvia ler, com todas as nossas dificuldades de soletrar e de juntar palavras. Mas tudo era uma descoberta! Era um passeio por outros mundos que Cisplatina não nos oferecia.

Figura 1 – Professora Maria Simpequison Rocha em sua formatura



Fonte: acervo particular da professora

Simpequison Rocha e Nina Lunguinho eram professoras de timbre forte, que dominavam a arte de ensinar e nos levavam para lugares que a roça não nos permitia. Na Escola Municipal Manoel Casado de Oliveira, em Cisplatina, ou na Escola Estadual Santa Ana Al-

3 Maria Simpequison Rocha Azevedo nasceu em Solânea (PB), em 13 de agosto de 1941, iniciando seus estudos no Grupo Escolar Celso Cirne, em Solânea. Fez o curso Ginásial em Bananeiras no Colégio das Dorotheias – Sagrado Coração de Jesus, finalizando-o em 1961. Diplomou-se pelo Logos II em 1981. Iniciou sua carreira docente como professora primária de séries mistas (2ª a 4ª séries) em 1968 no Grupo Escolar Santa Ana Albuquerque, no Distrito Cumarú, município de Pedra Lavrada (PB). Licenciou-se de suas atividades em março de 1993.

4 Maria de Lourdes Melo Braga (Nina) nasceu em Pedra Lavrada em 13 de junho de 1955. Iniciou seus estudos na Escola Municipal localizada na comunidade de Cisplatina, onde reside até hoje. Já em 1976 iniciou sua carreira docente na mesma escola em que havia estudado. Diplomou-se pelo Logos II em 1984 e consolidou a sua carreira de professora. Pela rede municipal, deu aulas até o ano de 2000, quando se aposentou. Em 1994, foi aprovada no concurso para professora efetiva da rede estadual de educação e, durante dois anos, exerceu a docência na Escola Estadual Graciano Fontini Lordão, na cidade de Pedra Lavrada. Em seguida, veio para a Escola Estadual de 1º Grau, no distrito de Cumarú e, posteriormente, transferiu-se para a escola Estadual Matildes de Melo Buriti, em Cumarú, e ficou lá até o ano de 2011, quando foi para a Escola Estadual Jose Vitorino de Medeiros, na cidade de Sossêgo (PB). Por fim, no ano de 2018, aposentou-se da rede Estadual de Educação.

5 O ditado é um instrumento didático-pedagógico utilizado como forma de escuta e de avaliação de aprendizagem. Esporadicamente, nas séries iniciais, durante o aprendizado do sistema ortográfico, minhas professoras Nina e Simpequison utilizavam o ditado como um mapa de averiguar possíveis dificuldades que a classe apresentava em relação a determinadas palavras. O ditado era utilizado como uma estratégia para trabalhar ortografia e normas gramaticais.

buquerque, em Cumaru, tive contato com as primeiras maquinarias escolares, instituindo novos processos de subjetivação e me fabricando como um novo sujeito. Na Escola Manoel Casado de Oliveira, o mobiliário escolar era velho e pouco, consistindo em bancos de madeira para duas pessoas, um quadro de giz feito de cimento e pintado de verde, um birô para a professora e nada mais. Anexo à sala de aula, um pequeno alpendre escolar, onde diariamente aguardávamos a professora chegar para abrir a escola. Na Escola Estadual Santa Ana Albuquerque, havia uma arquitetura escolar um pouco diferente. A escola possuía duas salas de aula, uma pequena biblioteca, uma cantina, um pátio no qual brincávamos e fazíamos, diariamente, a fila indiana para entrarmos na sala. No interior da sala de aula, as carteiras eram individuais, o quadro de giz era gigante – comparado com a escola anterior – e o piso era de azulejo hidráulico. Outro grande diferencial entre as duas escolas é que esta última tinha energia elétrica.

Com arte e perspicácia, Nina e Simpequissom eram sensíveis à história de cada aluno e, na ausência de um mobiliário moderno e de práticas pedagógicas inovadoras, cercávamos da esperança, do sonho, do porvir. No quadro, o giz branco coloria as vidas preto e branco, cheias dos projetos e sonhos que cercavam aquele “bando” de garotos e garotas que, a pé ou de bicicleta, todos os dias, traçava o percurso até Cisplatina ou até o distrito de Cumaru, em busca de aprender a ler, a escrever, a contar, a vencer.

Na época da ceifa do algodão, acordávamos mais cedo para colhermos o capucho ainda úmido pelo orvalho noturno. Fazíamos disso uma festa, uma escrita diária que nos levava a transbordar. Munidos de bisacos,⁶ bonés, rapadura e cuscuz, vencíamos fileiras e fileiras

de algodão mocó,⁷ atraídos pelos centavos que ganhávamos no fim do dia e pela esperança de comprar uma roupa nova para a festa do Natal ou Ano Novo, uma bicicleta de segunda mão, um petisqueiro⁸ ou cama nova para a casa. Entre as carreiras de algodão, estavam pés de fava e de milho, que disputavam espaço com ervas daninhas e cobras.

Embora a escrita do algodão me transborde e me faça pulsar, não quero neste artigo falar dessa experiência. Quero dar visibilidade a um evento que participei quando tinha apenas 12 anos de idade: a Frente de Emergência,⁹ a famigerada “Cachorra Maga”, um trabalho que contribuiu para despertar o meu amor pela História. Foi ali que encontrei um senhor (falarei dele posteriormente) que abriu os meus olhos para os cenários do mundo. Em cima de uma camioneta vermelha Chevrolet D-10, minha mãe e outras mães de Cisplatina viajaram até Picuí (PB) para suplicar ao Sargento Félix – responsável pelas Frentes de Emergência na região polarizada por Picuí – a inscrição na “Cachorra Maga” de crianças abaixo de 14 anos. Pelas regras, somente meninos acima de 14 podiam ser “fichados”. Não sei quantos litros de água mamãe chorou, só sei que, quando ela voltou de Picuí, tinha em suas mãos uma car-

7 O algodão mocó é uma variedade arbórea, conhecida também como “algodão do Seridó”, adaptada ao solo árido, resistente às secas e que produz fibras longas, de grande brancura e sedosidade. Era cultivado inicialmente pelos índios, depois em pequenas plantações nas fazendas e sítios da região. Ver: MEDEIROS NETA, Olívia Moraes. Ser(tão) Seridó em suas cartografias espaciais. Dissertação. Mestrado em História. Natal: UFRN, 2007.

