

VIDA COTIDIANA: RUPTURAS E RESISTÊNCIAS

EVERYDAY LIFE: DISRUPTION AND RESISTANCE

Mitsi Pinheiro de Lacerda¹

RESUMO

O objetivo do artigo é refletir sobre o cotidiano e o não-cotidiano enquanto mediações que atravessam a experiência, produzindo sentidos. Buscando interlocução na escrita literária e em teorias que abordam a vida cotidiana, o texto aproxima-se das características constituintes da cotidianidade, observando, desde a modernidade, como a fragmentação entre trabalho, lazer e vida privada acontece de formas distintas para os sujeitos, segundo suas condições materiais de vida. Para alguns, a vida cotidiana frequentemente interrompida por violências, misérias e opressões contraditoriamente resiste, enquanto é pressionada a se ajustar a uma lógica que não a comporta. Isto leva a pensar na escola, em grande parte organizada segundo os parâmetros da modernidade que forjam uma estrutura marcada pela fragmentação, homogeneização e hierarquização. Tudo isso, produz um descompasso entre o que acontece a um sujeito escolar que tem suas possibilidades continuamente estorvadas, e o que a escola, regida pela cotidianidade, lhe oferece e cobra. A conclusão das reflexões conduz à observação daquilo que se produz na falta e nos interstícios da regulação, buscando o que permanece e o que se cria em meio ao que desaparece, dando a ver que a racionalidade moderna não impera soberana no mundo.

85

Palavras-chaves: Vida Cotidiana; Modernidade; Resistência; Henri Lefebvre.

ABSTRACT

The article reflects about the everyday and the non-daily as mediations that cross the experience, producing meanings. In dialogue with literary writing and in theories about everyday life, the text approaches the characteristics of everyday life and observes how the fragmentation between work, leisure and private life happens in different ways, according to material conditions of life. For some, everyday life often interrupted by violence, misery and oppression contradictorily resists, while being forced to adjust to a logic that does not support it. This leads to thinking about the school, largely organized according to the parameters of modernity that forge a structure marked by fragmentation, homogenization and hierarchization. This walks away from what happens to someone who has his possibilities continually hindered, and what the school, governed by everyday life, offers and demands. The conclusion of the reflections leads to the observation of what is produced in the absence and interstices of regulation, seeking what remains and what is created, showing that modern rationality does not reign supreme in the world.

Keywords: *Everyday Life; Modernity; Resistance; Henri Lefebvre.*

¹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada da Universidade Federal Fluminense (UFF). Departamento de Ciências Humanas. e-mail: mitsipinheiro@id.uff.br.

SOBRE A ENCHENTE, A PANDEMIA E CAROLINA

Há exatamente um ano houve um dia em que, após as chuvas se avolumarem, o rio transbordou e inundou residências, escolas, o comércio, as ruas e praças da pequena cidade onde moro, no interior de Minas Gerais. Em nossa casa, ficamos ilhados no segundo pavimento. Ali reorganizamos, de forma bastante precária, nossas necessidades mais prementes. Cozinhar, banhar, dormir, trabalhar: tudo foi subitamente alterado, segundo as condições imediatas que se nos apresentavam. A vida cotidiana era interrompida ou convertida em uma versão limitada: os deslocamentos externos tornaram-se impossíveis e a rotina doméstica foi completamente alterada. Café coado em fogareiro instalado na varanda, no almoço macarrão com ovo, e na janta, ovo com macarrão requentado. Durante três dias, a interrupção do cotidiano deu a ver muitas coisas.

Através das redes sociais e observando até onde a vista alcançava, eu me deparava com outras realidades. Pessoas que não foram afetadas pelas águas não vivenciaram a interrupção do cotidiano e tudo seguia como antes. Vida doméstica, trabalho, atividades físicas, lazer – nada fora alterado para elas. Pois foi a experiência do “não-cotidiano” que eu vivenciava enquanto observava o transcorrer da vida cotidiana alheia que me remeteu a pensar nesta experiência – e no que é produzido por ela.

Durante a enchente vivemos o “não-cotidiano”, um momento que, segundo Lefebvre (1991a) se configura por ocasião da festa e da guerra². Tomando a festa e a guerra enquanto metáforas, neste momento nossa vida cotidiana era bombardeada pela enchente, fazendo com que a funcionalidade de alguns objetos se alterasse, que elementos fossem forçosamente dispostos fora de sua configuração original e que algumas relações sociais repentinamente fossem suspensas e outras intensificadas. As contradições colidiam entre si o tempo todo: enquanto a solidariedade se acentuava com a partilha que supria cada necessidade com palavras de conforto, alimentos e agasalhos para os desabrigados, a indiferença também se interpôs

²“Festa” e “guerra”, em Lefebvre, não se referem ao sentido comum dos termos, que os associam a uma reunião planejada e organizada segundo seus fins ou a uma ação bélica efetivada entre Estados com o sacrifício de seus soldados. A “festa” seria a ruptura com a lógica imposta pela “sociedade burocrática de consumo dirigido”, ou seja, com a “guerra”.

através do descaso com o sofrimento do outro. Durante este momento de “vida não-cotidiana”, a realidade se mostrava outra para mim, o que não significava que era também para todos.

Passado um mês da enchente, fomos notificados a respeito da pandemia de Covid-19. A crise sanitária passou, então, a afetar diferentemente a população mundial, tanto no que se refere ao seu alcance, dimensão e longevidade, quanto à resposta oferecida pelos governos e às abissais diferenças econômicas, sociais e culturais das pessoas afetadas. Embora a perda de vidas humanas ainda se avolume continuamente³, a pandemia não implicou na suspensão da vida cotidiana para todos. O negacionismo, a arrogância, a ignorância e até mesmo o vazio de fraternidade fez com que alguns conduzissem suas rotinas diárias desprovidas de proteção e cuidados. Caminhantes felizes sobre um cenário de guerra.