8 Mobília utilizada para guardar potes, pratos, talheres, petiscos e outros objetos da cozinha. O petisqueiro, geralmente, é confeccionado de madeira e com portas envidraçadas.

9 As Frentes de Emergência – conhecidas popularmente como “Cachorra Maga” – eram programas executados nos períodos mais críticos das secas e consistiam em obras de pequeno e médio portes em grandes propriedades. Essa política pública foi a principal fonte de “sobrevivência” para muitos agricultores do sertão do Nordeste brasileiro. Ver: TORRES, A. T; SOUSA, G. de. A Memória Oral dos Flagelados da Seca: o caso das “Frentes de emergência” no Sertão do Pajeú. SINGA, 2017, p. 2.

6 Os bisacos eram pequenos sacos feitos de pano de algodão que se levava a tiracolo para colocar o algodão, o feijão, a fava, o milho.

teirinha com uma foto minha, a assinatura do Sargento Félix e uma inscrição que passou a fazer parte do meu cotidiano e da minha identidade a partir daquele dia: Turma 17. Só soube o significado da Turma 17 no dia seguinte.

O dia seguinte...

Era manhã, entre cinco e seis horas. Não me recordo o dia daquele mês de março de 1983. Enquanto o rádio sintonizado na emissora Cenequista de Picuí explorava as sensibilidades de seus radiouvintes com o poema de Edinete, a menina de quatro anos que se perdera e morrera na mata em Riacho dos Cavalos (RN), papai me acordava para enfrentar o primeiro dia como funcionário do governo. À época, cursava a 6ª série Ginásial no Colégio Municipal José Vitorino de Medeiros, em Sossego, então distrito de Cuité (PB).

O programa de combate à fome tinha novas escritas para mim. Lavei a remela dos olhos, tomei café com bolacha seca e saí com meu pai e meu irmão Toninho, três anos mais velho do que eu. Não tinha ideia do que viria a partir desse episódio. Paramentei-me para uma guerra com pá, carroça de mão e tacos de rapadura. Entre o sol e minha derme, uma calça de tergal azul, uma camisa de malha de cor bege, boné e nada mais. Era isso que me protegia da insolação. Por imitação, vesti-me parecido com o meu irmão. Com apenas 12 anos, não tinha maturidade de escolher o que era melhor para “ornamentar” o meu corpo para o trabalho infantil naquele sol de verão. O que lembro, também, eram as palpitações do coração, o medo pelo desconhecido, o desejo de chegar rápido e entender o mundo do trabalho e a cultura material nas frentes de emergência, compreender, talvez, o que seria uma criança de perninhas raquíticas e bracinhos secos cercada por adultos e exercendo as mesmas funções. Via no olhar do meu pai um pouco de

preocupação para comigo. Assim como as suas calças, eu percebia que aquele dia também estava remendado de preocupações de sobrevivência. Nunca lhe perguntei, mas tenho certeza de que, se ele tivesse outras possibilidades, não me levaria, com apenas 12 anos, para um campo de batalha como se eu fosse um adulto em miniatura.

E cheguei. Uma multidão de homens de cabelos desgrenhados pela falta de xampu também chegava para reconstruir o açude do Estado, em Cisplatina,¹⁰ como era assim chamado o local em que trabalhei na “Cachorra Maga”. Eram viventes humanos que não encontravam glória naquele lugar, mas eram viventes, quase sempre sorridentes. Parecia um campo de concentração com homens magros, mal-vestidos, porém, diferentemente dos campos de concentração alemães da Segunda Guerra Mundial, eram em sua maioria homens felizes, que tiravam alegria de não sei onde. Alguns portavam chapéus de palha, outros bonés de propaganda política já fubentos pela exposição ao sol. Olhei para a correnteza de rostos que se aglomeravam. Alguns determinados. Outros ávidos. Cada rosto era como um panfleto. Li alguns desses rostos e, confesso, não me assustei. Eu era um deles! Ali, não havia topologia da segregação.

Sonoridades: o hino, o sino, o tino

Sons! Carroças, pás, picaretas, enxadas. Rádios ligados. Gritos de um lado para outro, homens em movimento, homens fofocando. Tudo isso

¹⁰ O açude de Cisplatina foi construído no ano de 1974, na propriedade do Sr. José Lunguinho Casado, que fez a doação de uma área em suas terras. Naquele momento, o município de Pedra Lavrada era administrado pelo prefeito Manoel Rodrigues de Lima, que construiu aquele reservatório de água em parceria com o Governo do Estado da Paraíba. Fonte: <http://www.famup.com.br/index.php?run=conteudo/conteudo-ler&id=16161&pesq=>.

compunha a paisagem sonora¹¹ do açude de Cisplatina. Barracas esculpidas de cipós e barro faziam parte dessa topofilia¹² cultural e simulavam uma poética do descanso entre 11h da manhã e 13h da tarde. Nelas, fazia-se café e almoço em fogão de trempe, com garranchos de jurema que eram trazidos da redondeza. Às vezes se tirava um cochilo à tarde, depois de comer o feijão preto com farinha (ou pão de milho) e rapadura. Era uma “[...] mistura singular de vistas, sons e cheiros, uma harmonia ímpar de ritmos naturais e artificiais”. (TUAN, 1983, p. 203). Sentíamos esse lugar e o registrávamos por meio de nossos músculos e ossos.