O objetivo, nesta escrita, é pensar sobre o cotidiano e o não-cotidiano enquanto mediações que atravessam a experiência, produzindo sentidos. Larrosa, ao tratar da produção de sentido, chega à experiência enquanto algo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p. 21). Ele afirma que a experiência tem se tornado cada vez mais rara, devorada pelo excesso: o excesso de informação, de opiniões, de trabalho e da falta de tempo. Porém, é no risco indeterminado da experiência que nos encontramos com as possibilidades oferecidas pela ocasião, fazendo emergir o sentido do mundo. Para isso,

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

³ É importante registrar que até o momento da escrita deste artigo, em junho de 2021, foram notificadas as mortes de aproximadamente 515 mil pessoas no Brasil, vítimas do coronavírus – uma doença, vale ressaltar, para a qual já existe vacina. A resposta oferecida pelo presidente da república tem sido, desde o início desta que pode ser considerada a maior tragédia da história brasileira, a de incentivar a “imunidade de rebanho”, de prescrever tratamento precoce refutado pela ciência e de negar o uso de máscaras e distanciamento social. No momento encontram-se em curso os trabalhos de uma Comissão Parlamentar de Inquérito conduzida pelo Senado Federal que obtiva apurar as responsabilidades.

No fluir cotidiano, os sentidos são alimentados por lógicas que dispõem de naturezas diversas daqueles produzidos quando este cotidiano é interrompido. Considerando as crianças filhas das classes populares que chegam à escola imersas em cotidianos que são constantemente interrompidos pela miséria e violência, talvez seja possível pensar nas diferentes lógicas que se interpõem. Portanto, aproximo-me da noção de “experiência” de Larrosa (2002) para que possa tratar deste tema a partir daquilo que me aconteceu. Minha experiência pode ajudar a compreender o vivido⁴, o concebido e o percebido pelas crianças nas escolas.

O artigo foi dividido em três seções. Na primeira, trato a respeito da vida cotidiana enquanto espaço e tempo⁵ no qual ocorrem a reprodução das relações sociais de produção e, contraditoriamente, a produção do sentido. Busco em Lefebvre (1991a) e Heller (1992) as características da vida cotidiana, principalmente aquelas interpostas pela modernidade.

Na segunda seção, retomo a ideia da ruptura do cotidiano e de como eventos desta natureza afetam a experiência, as conexões humanas e a produção de sentidos. Para isso, vou a Virgínia Woolf (2013), Walter Benjamin (1994) e Henri Lefebvre (1991b) em busca de referências à guerra enquanto evento que desconecta o sujeito da produção de sentidos. Passo, então, a pensar na presença das crianças das classes populares na escola. Em grande parte, estas crianças enfrentam uma vida cotidiana marcada pela guerra, que, para elas, se traduz em uma infinidade de interrupções: o racismo, a miséria e a violência. Quando adentram os muros escolares, estas crianças se afastam física e temporariamente daquilo que afeta diretamente o seu cotidiano, para enfrentar um cotidiano escolar que preserva traços da cotidianidade moderna, urbana e industrial. Há, portanto, um descompasso entre o que acontece em uma criança que tem suas possibilidades continuamente estorvadas, e o que a escola, regida pela cotidianidade, lhe oferece e cobra.

⁴ Segundo Lefebvre, há três níveis de prática espacial, dialeticamente imbricadas. No *vivido* acontecem as vivências instituintes (afetos, corporeidade, linguagem), enquanto no *concebido* se planifica a versão institucional (significações sócio-políticas) e é onde se reproduzem as relações sociais de produção. O espaço *percebido* seria o nível de entendimento das contradições postas entre o *vivido* e o *concebido*.

⁵ No decorrer do texto, espaço e tempo são grafados separadamente em consonância com a lógica da modernidade e também aglutinados na grafia *espaçotempo* para sinalizar outros modos de estar com o mundo.

A terceira e última seção visa buscar em minha experiência com dois livros de literatura interrompidos, a possibilidade da continuidade que, contraditoriamente, brota da falta. Esta seção se dedica a observar o que permanece e se cria em meio ao que desaparece, dando a ver que a racionalidade moderna não impera soberana no mundo.

Para me acompanhar nesta escrita, convido uma criança. O distanciamento social imposto pela crise sanitária, contudo, impede-me a proximidade, daí que teremos uma criança inventada. Carolina será seu nome, em homenagem a uma outra Carolina (JESUS, 1960), e às tantas Carolinas deste mundo. Deve ter uns oito anos, essa nossa Carolina. Não sei onde mora; pode ser que seja na favela do Canindé, em São Paulo, ou na roça, no interior de Minas Gerais.

Carolina estuda em uma escola pública e ajuda a mãe na luta diária pela subsistência. A cada dia, uma nova luta: entregar encomenda na casa da freguesa, entrar na fila do leite quando aparece gente doando, lavar o uniforme escolar para usar novamente amanhã, buscar gordura usada no boteco para fazer sabão, esperar a mãe voltar da faxina e ver se vem alguma guloseima – porque às vezes vem, quando a patroa é generosa (FREIRE, 1987). Carolina busca em seu entorno, durante suas mirabolantes fugas da obrigação, a ocasião para fazer acontecer sua ludicidade. As proximidades de sua casa, poeira ao sol e lama na chuva, constituem a ambiência na qual ela se move em liberdade. Em casa alimenta-se daquilo que imprevisivelmente compõe a provisão diária familiar, e à noitinha costuma sentar-se à soleira da porta para as conversas sobre as lutas enfrentadas, enquanto lança ao alto algumas pedras de jogar cinco marias. Os poucos livros que há em casa, já os leu e releu. Na escola recebe a merenda que está prevista no cardápio, senta-se em sua carteira para cumprir as tarefas e no dia do brinquedo se encanta com os jogos e bonecas que ficam guardados no armário da professora. Carolina também gosta do dia do livro na escola, quando pode abrir uma daquelas maravilhas que ficam trancadas no mesmo referido armário. Cotidianos.

1. VIDA COTIDIANA E SENTIDO

“A vida cotidiana é a vida de *todo* homem” (HELLER, 1992, p. 17). Ninguém, em tempo algum, esteve fora da vida cotidiana – embora nos tempos históricos esta vida se configurasse

diferentemente, segundo os modos de produção da existência primitivo, escravista, feudal ou capitalista. Para Heller, portanto, sempre houve vida cotidiana e todas as pessoas, independente do lugar ocupado na divisão social do trabalho (HELLER, 1982), dispõem de uma cotidianidade. Mediados por suas condições materiais de vida, tanto o rei que habitava um castelo medieval, quanto o sujeito que vive em situação de rua na contemporaneidade, têm vida cotidiana. Concordando em parte com a teórica, Henri Lefebvre afirma que:

Evidentemente sempre foi preciso alimentar-se, vestir-se, habitar, produzir objetos, reproduzir o que o consumo devora. No entanto, até o século XIX, até o capitalismo de concorrência, até o desdobramento desse “mundo da mercadoria”, não tinha chegado o reino da cotidianidade, insistamos sobre esse ponto decisivo. Está aí um dos paradoxos da história. Houve estilo no seio da miséria e da opressão (direta). Durante os períodos passados houve obras mais que produtos. A obra quase desapareceu, substituída pelo produto (comercializado), enquanto a exploração substituída a opressão violenta (LEFEBVRE, 1991, p. 45).