Em cada uma das barracas, aproximadamente 20 homens se organizavam diante das ordens do feitor (este era o adjetivo empregado para os encarregados das turmas). Este era um sujeito geralmente alfabetizado que fazia a chamada, colocava presença ou ausência na folha de frequência, distribuía os vales para as compras no barracão, organizava a fila em dia de pagamento de frente ao Grupo Escolar Manoel Casado de Oliveira e supervisionava as atividades de cada um. Um “capitão” que controlava os espaços e tempos dos trabalhadores. Tecnologias de observação eram acionadas constantemente. Os ritmos eram demarcados cotidianamente. Naquele cenário, meu corpo entrava em uma maquinaria de poder jamais vista até então. Uma anatomia política do corpo me esquadrinhava, desarticulava-me na hora da preguiça ou do cansaço, disciplinava-me, fabricava-me como submisso e exercitado para a labuta.

11 Neste trabalho, o conceito de paisagem sonora é tratado como mais que uma proposta para o estudo de uma história que utiliza o som como fonte, que analisa a interação do homem com o seu espaço em múltiplos níveis sensoriais – visão, audição, tato, olfato, paladar. Compreendemos a paisagem sonora como a historicidade do próprio som – a música – enquanto sendo constituinte de (e constituída por) espaços culturalmente imaginados (VENTURA, 2007, p. 20).

12 Topofilia é o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico, conforme Tuan (1974).

Designaram-me a Turma 17. Era a turma mais nova até então – viriam mais duas depois –, com muitos jovens e adolescentes que tinham um desenho particular: quase todos estudavam à noite, inclusive eu. Ali, encontrei rostos conhecidos, outros estranhos, mas todos éramos seres vivos em busca de salvação, adultos em tamanho reduzido, moldados a um projeto do Governo Federal de combate à fome e à miséria. E nós, de todas as turmas, íamos esculpindo em nossa carne humana – mais osso do que carne – o retrato do Nordeste seco, a fisionomia do trabalho infantil legalizado pelo Governo Federal. A cada dia, eternizávamos-nos por meio das palavras, das ações, da solidariedade, dos nomes registrados nas tabuletas dos feitores, da estética da amizade construída na poeira e no pó.

O meu feitor era um senhor muito generoso, querido por todos nós, meninos da Turma 17. Abel Batista era o seu nome. Como João Batista da narrativa bíblica, Abel parecia uma voz que clamava no deserto, ensinando coordenadas geográficas e eventos históricos, enquanto os outros feitores se importavam apenas com carroça, terra, tabuletas e metas diárias cumpridas. Ensinava-nos as capitais dos países e dava lições de geografia física e de história mundial. Entre aqueles feitores, Abel fazia parte de um mundo diferente, um mundo que me aproximava dele para tirar dúvidas, compreender as cartografias nacionais e eventos históricos. Coisas de História e Geografia que não aprendia no colégio Abel me ensinava. As experiências pedagógicas naquela barraca apontavam para uma escola fora do espaço (legalmente instituído) e para tempos escolares que se soltam do relógio. Hoje, lembro pouco do seu rosto, mas ele circula em minhas memórias como uma escrita que transborda o indivíduo. Com Abel, eu encontrei na “Cachorra Maga” outros sentidos e possibilidades de existência, outras pedagogias de ensinar e de aprender, porque

ele nos deslocava daquela situação tão difícil em que nos encontrávamos, dos lugares fixados e estatuídos para uma frente de trabalhos de emergência, e nos fazia existir, trazia sentido e utilidade pedagógica à “Cachorra Maga”, desenhando em nossas mentes cidades e capitais, trópicos e linhas imaginárias. Lembro que a primeira vez que ouvi falar da Nicarágua e de Honduras foi através de seus lábios. Pompeia e o seu vulcão impenitente foram descritos por Abel, me deslocando para outros lugares de saber. Com os ensinamentos extracurriculares de Abel, houve em mim o despertar para a profissão, para o magistério, fruto, também, de um contexto de aprendizagem e de uma relação pedagógica sem as exigências curriculares impostas pelas escolas.

Abel não apenas mudou os sentidos consagrados para a Frente de Emergência, mas pensou novos usos educativos para ela. Não apenas questionou, sutil e pedagogicamente, todos os estereótipos e verdades cristalizadas que giram em torno dos trabalhadores esqueleticos das frentes de trabalho, mas pensou e praticou novas maneiras de usá-la, fazendo da barraca da Turma 17 um espaço pedagógico, uma “escola de reforço”. Ali, eu me jogava para fora de mim mesmo. Em outras turmas, havia muitos fatores insensíveis, que com palavras grosseiras, abriam feridas de lenta cicatrização na alma dos trabalhadores. Na Turma 17, havia Abel.

Nessa topografia, os ouvidos eram constantemente treinados a escutar. A voz do feitor, do colega, as blasfêmias, os cânticos cristãos que enchem a paisagem com outro tipo de sonoridade com hinos como “Oh Quão Cego Andei”, da Harpa Cristã, e “As Gotas de Sangue”, de Luís de Carvalho. Alguns que possuíam pequenos rádios de pilha escutavam o Postal Sonoro,¹³ elaborando uma sonoteca particular de

homens e de suas memórias, de suas sensibilidades e musicalidades. A memória, esse teatro pessoal fabricado por meio de reconstituições íntimas, como fiz Farge (2011, p.78), levava-me a músicas de Elinó Julião (“Meu cofrinho de amor”), Odair José (“O toca-fitas do meu carro”), Fernando Mendes (“Cadeira de rodas”), Carlos Alexandre (“A cigantina”) e outras que compunham as sonoridades que ali circulavam e a memória afetiva e familiar. Os trânsitos entre família e trabalho e trabalho e emoção afirmavam a importância da musicalidade naquele contexto. Não sabia eu que, décadas depois, utilizaria essas canções para promover um festival de música brega na disciplina de História do Brasil IV, inspirado na obra “Eu não sou cachorro não”, de Paulo César de Oliveira (2002), para alunos do 7º período do curso de História da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

O olhar desses homens era também um pouco do meu olhar. Seus ouvidos eram como os meus. Nossas sensações e sentidos aflojavam naquela cartografia. Nos cruzávamos o tempo todo. Falávamos pelos cinco sentidos. O rosto com a pele tostada pelo sol, as lágrimas se misturando com a poeira fina que subia, criando uma névoa ao redor dos olhos ao ouvir “A triste partida”, de Luiz Gonzaga, ou “A despedida”, de João Viola. Os mais durões talvez não derramassem lágrimas, mas choravam por dentro fazendo tremer sua alma de saudades. Aquelas sonoridades musicais traziam perspectiva à vida mais sombria. Outras sensações e emotividades lhes cercavam. Como diz Haroche (2011, p. 361), “o olhar supõe e permite o exercício tanto de um olhar para si mesmo quanto um olhar para outros, um olhar a um só tempo interior e exterior que depende e participa de um olhar social, elemento e condição de auto-estima (*sic*), da dignidade de

leção musical feita pelos radiouvintes e dedicada a familiares e amigos (DEFENSOR, 2014).

13 Criado em 1964 por Severino Félix, o Programa Postal Sonoro até hoje é transmitido pela Rádio Caturité de Campina Grande e tem como marca registrada a se-

todo indivíduo”. Nessa educação dos sentidos, gestos, movimentos são produzidos no espaço do trabalho e incorporados por nós, tornando-se parte de nossos corpos, de nossa alma. Ali se aprendia a olhar e a se olhar, se aprendia a ouvir, a falar e a calar; pouco se aprendia a preferir.

Rochosidades: a pedra, o pô, a pá

Dia após dia, nossos sentidos e sensibilidades eram treinados. O olhar, como uma parte marcante na representação iconográfica corporal e da educação das sensibilidades, era constantemente acionado. Olhar a terra, a pá, o pô, a carroça cheia ou vazia. Olhar os homens se curvando sobre si mesmos no movimento de ir e vir. Enchiam suas carroças com a lama pesada do açude, retirando os excessos para não cair no trajeto entre o cacimbão e o balde, onde depositavam aquela terra escura. O ar quente e seco pairava naquela cartografia. No balde do açude, um exército de homens batia a terra com uma ferramenta rudimentar, feita de concreto, uma lata de tinta vazia e um cabo de madeira, de modo a socar a terra para melhor se firmar. Ali, calejavam mais ainda as suas mãos. Multiplicavam as rugas, as pregas do rosto e dos braços. Homens que pareciam sepultar ali, em cada batida, suas próprias decepções, suas frustrações, seus medos diários e incertezas. Muitos cravaram seus sonhos e desejos ali mesmo. E de lá nunca mais saíram. Racharam o chão e os seus próprios sonhos. Homens “desorientados” batiam o solo, cavavam a terra. Rostos amorenados, olhos amendoados, destinos manifestos na arte de prensar o solo. Se a seca e a “Cachorra Maga” desorientaram muitos, ela foi fonte de inspiração para outros tantos.¹⁴ Naquele lugar, entre ho-

14 Muitos com os quais convivi na “Cachorra Maga” hoje são prósperos profissionais. Manoel Maria Antunes é juiz de Direito em João Pessoa; Arimatéia Oliveira é um rico empresário do ramo da eletricidade em João Pessoa. Carlos Alberto Almeida é professor de Bio-

mens, pá e pô, a “escola” da seca me estendeu a mão e me levou para fora do despenhadeiro social.

Na cacimba do açude, os homens dobravam seus corpos com o movimento da chibanca,¹⁵ cavando a terra rachada e retirando-a para fora, de onde outros homens colocavam em carroças de mão. Cavar a terra era um ritual de buscar outras significações para seus modos de existência. Era cavar o próprio semiárido, retirando-lhe o excesso de sofrimento que este causa aos seus habitantes. Era cavar poços em busca de sentidos, das águas que demoravam a vir, dos sonhos que insistiam em findar. Em seus movimentos diários, cavar o açude era procurar a vida, elaborar uma nova estética da escrita de si, desenvolver uma nova maneira de se relacionar com a região Nordeste, ser capaz de dobrá-la, de domá-la, de inventar formas de dizer ser nordestino.

No balde ou na cacimba, esses homens fugiam dos discursos conceituais, racionais e técnicos da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater), do Projeto Sertanejo,¹⁶ da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (Sudene), que nos viam e nos descreviam como frágeis diante da vida, como moles perante a morte. Discursos que descreviam os trabalhadores das frentes de emergência como raquíticos, famintos, analfabetos, empoeirados, comedores de gabirus. Era mais

logia no Distrito Federal; Joseildo Medeiros é contador e oficial de Justiça Estadual em Campina Grande; Antônio Antunes é professor e doutor em Recursos Naturais, dentre outros.

15 Instrumento constituído de uma lâmina, de um lado, e uma ponta semelhante à da picareta, de outro. Sua lâmina é utilizada para capinar terrenos ou revolver a terra.

16 Em 1976, durante o governo de Ernesto Geisel, foi criado o Programa Especial de Apoio ao Desenvolvimento da Região Semiárida do Nordeste (Projeto Sertanejo), com a finalidade de fortalecer a economia das unidades de produção agropecuária, sobretudo pequenas e médias, do semiárido nordestino tornando-as mais resistentes aos efeitos das secas, a partir de núcleos de prestação de serviços e de assistência técnica, previamente selecionados. Decreto nº 78.299 de 23 de agosto de 1976 (D.O.U. 25/08/1976).

fácil e menos arriscado virar a cabeça diante da situação e silenciar. Talvez esse trabalhador não existisse como sujeito para esses organismos. Não havia um lugar para nós, filhos de agricultor, nos projetos da Sudene. Por isso, mesmo criança, eu me despreguei desses órgãos e passei a me enxergar como vivente de um espaço que eu amava. Mesmo magrinho e franzino, desenhava-me forte, viçoso, habitado por uma força sobre-humana que renascia a cada chuva. Éramos fortes porque nossa força não vinha de fora para dentro, mas de dentro para fora. Era a força da esperança, do porvir, da fé que transcende os montes. A rapadura e o pão de milho nos sustentavam fisicamente diante da pá, da carroça e da cacimba. A estética da amizade e da solidariedade nos sustentava diante da vida. Éramos solidários para sobreviver, uma fraternidade de almas nordestinas que repartia o taco de rapadura com bolacha seca, a sorda preta¹⁷ e o angu de milho.