Lefebvre (1991a) afirma que somente após o século XIX chegamos ao “reino da cotidianidade” (p. 45) no qual impera o “produto”, fruto da exploração. Anteriormente a este período, a vida cotidiana transcorria segundo um modo que se perdeu, pois que desprovido das atuais regulações capitalistas postas ao tempo, ao espaço, à produção e às relações sociais. Em meio à miséria e à opressão violenta, havia a centralidade da “obra”:

Mentalmente, o termo “obra” não designa mais um objeto de arte, mas uma atividade que se conhece, que se concebe, que re-produz suas próprias condições, que se apropria dessas condições e de sua natureza (corpo, desejo, tempo, espaço), que se torna *a sua obra*. Socialmente, o termo designa a atividade de um grupo que toma em suas mãos e a seu cargo seu papel e seu destino social, ou seja, uma *autogestão* (LEFEBVRE, 1991a, p. 215 – grifos do autor).

Para Lefebvre (1991a) a vida cotidiana, tal qual a conhecemos hoje, é algo recente na História e remonta há aproximadamente 250 anos. Esta vida que se constitui pelo trabalho, lazer e vida privada deu-se desde a modernidade com os novos processos produtivos e a urbanização. A modernidade, do ponto de vista econômico, seria o espaço e tempo que se configura em meio

à industrialização e que atravessa o tecido social influenciando culturas, alterando a base econômica, distinguindo a figura do consumidor e estabelecendo novas linhas de exclusão – entre outras transformações. Tomada como hegemônica, a modernidade passa a ser amplamente desejada, mas dentre os mecanismos que a forjam, há aqueles que se destinam a produzir e selecionar os beneficiários de suas regalias, e aqueles que serão destinados a receber seus resíduos e a consumir seus signos. Martins (2000) se interessou por conhecer este consumo dos “signos do moderno”, afirmando que este gesto não dispõe da proeza de incluir o sujeito no interior de uma realidade da qual se encontra alijado:

Na América Latina, é uma modernidade constituída ao mesmo tempo por temporalidades que não são as suas. A diversidade dos tempos históricos que se combinam nessa modernidade difícil [...] incorpora a cultura popular que pouco ou nada tem de moderno; mas, insisto, incorpora também efetivas relações sociais datadas, vestígios de outras estruturas e situações que são ainda, no entanto, realidades e relações vivas e vitais. E que anunciam a historicidade do homem nesses desencontros de tempos, de ritmos e de possibilidades, nessas colagens (MARTINS, 2000, p. 22).

Vejam os. Mesmo não sendo o caso da América Latina, durante a industrialização a sociedade foi alterada, dentre outras coisas, por novas relações de trabalho e consumo. Para Lefebvre (1991a), foi neste momento que tiveram início a modernidade e a cotidianidade. Segundo ele, antes que a industrialização configurasse o que conhecemos por “vida moderna”, era inexistente este modo de vida fragmentado que se especifica em espaços e tempos destinados ao trabalho, lazer, vida privada e consumo. Os sujeitos se relacionavam com o tempo segundo os ritmos provenientes de suas necessidades e interesses, suprimindo-os segundo os sentidos postos por si mesmos e suas possibilidades concretas de existência. Nada era compreendido, produzido e consumido em série, e a figura do consumidor sequer existia.

Atualmente, as necessidades humanas não são mais provenientes e satisfeitas pelos indivíduos nas quais elas se dão, mas produzidas externamente e sanadas através do consumo de produtos. Embora a família da menina Carolina não esteja inclusa nesta possibilidade de consumo, seus desejos também são continuamente afetados pela racionalidade moderna, ao mesmo tempo em que seus interesses são compostos por meio da avaliação rigorosa que fazem

de sua realidade. Embora as possibilidades de consumo sejam distintas se consideradas as condições materiais de vida das pessoas, com a modernidade o “estilo” anteriormente presente na “obra” criada em relação direta com a necessidade, foi substituído pela homogeneidade que caracteriza o produto.

Para Henri Lefebvre, o *produto* é a objetivação em si e a *obra* é a objetivação para si; no segundo caso, um *estilo* marca os menores detalhes: gestos, palavras, instrumentos, objetos familiares, roupas etc. Nas sociedades que não têm vida cotidiana, os objetos usuais, familiares, não caíram na prosa do mundo. Ao contrário, “nossa vida cotidiana [em comparação com a vida nas sociedades em que a cotidianidade não existia] caracteriza-se pela nostalgia do estilo, por sua ausência e sua busca apaixonada” (PATTO, 1993, p. 126 – grifos da autora).

Até aqui vimos que há cotidiano para todos e que este cotidiano é modificado desde a modernidade quando “forças políticas e formas sociais convergem nesta orientação: consolidar o cotidiano, estrutura-lo, torna-lo *funcional*” (LEFEBVRE, 1991a, p. 73 – grifo do autor). Contudo, o fato de a vida cotidiana ser a vida de todos, não implica em que ela é a mesma para todos. Lefebvre (1991a) sinaliza algumas distinções, referindo-se aos jovens, aos intelectuais e às mulheres – sobre as quais incidiria o grande fardo da cotidianidade. A estas distinções eu acrescentaria as classes populares, para as quais o cotidiano constituído pelo trabalho, lazer e vida privada se processa na precariedade e incerteza do trabalho, no lazer insuficiente e na quase impossibilidade da vida privada. Com isso, na cotidianidade das classes populares, o tempo “obrigatório e imposto” devora o tempo “livre”:

Classificando-se as horas (do dia, da semana, do mês, do ano) em três categorias, a saber: *o tempo obrigatório* (o do trabalho profissional), *o tempo livre* (o dos lazeres), *o tempo imposto* (o das exigências diversas fora do trabalho, como transporte, idas e vindas, formalidades etc.), verifica-se que o tempo imposto ganha terreno. Ele aumenta mais rápido que o tempo dos lazeres. O tempo imposto se inscreve na cotidianidade e tende a definir o cotidiano pela soma das imposições (pelo conjunto delas) (LEFEBVRE, 1991a, p. 61).