A solidariedade escrevia uma história fora do plano da individualidade, uma narrativa que desmanchava o próprio indivíduo. Dobrávamos, com a nossa vida, o discurso do governo, que nos miserabilizava diante da mídia, que nos desenhava como mendigos comedores de ratos e de roedores. Rachávamos as palavras do governo e nos dizíamos de outros modos, sonhávamos com outras formas de vir a ser, com outras estéticas de existência. Ali, com a força do sol, escrevíamos nossas existências “[...] como fogo que consome, uma escrita abrasada e abrasiva, uma escrita que calcina o pensamento, as verdades e a própria vida”. (ALBUQUERQUE JR, 2013, p. 10).

Juntamente com aqueles outros meninos e homens, o meu coração sonhava. Sonhava em entrar na universidade, em ter casa própria, em comprar uma roupa nova, em com-

prar um liquidificador para mamãe. Não havia ainda energia elétrica na minha casa, mas as imagens das mulheres da TV Globo¹⁸ fazendo vitamina de bananas em seus liquidificadores Arno ou Wallita me enchiam de esperança de um dia comprar um para minha casa. Naquele lugar, eu sentia o cheiro dos perfumes da empresa de cosméticos AVON, do Noite de Estrelas, *Topaze*, Toque de Amor, *Spicy*. O cheiro do pó compacto Charisma, dos desodorantes *spray*. De onde vinha esse estoque de cheiros? Das próprias revistas, quando de vez em quando aparecia nas barracas uma das mulheres ou filhas daqueles homens oferecendo os produtos dessa companhia de cosméticos. Às vezes, elas levavam vidrinhos pequenos, minúsculos, contendo perfumes e toda uma gramática olfativa. Esses minúsculos “arquivos” de cheiros animavam os homens nas barracas, cada um procurando cheirar e, às vezes, comprar os produtos. Esse pequeno estoque de odores me levava para outras geografias: a geografia da escola, do namoro, do ser chique, uma aliança entre nariz, cérebro e coração. Ali, eu percebi que não era dali. Eu precisava ser mais forte do que o açude, do que a terra, do que o semiárido. Eu necessitava sentir outros cheiros, perseguir outras olfatividades. Eu precisava vencer tudo aquilo para continuar sonhando, vivendo, me reescrevendo como sujeito (CORBIN, 1987).

Escrituras: o lápis, o caderno, a gramática

No balde ou na cacimba, sonhava com outras possibilidades de viver no semiárido, mas não naquela situação. Em meus desejos, aparecia uma escrita apaixonada, movida pela vontade de ter melhores condições financeiras, pela

17 Sorda é um biscoito popular da região Nordeste do Brasil, elaborado com uma massa composta por farinha de trigo, mel de rapadura e especiarias, tais como cravo e erva-doce.

18 Em 1983, a TV Globo era a única repetidora de sinal televisivo que havia em Cisplatina, cujo sinal era transmitido a partir de uma antena que ficava na Fazenda Boa Vista (Pedra Lavrada).

possibilidade de mudança familiar. Sonhava porque sabia que os sonhos era a linguagem das emoções. Não era apenas o desejo de deixar o açude e sua sequeidão, mas de mudar o contexto familiar pela via da educação. Por isso, enveredei-me pelos livros, pela escola, pela palavra que transforma o caos. Mesmo com dificuldades, eu estudava intensamente à noite, indo diariamente, juntamente com outros meninos e meninas, para Sossego, então distrito de Cuité. Ali, estudei até a 7ª série ginásial, vencendo todos os dias os medos e as decepções. Ana Maria era minha professora de História que, munida dos livros de Borges Hermida ou Carlos Guilherme Mota, escrevia no quadro os acontecimentos, os desdobramentos da história nacional ou mundial. Naquele colégio, era domesticado pelo olhar vigilante de Dona Camélia Pessoa, que, em seu discurso rigoroso e pautado pela metodologia mecanicista, apagava um pouco da debilidade pedagógica daquela instituição. José Ozildo, no Colégio Municipal José Vitorino de Medeiros, em Sossego, e Ronaldo, na Escola Estadual Graciliano Fontini Lordão, em Pedra Lavrada, eram os professores de Educação Física. Nunca fiz uma aula prática. Os alunos do sítio “não tinham corpo” para os esportes como vôlei, basquetebol e handebol e, por isso, eram dispensados das aulas práticas.

O caderno de matérias, como chamávamos, era um objeto de luxo, muito caro para o meu padrão financeiro. Meu avô me deu o primeiro caderno da 5ª série, comprado na mercearia de Seu Gabriel, em Sossego. Nele, eu desenhava o pulso da vida. O lápis era algo mágico para mim. Ele me ajudava a escrever as minhas possibilidades de viver. Com ele, eu não me sentia sozinho. Com um HB2 (*hard Black*), eu desenhava nas suaves folhas de papel-manteiga os meus desejos de menino. Durante as aulas de Educação Artística da professora Josimar Bezerra (Josa), eu rompia com o cenário pobre da

seca e do semiárido e caricaturava os céus que eu desejava. Nas aulas de Educação Artística, meu olhar e minha mão eram treinados, disciplinados para uma gramática específica, para o “não errar”. O desenho adestrava a minha mão e a mão desenhava meus projetos.

O lápis tinha o poder de me transliterar para fora de mim mesmo e ganhar o mundo. As partículas de grafite completavam o meu pensamento e me davam imaginação para romper com o estigma da seca e construir lugares para os exaustos, para os que viam na sequeidão do semiárido uma oportunidade para rachar os preconceitos contra o sujeito do Nordeste. Com cinzeis de um escultor, eu lia, eu escrevia, eu vencía. Escrevia de forma apaixonada e me jogava no texto como se aquela fosse a última vez. Com a escrita, lançava-me fora da narrativa e me tornava palavras, derramando-me como letras em uma folha de papel. Escrevia e lia.

Confesso que os meus lápis não gostavam de escrever as redações solicitadas pelos professores de língua portuguesa. Achava sem sentido falar sobre “as férias” (um tema recorrente nas redações logo nos primeiros dias de aula de cada ano), porque eu não as tinha. Preferia o período escolar. Nas férias, eu passava mais tempo no roçado, queimando a minha pele ainda jovem, sem protetor solar no rosto, no corpo ou nos lábios. De protetor solar na minha adolescência, a lembrança mais forte é de um comercial da Sunblock, nos intervalos da telenovela *Sol de verão*,¹⁹ da Rede Globo. Mas quando os professores solicitavam que os alunos fizessem redações sobre as férias, eu imaginava uma história e a contava como se fosse comigo. Só que não!

Lia obras que eu tomava emprestado na biblioteca da escola que me descosturavam da rotina da carroça, do cansaço do açude, do en-

¹⁹ Telenovela brasileira produzida e exibida pela Rede Globo entre 11 de outubro de 1982 e 18 de março de 1983.

fado do dia e iam me tecendo como um contador de histórias. Li *Moby Dicky* (Herman Melville), *Ali Babá e os Quarenta Ladrões* (Luc Lefort), *As viagens de Gulliver* (Jonathan Swift), *Aladim e a lâmpada maravilhosa* (Antoine Galland), *Heidi* (Johanna Spyri), *Cazuza* (Viriato Correa), dentre outras narrativas ambientadas em espaços que nunca tinha ouvido falar. Viajei pelo reino da Pérsia com Ali Babá, levando e trazendo notícias para o rei, identificando costumes e identidades diferentes da minha. Com Heidi, a pequena órfã da Suíça, subi as serras e desci os vales, chorei em sala de aula e assustei a professora de Inglês, Isabel Ferreira de Melo. Assim, ia misturando a minha história às histórias literárias. Com Aladim, entrei nos cenários orientais, imaginei a China e seu Mustafá. Reapropriei-me da lâmpada maravilhosa e ficava imaginando que das lamparinas da minha casa saísse um gênio para realizar os meus pedidos. Mas nada saía, apenas a fumaça do querosene a arder-me os olhos e a destilar fuligem pelas paredes. Andei por tantas histórias que me tornei, anos mais tarde, historiador.

Nas letras miúdas das narrativas literárias, procurei novos tons para minha existência, novos sons para minha voz gaguejada, encontrei-me nas histórias de garotos que voavam em tapetes mágicos, como Aladim; nas invenções do menino Cazuza, de Viriato Correa. Mergulhei no rio das letras e das vozes, no mar dos sentidos e das possibilidades. Recuperei marcas de minha história para poder pensar as cartografias existenciais e sentimentais.

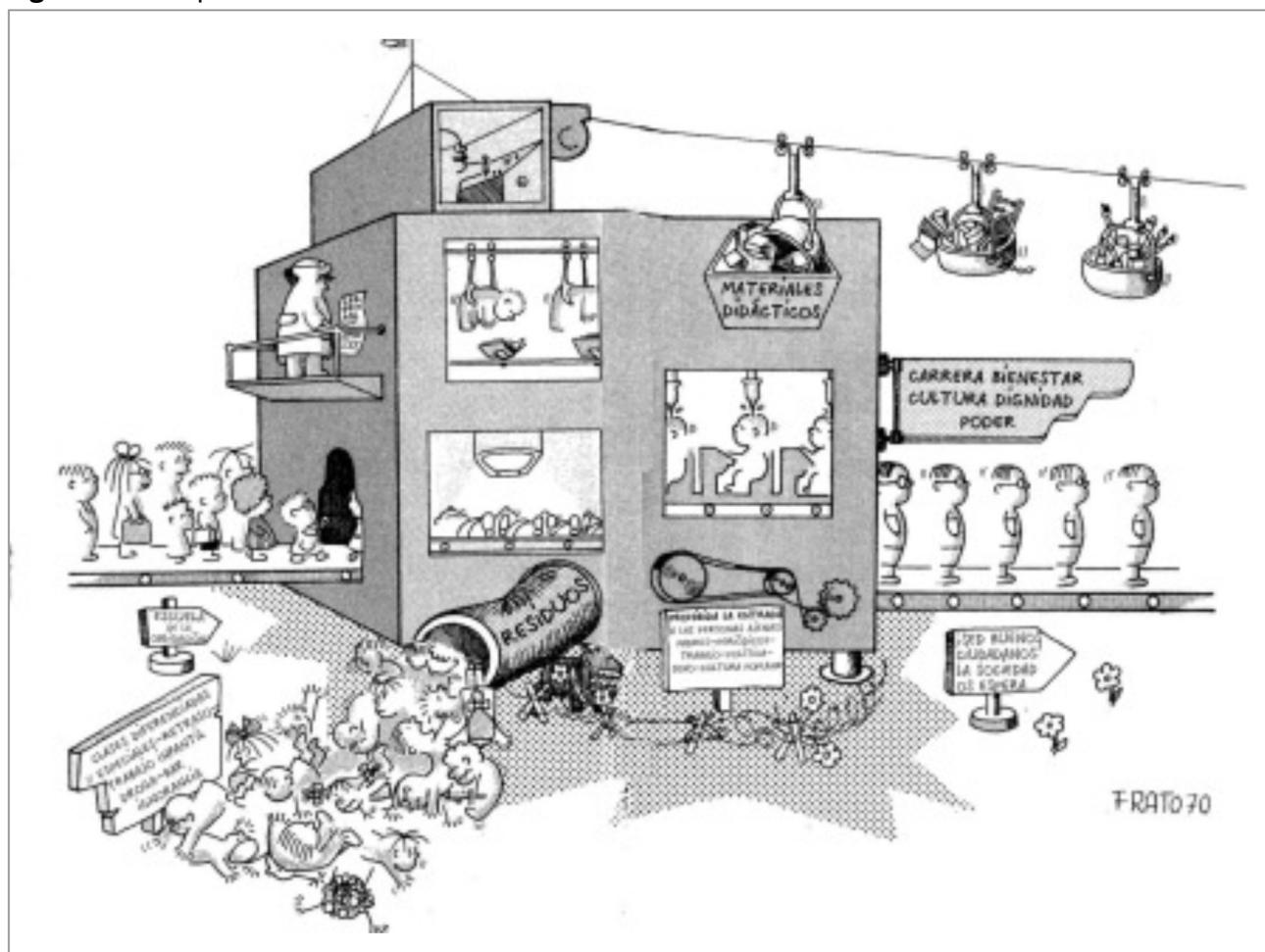
Eu nunca tive um brinquedo comprado em loja comercial, mas não sou frustrado por isso. Não tive carrinhos de plásticos, armas de brinquedo, coisas desse tipo. Meus irmãos e eu fabricávamos nossos objetos de alegria.²⁰ Construíamos nossa própria infância. Uma