Não obstante todo o avanço científico e tecnológico produzido pela humanidade, as relações de produção e a propriedade continuam sob o domínio exclusivo de uma classe e ainda implicam em uma sociedade afetada por um expressivo crescimento econômico e por um baixo desenvolvimento social (LEFEBVRE, 1991a). Disto resulta o atraso, quando o “desencontro entre o econômico e o social na sociedade capitalista expressa o avanço do econômico em relação ao social, este atrasado em relação àquele” (Martins, 2000, p. 113). Segundo Lefebvre (1991a), o crescimento econômico advindo da modernidade pouco contribuiu para com o desenvolvimento social, sendo que a mudança mais visível se deu na consolidação, na vida cotidiana, daquilo que a empobrece. Embora não lhe seja possível conceitualizar sobre isso a menina Carolina o sabe, porque afetada diretamente pelas perdas recentes que limitaram, desde o Golpe de 2016 no Brasil, o desenvolvimento social do país em que vive; ela sabe que tudo aquilo que nomeiam enquanto mérito, nada mais é do que o privilégio obtido por uma determinada classe desde os frutos do berço ou da exploração. Carolina vive em um espaço e tempo que a exclui, ao mesmo tempo em que faz uso de sua permanência. Quanto a isso, Lefebvre (1991a) afirma que é junto às contradições presentes na vida cotidiana moderna, que estas contradições devem ser superadas:

A menor mudança da vida cotidiana parece impossível. Por em questão seja o que for que concerne à cotidianidade é grave, inquietante. [...] a cotidianidade inteira deve ser questionada. O *homo sapiens*, o *homo faber*, o *homo ludens* se transformam em *homo quotidianus*, e nisso perdem até sua qualidade de *homo*. Será o *quotidianus* ainda um homem? Ele é virtualmente um autômato. Para que reencontre a qualidade e as propriedades do ser humano, é preciso que supere o cotidiano, dentro do cotidiano, a partir da cotidianidade! (LEFEBVRE, 1991a, p. 204 – grifos do autor).

Anterior à modernidade, mesmo imersa na opressão, a vida cotidiana se constituía por atividades que, à primeira vista, seriam modestas, mas que de fato eram “obras” repletas de sentido para quem as produzia. Pois foi no interior da riqueza deste cotidiano que se introduziu a racionalidade moderna com todo seu arsenal burocrático, opressor, determinista e programático: eis a cotidianidade, um conceito que “não vem do cotidiano nem o reflete [...]” (LEFEBVRE, 1991a, p. 19). A consequência disto é que passam a se estabelecer, no cotidiano,

interações dialéticas desde as quais, segundo Lefebvre (1991a), pode-se dar a alienação e sua superação, com a realização do possível.

O cotidiano moderno – em sua “festa” e inventividade – é considerado irrelevante pela consciência burguesa por se tratar do espaço desde o qual o sujeito comum cria, inventa, altera e constrói a vida. No morro, jovens retratam sua consciência crítica através da música; na roça, camponeses “trocam serviço” na colheita do café; nas periferias, mulheres acolhem as dores de outras mulheres com sua sabedoria ancestral. Já na escola de Carolina, o currículo prescrito pouco incorpora as “mil artes de fazer” (CERTEAU, 1994) com as quais a menina produz sua existência. A consciência burguesa, forjada na posse (FREIRE, 1987), despreza os movimentos inaugurais que se passam no cotidiano. Porém, no interior desta mesma vida cotidiana, quando toma para si as regulações endereçadas ao habitar, ao comer, ao se deslocar e a tantas outras atividades congruentes com as relações de produção da sociedade moderna, este sujeito comum também se deixa arrastar pela cotidianidade. Entendo, assim, que nisto consiste a cotidianidade – na vida cotidiana tomada dialeticamente por uma vida prescrita, e uma vida inventiva.

O ensino remoto durante a crise sanitária trouxe, para Carolina, mais uma destas prescrições: acompanhar as atividades escolares com o uso de equipamentos e tecnologias que não são possíveis à sua família. Daí que ela busca, nos interstícios desta impossibilidade, participar das proposições da escola através da janela de casa que dá para a janela da vizinha, por onde escuta a voz da professora transmitida através de um precário aparelho de telefone celular. Por preservar latentes as possibilidades de uma grande transformação da vida, seria bom que se prestasse atenção ao cotidiano,

Um lugar desdenhado e decisivo [...]. Lugar de equilíbrio, é também o lugar em que se manifestam os desequilíbrios ameaçadores. Quando as pessoas, numa sociedade assim analisada, não podem mais continuar a viver sua cotidianidade, então começa uma revolução. Só então. Enquanto puderem viver o cotidiano, as antigas relações se reconstituem (LEFEBVRE, 1991a, p. 39).

Amparada pelo desdém que lhe é endereçado, a cotidianidade recebe em sua ambiência uma racionalidade capitalista, mecanicista e alienadora, mas ainda assim preserva

possibilidades de inserção da novidade. Enquanto os signos da modernidade forem mantidos e direcionarem as atividades da vida cotidiana (trabalho, alimento, moradia, lazer, deslocamentos e outros), tudo o mais tenderá à luta contínua para se efetivar. Lefebvre (1991a) diz de uma sociedade na qual o pão era raro e o espaço abundante, observando que a sociedade atual dispõe de pão abundante (para alguns), enquanto enfrenta novas carências: espaço, tempo e desejo raros. Pois bem, a ocorrência da fartura dissimula o fato de que grande parte da população mundial não tem acesso a ela, mascarando, ainda, que espaços, tempos e desejos foram capitalizados. Contraditoriamente, a vida cotidiana é a ambiência para a alienação e a passividade, mas também para o desenvolvimento do pensamento crítico. Para Lefebvre (1991a), é preciso revolucionar a própria vida cotidiana, identificando os produtos que a reduzem e transformando a vida cotidiana em “obra”.