20 Alguns brinquedos que fabricávamos: carrinhos com latas de leite em pó ou de óleo de cozinha; currais de pedra e bois de osso; balanços em árvores; brinquedos de pneus de carro e de trator.

infância diferente daquela desenhada e posta nos livros que lia na escola, nos gibis que tomava de empréstimo dos colegas de turma. Se confrontar os conceitos de infância – lazer, brincadeira, férias, passeios, piquenique –, posso dizer que nunca tive uma. Desde que a memória me faz recordar, meus dias eram divididos entre os tempos do roçado e os tempos da escola. Porém, na ausência de brinquedos e brincadeiras, o tempo que sobrava era organizado em tempos de ler e tempos de rezar. Sim, meu coração de adolescente era religioso, uma experiência que carreguei em minhas pulsações durante largos anos. Nas horas escuras, procurava a religião. Não sentia medo do futuro, embora o meu presente fosse marcado pelas limitações variadas. Na ausência da fatura, procurava roupas para vestir de sentido as palavras de esperança que ouvia nas preleções. Caminhando entre templos, encontrava palavras de fé penduradas nas árvores que me ajudavam a nomear a vida, a pensar no porvir, a não ter medo de viver. Mas se os medos tentassem me assaltar nas noites escuras, eu vestia o céu de azul e clareava os dias.

Quando tinha dúvidas sobre os lugares ou sobre a história dos espaços, Abel me ajudava. Ele não conhecia a literatura que eu lia, mas sabia coisas sobre a China, o Egito, a Suíça. Hoje acho Abel parecido com o personagem bíblico de mesmo nome. Todos os dias, ele dava ofertas de saber àqueles meninos. Pela compaixão de Abel, eu sentia que alguém, das alturas, observava-me e ajudava-me a construir um jardim no semiárido. Com Abel, eu aprendi que o mais valente não é valente por ser mais forte, mas por ser perseverante. E assim, por meio de palavras, leituras e projetos, eu tonava o invisível visível e tentava, com pouco fôlego, certamente, não enclausurar a escola como uma “máquina” de produzir idênticos e de apagar as diferenças, conforme assevera a charge de Frato (Figura 2).

Figura 2 – A Máquina da Escola²¹



Disponível em: <http://arindabo.blogspot.com.br/2010/08/francesco-tonucci-yla-educacion.html>. Acesso em: 8 set. 2022.

Pluviometria: o céu, a água, o adeus... as conclusões

Naquela Frente de Emergência, eu via e sentia todos os dias o valor da vida e das práticas de leitura formando meus territórios identitários e minhas pedagogias da alteridade (SOUZA, 2008; HALL, 2004). Homens querendo salvar suas famílias da morte por inanição. Crianças e adolescentes salvando-se, salvando seus pais e irmãos, escrevendo uma (auto)biografia de luta no semiárido nordestino, tecendo com sua derme a trajetória de libertação. Em seus dedos,

21 A charge “A Máquina da Escola”, de Francesco Tonucci (Frato), traduz a lógica padronizada da escola e do ensino, em que aqueles que não se adaptam contabilizam-se como perdas, desperdícios, e aqueles que se adaptam são transformados em sujeitos padronizados.

estava a articulação com o verbo “viver”. Viver naqueles dias era uma arte do corpo humano do semiárido. Na “Cachorra Maga”, aprendi a rachar as palavras que me impediam de fluir, a retirar medos que me assombavam, a criar ressignificações como sujeito, como criança de uma geração não alcançada pelas políticas públicas do Governo Federal. Fiz um rasgão na seca e abri outras vias, inesperadas, imprevisíveis. Como argumenta Hannah Arendt (1997), os momentos críticos nos proporcionam a oportunidade de refletir, de modo a agir para tentarmos mudar o rumo dos acontecimentos. Assim, a seca violenta de 1982-1983 tem, em si mesma, uma positividade que eu não pude desperdiçá-la. Naquele momento de criticidade social no Nordeste, eu e muitos outros meninos tivemos a possibilidade de romper com a aridez.

Em 1984, as chuvas fortes voltaram à região do semiárido. Os céus se rasgaram e novas possibilidades emergiram com a água que descia das nuvens e inundava os reservatórios. Todos felizes porque a água jorrava no semiárido e muitos riachos surgiam entre as juremas e macambiras. Em muitos pequenos riachos, era possível observar a malacacheta²² que reluzia com o sol. A terra seca se transformou em brejo, e a terra árida em mananciais de água. A terra molhada sorriu para mim oferecendo outras possibilidades identitárias, outras promessas para essa geração de crianças da seca, da pá e da pedra. O açude de Cisplatina encheu, sangrou, levando com as suas águas a poeira dos olhos, a carroça de mão, a pá e o pó. Os homens voltaram para suas casas para cuidar do roçado. Os meninos voltaram a crescer.