Segundo as proposições lefebvrianas, a revolução do cotidiano se daria com a superação das lógicas que o fragmentam e burocratizam, restituindo a festa a este mesmo cotidiano e eliminando as opressões. O lazer seria o momento propício à festa, pois é quando as relações sociais demandam criatividade, liberdade e usufruto do *espaçotempo*. Na sociedade atual, o “lazer é antes de tudo e para todos, ou quase todos, a ruptura (momentânea) com o cotidiano” (LEFEBVRE, 1991a, p. 62). Reconhecido pela sociedade tecnocrática enquanto algo que se opõe ao trabalho, o lazer implica na suspensão temporária desta vida programada e oprimida. O que Lefebvre (1991a) propõe, portanto, é que a cotidianidade seja revolucionada pela festa! Se a cotidianidade é o espaço e tempo da repetição, dialeticamente também seria o *espaçotempo* no qual o lazer acontece, superando esta dicotomia.

Os elementos que constituem o cotidiano são o trabalho, a família (vida privada) e o lazer. Em estudo no qual investigou um grupo de homens que viviam na condição de albergados, Nasser (2013) trata da ruptura com a vida cotidiana. A autora afirma que, quando não se pode viver plenamente o cotidiano, tem-se o uso de suas representações – as quais se apresentam enquanto substitutos do vivido. Assim, para os albergados que ela apresenta no estudo, haveria a ruptura da vida cotidiana e a preservação das representações que eles dispõem sobre a mesma, buscando “(re)construir *um* cotidiano, e não *o* cotidiano – uma vez que nunca

aspiram restabelecer o mesmo cotidiano que se rompeu” (NASSER, 2013, p. 133 – grifos da autora).

Talvez fosse bom caminhar através do cotidiano para melhor entender tudo isso. Sugiro irmos até a escola e – olhe! – chegamos justamente no início do turno escolar. A aula ainda não começou: as crianças se encontram no pátio, lugar no qual seus deslocamentos se dão em direções, ritmos e desejos diferentes. Há crianças próximas às suas mães, há crianças correndo, conversando, sentadas, ou combinando algo para depois, ou contando algo que se passou, observando, interagindo, imersas em tédio, contando novidades, e ouvimos risadas, e ouvimos uma criança chorando, parece que houve uma briga, e a menina Carolina corre para beijar a mãe que se vai, e por aí vai. É a festa.

Só o domínio do lazer escapa ao meio técnico, escapa da necessidade, em outras palavras, escapa da despersonalização. Em nossas atividades de lazer já estamos além das técnicas. Damos um salto da necessidade para a liberdade, da escravidão do indivíduo em direção a qualquer coisa que permitirá seu autodesenvolvimento (LEFEBFRE, 1991b, p. 37 – tradução nossa).

Observe que a festa ocorre exatamente no mesmo lugar que dispõe sobre a sua supressão. Quem corre, briga, conversa, ri, observa e chora o faz segundo suas intencionalidades, ao mesmo tempo em que sabe que tudo isso será interrompido tão logo se ouça a sirene que fragmenta o espaço e o tempo. E ela toca – a sirene. As crianças então se reúnem em grupos não necessariamente constituídos por seus interesses, mas organizados segundo critérios estabelecidos institucionalmente pela lógica escolar: idade cronológica, ano de escolaridade e rendimento. Junto a estes critérios, a classe social e a etnia também costumam ordenar tacitamente os grupos de estudantes, algo praticado de forma velada e negado veementemente pela escola.

Embora a sirene tenha tornado visível a interrupção do cotidiano naquilo que ele se faz em festa, interações, criatividade e sentido, não podemos atribuir a ela tão gigantesca responsabilidade, nem tampouco imaginar que foi neste momento que tal interrupção se deu. Isto porque não é a sirene que sobrepõe uma racionalidade opressora sobre os movimentos das crianças, pois que esta racionalidade já se encontra presente, o tempo todo. Quando Carolina

corre para beijar a mãe já sente sobre si, desde sempre, esta lógica que a espreita. Dialeticamente, antes da sirene a menina já vivencia seus efeitos, enquanto usufrui da liberdade.

As crianças, então, seguem para as salas de aula. Anterior a isto, o cenário pedagógico já fora previamente determinado com a organização do lugar, do currículo, das regras, das atividades, do material escolar e de tudo o mais que o compõe. Embora tudo esteja previamente delimitado, na sala de aula podemos destacar as contradições do que se passa no lugar quando observamos diferentes nuances de controle institucional e movimentos instituintes produzidos pela professora e pelas crianças. Acomodada em uma carteira, a menina Carolina se levanta e se dirige a um colega – quer mostrar alguma coisa, contar um ocorrido, combinar algo. A racionalidade técnica impressa ao cotidiano tanto pode levar a professora a dizer ‘deixem isso para o recreio’, como expandir o seu contrário, acolhendo a novidade e incorporando-a ao processo pedagógico. Neste caso, o cotidiano incorpora a festa; no outro, demarca a dicotomia entre trabalho e lazer.

Assim, o chamado homem "moderno" espera encontrar no lazer algo que seu trabalho, sua família ou sua vida "privada" não proporcionam. Onde sua felicidade pode ser encontrada? Ele mal sabe, e nem mesmo se pergunta. Desse modo, um "mundo de lazer" tende a surgir inteiramente fora do reino da cotidianidade, e tão puramente artificial que beira o ideal. Mas como pode essa artificialidade ser criada sem a referência permanente à vida cotidiana, sem a diferença constantemente renovada que irá incorporar esta referência? (LEFEBVRE, 1991b, p. 34 – tradução nossa).

Vejamos: a menina se levanta e uma novidade se atreve a circular por entre as demarcações da sala de aula. Quando abordada pela regulação, a novidade rapidamente é avaliada como imprópria. Como tudo o mais que aparenta ser impróprio, então, é direcionada ao espaço e tempo no qual é depositado tudo aquilo que não implique em trabalho: ‘deixe isso para o recreio’. Ora, para o recreio! E o que é o recreio para a menina Carolina? Seria este espaço e tempo destinado à pausa do trabalho? Creio que não. O recreio, para a menina, é a festa. Para ela, é *espaçotempo* de fazer acontecer suas escolhas, de interagir, de vivenciar livremente sua corporeidade, sua linguagem, seu desejo. É ali, no recreio, que a menina encontra sentido para a escola, pois que é também ali que ela encontra as novidades que tentou

infiltrar na sala de aula. No recreio ela brinca, tece sua história, pronuncia a sua palavra, desloca-se segundo as congruências com os outros, aprende em práticas de liberdade (FREIRE, 1987) – e tudo isso tem sentido para ela. Mas a sirene toca. É hora da ruptura com o *espaçotempo* e de voltar a ocupar seu lugar no espaço e no tempo escolar.