Como argumentou Catherine Malabou (2014, p.11), “[...] com o tempo, a gente se torna finalmente aquilo que é, a gente só se torna aquilo que é. As transformações do corpo e da alma reforçam a permanência da identidade, caricaturam-na ou fixam-na, nunca a contradizem. Não a desarrumam”. Assim, as experiências como trabalhador infantil de um projeto de governo para o combate à seca serviram de fios pedagógicos para a costura de um sujeito apaixonado pela educação. Portanto, neste texto, operacionalizar os conceitos de geração e de identidades (BAUMAN, 2007; HALL, 2004), articulados com as discussões de biografia e autobiografia, foi uma forma de discutir pedagogias do corpo e itinerários formativos,

22 Também conhecida como mica, a malacacheta pertence ao grupo de minerais sílico-aluminato de potássio, ferro ou magnésio. É um mineral transparente e de grande resistência ao calor. As lâminas de mica são vastamente empregadas na indústria, sempre que se necessite de um material transparente e com boa resistência a temperaturas elevadas. Utilizada na fabricação de visores de fornos e como isolante. Disponível em: <http://www.reframig.com.br/pdf/20160210105508000000.pdf>. Acesso em: 8 set. 2022.

reviver os trajetos que fiz e que desejei fazer como criança, adolescente ou jovem. Em um país sério, que se importa com a educação de suas crianças, de sua gente, que não permite o trabalho infantil, eu e aqueles outros meninos não teríamos participado de uma frente de emergência como se fôssemos adultos. Estaríamos na escola pública, com merenda escolar e qualidade pedagógica. Mas num país que vivia, ainda, as práticas e discursos de um regime ditador, as crianças eram sujeitos que deveriam ser modelados pelas vozes do militarismo, pelo grito do Sargento Félix, pelas inspeções dos feitores que comandavam crianças como se fossem soldados em frente de batalhas. E eram batalhas. Batalhas diárias em busca de sobrevivências e de novos marcos identitários. Dessa maneira, compreendo que escrever sobre si é uma prática de não morrer, uma autobiografia feita com os pedaços que restam de outros tempos e vivências, de espaços que figuram nas memórias e nos desejos (re)velados.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Escrever como fogo que consome: reflexões em torno do papel da escrita nos estudos de gênero. *In: Linguagens e identidades da/na Amazônia Sul-ocidental* (Simpósio), VII, 2013, Rio Branco. **Anais do VII Simpósio Linguagens e identidades da/na Amazônia Sul-ocidental**. Disponível em: http://simposiufac.blogspot.com.br/2013/07/durval-muniz-de-albuquerque-junior_22.html. Acesso em: 20 mar. 2018.

ARENDETT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

_____. **A Condição Humana**. 10ª ed., São Paulo: Forense-Universitária, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. Between us, the generations. *In: LARROSA, Jorge. On generations. On coexistence between generations*. Barcelona: Fundación Viure Conviure, 2007. p. 365-376.

CORBIN, Alain. **Sabores e odores**. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

BRASIL. Decreto nº 78299 de 23/08/1976. Diário Oficial da União, Brasília, p. 11239, 25 ago. 1976. Seção 1.

DEFENSOR, Ângela C. **Programa Postal Sonoro**. 50 anos de tradição. 2014, 20f. Monografia (Bacharelado em Comunicação Social), Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, UEPB, 2014.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 131-153.

FABRE, Michel. "Fazer de sua vida uma obra". **Educação em Revista**. Belo Horizonte, UFMG, v. 27, n. 1, p. 347-368, abr. 2011. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100016>. Acesso em: 21 out. 2022.

FARGE, Arlette. **Lugares para a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9ª ed., Rio: DP&A, 2004.

HAROCHE, Claudine. Maneiras de ser e de sentir na aceleração e a ilimitação contemporânea. **Cad. Metrop.**, São Paulo, PUC-SP, v. 13, n. 26, p. 359-378, jul/dez 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/iburi/Downloads/14758-Texto%20do%20artigo-35134-1-10-20130411.pdf>. Acesso em: 21 maio 2021.

JABLONKA Ivan. Quando o historiador é pai e filho. **Revista Topoi**, Rio de Janeiro, UFRJ, v. 21, n. 44, p. 532-552, maio/ago. 2020. Disponível em: www.revistatopoi.org. Acesso em: 7 maio 2021.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MALABOU, Catherine. **Ontologia do acidente**: ensaio sobre a plasticidade destrutiva. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2014.

MARTON, Scarlett Zerbetto. **Memorial**. 2003, 268f. Memorial (Concurso de Professor-Titular em História da Filosofia Contemporânea), Faculdade de Filo-

sofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

MEDEIROS NETA, Olívia Moraes. **Ser(tão) Seridó em suas cartografias espaciais**. 2007, 122f. Dissertação (Mestrado em História), Programa de pós-graduação em História, UFRN, Natal, 2007.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Eliseu Clementino de; VICENTINI, Paulo Perin. "Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, UFMG, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017>. Acesso em: 7 jun. 2021.

ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir. Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, PUC-SP, v.1 n. 2, p. 241-251, set./fev. 1993. Disponível em: <https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/pensamentocorpodevir.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2021.

SOUZA, Eliseu Clementino de. (Auto)Biografia, Identidades e Alteridade: Modos de Narração, Escritas de Si e Práticas de Formação na Pós-Graduação. **Revista Forum Identidades**, Aracaju, UFS, v. 4, n. 2, p. 37-50, jul-dez de 2008. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/1808>. Acesso em: 24 jul. 2021.

SOUZA, Rogério Luiz de. **Memorial de Atividades Acadêmicas ou a arqueologia de mim**. UFSC, Departamento de História. 2017.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1974.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

VENTURA, Leonardo Carneiro. **Música dos espaços**: Paisagem sonora do Nordeste no Movimento Armorial. 2007, 203f. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-graduação em História, UFRN, Natal, 2007.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Por una Historia de la Cultura Escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. III Con-

greso de la Asociación de Historia Contemporánea, 3, 1998, Valladolid, España. **Anais...** Valladolid, España, 2001. p. 167-183.

Recebido em: 13/09/2022
Revisado em: 15/03/2023
Aprovado em: 21/03/2023
Publicado em: 29/04/2023

Iranilson Buriti de Oliveira é pós-doutor em História pela Fundação Casa de Oswaldo Cruz e pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor titular da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Bolsista pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Líder do Grupo de Pesquisa em História das Práticas e Saberes Médicos. *E-mail:* iburiti@yahoo.com.br