2. A EXPERIÊNCIA DO COTIDIANO INTERROMPIDO

A menina volta para a sala de aula. Aos poucos, pode ser que desconfie que naquele espaço e tempo há algo que o diferencia do *espaçotempo* nomeado como recreio. Então, pode ser que ela se cale, que limite seus deslocamentos a ir até a lixeira, ou à mesa da professora entregar o dever. É possível que Carolina já perceba a inexistência de sentido que se impregna nesta cotidianidade tomada por uma racionalidade tecnocrata. E aqui seria bom chamarmos gente grande para verificarmos juntos tudo isso.

Em seu livro *Mrs. Dalloway* (WOOLF, 2013), originalmente publicado em 1925, Virginia Woolf apresenta-nos Clarissa, esposa de um membro do Parlamento britânico e que sai de casa, certa manhã, para comprar flores. A narrativa se passa em um único dia de junho de 1923, como no *Ulysses* de James Joyce, trazendo as influências que Woolf recebeu de Dostoievski ao perseguir o fluxo de consciência dos personagens, em detrimento das descrições do lugar e de um enredo linear. Dentre os personagens, chama a atenção o ex-combatente da Guerra Europeia⁶, Septimus Warren Smith. Ele se encontrava em tratamento psiquiátrico – que sua esposa nomeava como tratamento do demônio, dadas as concepções e práticas da época – devido à apatia, ao silenciamento, à inexistência de interações sociais e ao fato de ver e falar com os mortos. Desde já adianto que Septimus suicida-se na página 150, fato ao qual a autora acrescenta uma nota posterior, informando que ele seria o duplo de Clarissa (doença/saúde...depressão/otimismo), e que no projeto original do livro seria ela a suicida.

A princípio, este livro me irritou desde a primeira página por me obrigar a acompanhar uma alma burguesa e suas frivolidades na preparação de uma festa. Clarissa sentia “gratidão

⁶ Quando o livro foi escrito ainda não havia ocorrido a segunda guerra mundial, por isso a hoje conhecida 1ª Guerra é nomeada como “Guerra Europeia”.

para com seus criados em geral, por ajudarem-na a ser assim, a ser o que ela desejava, gentil, de coração generoso” (WOOLF, 2013, p. 40) – exatamente a falsa generosidade dos opressores denunciada por Paulo Freire (1987). Contudo, ao enfrentar a leitura, me deparei com Septimus e a perda do sentido proveniente do horror da guerra, bem como com o horror impingido à mulher para que ela seja exatamente aquela mulher.

Ao ser deflagrada a guerra, Septimus se apresentou prontamente. Em dois anos, sua aparência física se tornou outra; o rosto definhou, perdeu a cor, e a vida que pulsava em seus olhos, se dissipou. Nas trincheiras, observou sem emoção alguma a morte de seu melhor amigo, e não foi o corpo inerte que o afetou, mas a inexistência de qualquer sentimento diante do ocorrido. Ali, ele entendeu que não era mais capaz de sentir nada. Uma noite, após o Armistício, Septimus encontrou-se tomado pelo pânico – o pânico por perceber que não conseguia sentir mais nada.

Septimus olhava para as pessoas nas ruas, nas praças, conversando, rindo, caminhando felizes e nada fazia sentido para ele. A experiência da guerra o havia afetado irreversivelmente. Passou a culpabilizar internamente o mundo, a olhar com estranhamento para as mais elementares coisas cotidianas e para as imensuráveis destruições promovidas pelos homens, e nada lhe dizia nada: “[...] podia ler [...] podia fechar a sua conta mensal; o cérebro estava perfeito; devia ser culpa do mundo, então – o fato de ele não conseguir sentir (WOOLF, 2013, p. 89). Embora reconhecesse que a vida era bonita e boa, passou também a considerar a inexistência de sentido do mundo, e, ao pôr fim à vida atirando-se de uma janela, lançou junto suas últimas palavras: “ofereço-a a vocês” (WOOLF, 2013, p. 150).

Anos mais tarde, no capítulo intitulado “Experiência e pobreza”, escrito em 1933, Benjamin (1994) aborda o mesmo. Ali ele diz que a experiência era comunicada “com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos” (1994, p. 114). Tudo isto, contudo, se dissipou. Segundo ele, os soldados que voltavam da guerra se mantinham em silêncio. Havia viajado, vivenciado algo inédito, passado longos tempos em diferentes paragens, mas não havia, em si, nada que se configurasse enquanto

experiência a ser comunicada. Não havia o que dizer, não havia uma experiência a compartilhar. Para Benjamin,

Nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes (BENJAMIN, 1994, p. 115).

Ele questiona a respeito de nossa inépcia em relação ao imenso patrimônio cultural de que dispomos, uma vez que para nós só resta a pobreza da experiência. Não conseguimos nos conectar àquilo que denominamos cultura, e a tendência observada pelo autor, em sua época, é de que havia interesse no esvaziamento da experiência através da construção de um mundo que fosse o mais homogêneo possível, com a supressão de qualquer vestígio da nossa existência.

Um pouco depois, em 1945, Lefebvre (1991b) também observa esta mesma questão, ao discutir a produção do espaço mediada pela reprodução das relações de produção. Segundo ele, industrialização, modernidade e urbanidade constituem um mesmo movimento de deslocamento desde uma vida cotidiana feita obra de arte, até uma cotidianidade programada, técnica, burocratizada e intensificada após o “universo do absurdo”:

Quando os primeiros documentos sobre os campos de concentração na Alemanha chegaram, eles mostraram uma brutalidade horrível: crematórios, esqueletos vivos com olhos loucos, valas comuns, cadáveres em montes gigantescos. A cobertura noticiosa, as fotos e os filmes, todos os relatos ‘objetivos’ – mas de fora do mundo dos campos de concentração – enfatizaram essa primeira impressão: eles pareciam revelar atrocidades fora de nossa experiência, fora da civilização ocidental e fora da própria civilização. Desde então, os sobreviventes voltaram. E alguns deles fizeram um esforço para falar do que viram e sofreram. Até os mais lúcidos deles perceberam como é extremamente difícil organizar suas lembranças, descobrir um fio condutor e dar à experiência uma certa unidade. A exaustão afetou suas memórias; seus sofrimentos embotaram suas sensibilidades; eles estão acostumados ao horror, o hábito o banalizou. Mas não é simplesmente isso. Pouco a pouco, no mais interessante desses relatos, uma convicção se desenvolve: os relatórios ‘objetivos’ não exploraram completamente o horror dos campos de concentração; esse horror agora é um fato aceito que ninguém pode ousar contradizer; mas tem um ‘significado’. Observadores de mente clara fazem a pergunta: ‘Por quê?’ e falham em encontrar uma resposta satisfatória. Os campos de concentração foram campos de extermínio? Teria sido mais fácil

atirar nos detidos em massa. Eles eram campos de trabalho? A quantidade de trabalho produzido foi insignificante. E, portanto, parece que essa ‘experiência’ única, a experiência mais estranha e imensa da guerra (entre vinte e trinta milhões de seres humanos foram deportados para os campos), ainda não revelou seu significado. [...] O universo do absurdo! (LEFEBVRE, 1991b, p. 240 – tradução nossa).

Aqui Lefebvre nos oferece uma pista: o horror foi descrito por quem se encontrava fora dele, pois para nós, observadores externos, a guerra se encontrava “fora de nossa experiência, fora da civilização ocidental e fora da própria civilização” (LEFEBVRE, 1991b, p. 240). A quem é concedido o direito de habitar a vida cotidiana, o impacto provocado pelas rupturas diversas que se interpõem às vidas cotidianas do outro é algo difícil de se entender.

Olho para Carolina, vejo Carolina, sei (porque inventei) onde ela mora, do quê se alimenta, como conduz sua vida. Tudo isso eu sei, mas é preciso enfrentar o que eu ainda não sei junto ao que sei, porque ignoro o que acontece em Carolina quando imersa nos sentidos postos pelos modos de produção de sua existência. Meu conhecimento sobre sua alimentação se limita a “o quê” ela come, mas não alcança a luta de sua família para obter este alimento e nem tampouco suas lógicas de partilha e provisão. Embora entenda, à primeira mirada, o que faz esta menina catar cinco pedrinhas na rua e jogá-las ao ar, ainda me falta entender o sentido que faz jorrar sua ludicidade com tão pouco. Ora, bolas! Somos adultos e desde sempre nos encarregamos de oferecer objetos lúdicos às crianças. Como esta menina expande desde si a ludicidade? Com pedras? Com um pedaço de barbante? Na escola, quando Carolina se levanta da carteira para ir ali e acolá, sei que ela tem uma intenção; o que não sei, ainda, é o que significa para uma menina que vive em uma habitação de 40m², olhar para o quadriculamento e codificação impostos à amplidão do espaço escolar. Há muito desperdício no mundo – me diria Carolina.

Com Paulo Freire aprendemos a respeito da concretude do sentido, ou seja, o sentido relacionado às condições reais de existência. Em toda a sua obra e, muito especialmente, em relação à alfabetização de adultos, ele defendia que a prática pedagógica fosse construída desde os *sentidos* postos pelos sujeitos, ou seja, desde a representação de mundo que eles constroem, em sua existência empírica, presente na consciência de sua consciência. A esta só teremos

acesso ao ouvirmos as Carolinas, ajudando-as a enfrentarem aquilo que Paulo Freire nomeia como “medo da liberdade” (FREIRE, 1987, p. 34) presente nos oprimidos, e que os leva a reproduzirem a consciência opressora.

3. “ESTA BOMBA NÃO REBENTARÁ”

Carolina compreende o mundo mediada por suas condições materiais de vida e pela luta por libertação de uma cultura e padrões de existência que lhes são impostos. Esta menina – como todas as outras pessoas – dispõe de vida cotidiana que para ela é, sobretudo, marcada por constantes rupturas. A incerteza do alimento, do trabalho, da moradia, do acesso à saúde e da continuidade da vida interpõe ao seu cotidiano breves rupturas que se recompõem e voltam a ruir. Se para as classes privilegiadas a vida cotidiana flui de forma quase ininterrupta na contraditória consecução do tempo fragmentado que lhes garante trabalho, lazer e vida privada, para as classes populares esta fragmentação é, ao mesmo tempo, mantida e rompida pela imposição da incerteza e da imprevisibilidade.

102

Um menino que viajou com a família nas férias acolhe de imediato a proposta da professora por desenvolver um texto sobre “Minhas férias”. A família trabalhou durante um período e a ela foi concedida uma “pausa” recreativa. É sobre esta pausa e sobre o que se pratica nesta pausa que a escola se debruça. Para Carolina, é diferente. Embora seu cotidiano não seja desprovido de lazer, este não se concentra em espaços e tempos planejados, pois que ocorrem nos interstícios do *espaçotempo* que ela toma para si como possíveis. Correr atrás de um gato ao voltar da aula, pular amarelinha nos azulejos das calçadas, tentar adivinhar a cor do carro que vai passar, descer o morro na roça sentada na capa de coco, jogar boleba na estrada ao buscar o leite – é assim que Carolina imiscui o lazer sobre o fardo do trabalho, quase que tornando lazer e trabalho uma coisa só.

Para as classes populares, a vida cotidiana é continuamente atravessada por rupturas que, contraditoriamente, se tornam empecilhos à fragmentação entre trabalho e lazer postas pela modernidade. Para elas, o *espaçotempo* é redimensionado, fazendo com que passado e presente sejam protagonistas e dificultando a “previsão” do futuro. Isso conduz ao fortalecimento de

elementos suprimidos pela racionalidade moderna, fazendo com que a luta pela sobrevivência reforce a solidariedade e a partilha, ampliando a compreensão que tecem sobre o mundo desde a margem na qual, juntas, o observam. Quem habita o lugar da falta encontra-se no não-cotidiano do cotidiano, e isso favorece a lucidez acerca do que se passa e sobre os privilégios destinados a uns, em detrimento de outros. A complexidade deste cenário, contudo, nem sempre é facilmente traduzida. Daí a forte recursividade mística no enfrentamento do sofrimento difuso (VALLA, 1996) e o uso de filtros na leitura da realidade (GINZBURG, 1987).

Vida cotidiana e rupturas... às vezes marcadas pela fragmentação da modernidade, às vezes pela opressão, às vezes pelo fim. Há tempos li dois livros. O primeiro, “Almas mortas” (GÓGOL, 2002), publicado em 1842, narra a história de Pável Ivánovitch Tchítchicov, um servidor público que havia sido afastado do trabalho e que se põe a percorrer o interior da Rússia com o estranho intuito de comprar, a proprietários de terras, os direitos sobre servos já falecidos – as tais almas mortas. Seu objetivo – desconhecido pelas comunidades onde se apresentava – era obter um grande número de registros de servos os quais, mesmo já tendo morrido, lhes garantiriam o direito de tornar-se, também, proprietário de terras. Tchítchicov obtém êxito em sua empreitada, conseguindo se apossar dos registros de almas mortas pertencentes a personagens cuja natureza é descrita e relacionada por Gógol aos sete pecados capitais. Não sabemos, porém, se o espertalhão alcança o seu intento maior de tornar-se proprietário de terras. Após publicar a primeira parte do livro e tentar queimar a segunda, o falecimento de Gógol eterniza o inacabamento da obra.

O segundo livro é “Alabardas, alabardas, espingardas, espingardas” (SARAMAGO, 2014), obra na qual José Saramago trabalhava por ocasião de sua tão lamentável partida, em 2010. O livro narra a história de Artur Paz Semedo, funcionário de uma fábrica de armamentos que desempenha suas funções sem nunca questionar os destinos dos produtos que contribui para disponibilizar ao mundo. Sua mulher Felícia, uma pacifista, o abandona por não suportar compartilhar a vida com quem não mostra nenhum interesse em alimentar a consciência crítica sobre o que faz. Separados, Felícia e Paz Semedo continuam a se falar à distância e, certo dia, descobrem que assistiram ao mesmo filme no cinema.

Em conversa telefônica com ela, ele então conta que, ao chegar em casa vindo do cinema, sentiu necessidade de complementar as impressões que tivera do filme com a leitura de um livro, no qual descobre, por acaso, a história de operários que foram fuzilados por terem sabotado algumas granadas. Felícia recorda, com isso, de uma bomba que não explodiu durante a guerra espanhola e que trazia, em seu interior, um papel no qual se encontrava escrito, em português, “esta bomba não reventará” (SARAMAGO, 2014, p. 21). Felícia, então, sugere a Paz Semedo que investigue, nos arquivos da fábrica de armamentos bélicos na qual ele trabalha, se durante esta guerra foram vendidos armamentos aos fascistas. Tem início então toda uma empreitada que supostamente irá revelar segredos e também, supostamente, modificar a consciência de Paz Semedo. Não sabemos se isto ocorreu, pois, como já dito, o querido Saramago faleceu antes de concluir o livro.

Dois livros inacabados, várias vidas interrompidas: as dos autores, que ao partirem enlutaram seus amores; as das personagens, que ao perderem a pena que lhes dava a vida não concluíram seus feitos; e as dos leitores que, por mais que procurem, jamais encontrarão o desfecho das narrativas que perseguiam. Ou não? Será que a interrupção da vida e da obra implicam em seu fim?

Trabalhando dialeticamente este problema, entendemos que ao mesmo tempo em que os livros não foram concluídos e não temos, portanto, um desfecho, é a própria inexistência da conclusão que abre uma miríade de possibilidades. Com isso, há de se pensar sobre as rupturas e interrupções: elas fragmentam, limitam e até obstruem parcialmente a continuidade, mas, junto a isso, também provocam o atravessar estas lacunas com algo inaugural.

Com Paz Semedo e Tchítchicov entendemos que uma ruptura não dispõe de força tamanha para impedir a continuidade daquilo ao qual se interpôs. Observe a vida cotidiana da menina Carolina: ela é afetada por pequenas rupturas que por diversas vezes sobrepõem o trabalho ao lazer e a obrigação ao desejo, assim como também é constituída por pequenas transgressões que inscrevem, na regulação, breves momentos de lazer. Não obstante tais rupturas, a vida segue seu curso levantando gestos instituintes e favorecendo a criatividade diante do inusitado e da falta.

Já a grande distinção conferida às classes privilegiadas, que isola e qualifica o tempo e o espaço destinado ao trabalho, à vida privada e ao lazer, é algo pouco provável a Carolina e sua família. A escola na qual Carolina estuda, compartilha desta mesma lógica. Muito do que se passa na escola é regido pela fragmentação, homogeneização e hierarquização. Há o espaço e o tempo específicos para os deslocamentos, para as falas autorizadas, para os agrupamentos, para a organização do conhecimento e para a avaliação. O cotidiano escolar costuma tomar como espelho a cotidianidade posta pela racionalidade moderna e que é tão cara às classes dominantes. Com isso, ignora outros tantos cotidianos vividos pelas Carolinas e desconhece os modos de resistência instituintes que nada mais são do que a criação de outras lógicas, outros sentidos e outros modos de se inscrever no mundo.

Não sei se Tchitchicov obteve êxito em seu objetivo opressor e acumulativo. Não sei se Paz Semedo conseguiu se libertar da consciência opressora, e também não sei por onde anda Carolina. Acho que ela cresceu e escreveu um livro. Às vezes me ponho a pensar onde estaria Septimus, caso a ganância humana não o tivesse obrigado à guerra. Talvez ele estivesse agora sentado em uma daquelas praças bonitas de Londres, observando as nuances de um raro céu azul refletido nas águas do rio. Caso a vida cotidiana não fosse tão somente a vida de todos, mas também apropriada por todos na festa da existência coletiva, estas e outras histórias seriam diferentes. Até lá, sigamos superando os mecanismos internos da violência e da opressão, marcando nossa passagem com um recado que é, ao mesmo tempo, ação e consciência: “esta bomba não reventará”.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: O cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- GÓGOL, Nikolai. **Almas mortas**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2018.
- HELLER, Agnes. **La revolución de la vida cotidiana**. Barcelona: Ediciones Península, 1982.
- HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**. São Paulo: Francisco Alves, 1960.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, Jan/Fev/Mar/abr 2002.
- LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991a.
- LEFEBVRE, Henri. **Critique of Everyday Life**. Vol. 1. London: Verso, 1991b.
- MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples**. São Paulo: Hucitec, 2000.
- NASSER, Ana Cristina Arantes. A sociologia da vida cotidiana e a formação de uma geração. *Política & Trabalho*. **Revista de Ciências Sociais**, n. 39, Out/2013, pp. 127-138.
- PATTO, Maria Helena Souza. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. **Perspectivas**, São Paulo, v. 16, 119-141, 1993.
- SARAMAGO, José. **Alabardas, alabardas, espingardas, espingardas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- VALLA, Victor Vincent. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. **Educação & Realidade**. 21(2): 177-190. Jul/dez. 1996.
- WOOLF, Virgínia. **Mrs Dalloway**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.