



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Daiane Martins Bocasanta

**“A GENTE NÃO QUER SÓ COMIDA”:
PROCESSOS EDUCATIVOS, CRIANÇAS CATADORAS
E SOCIEDADE DE CONSUMIDORES**

São Leopoldo
2009

Daiane Martins Bocasanta

**“A GENTE NÃO QUER SÓ COMIDA”:
PROCESSOS EDUCATIVOS, CRIANÇAS CATADORAS
E SOCIEDADE DE CONSUMIDORES**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos.

Orientadora: Profa. Dra. Gelsa Knijnik

São Leopoldo

2009

Talvez o nosso destino seja o de estar eternamente em caminho, sem parar de lastimar e desejando com nostalgia, sempre ávidos de repouso e sempre errantes. Só é sagrada de fato a estrada da qual não se conhece o fim e que, entretanto, a gente se obstina a seguir. Assim é nossa caminhada neste momento através da obscuridade e dos perigos sem saber o que nos espera.

S. Zweig
*O candelabro enterrado.*¹

¹ Citado em MAFESSOLI, Michel. *Sobre o nomadismo: vagabundagens pós-modernas*. Tradução de Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Record, 2001, p.35.

Bons encontros

O Bem é o bom encontro. Como perceber o bom encontro? Mediante a vibração do corpo. O corpo vibra, recebe uma cascata de fluxos e refluxos positivos. A carne trêmula transborda a seiva do desejo que deseja sempre desejar numa economia ou contabilidade sem sinais negativos. O sorriso se estampa. A circulação acorda as vísceras da alma/corpo. Um sorriso aflora, visível ou invisível. Não sou meu corpo, sou minha existência de uma força revolucionária, vontade pura de potência não niilista, positiva. Um corpo sem órgãos? O corpo bailarino! Como voar com tantos órgãos? Um corpo atleta, jogador de futebol: aquele que como a bailarina pensa com os pés. Seu pensamento é alegre e não precisa de órgãos. Ele é pássaro. Grande produtor de inconsciência: máquina produtora de alegria. Para além dos órgãos (LINS, 2007, p.75-76).

Nesta etapa final de minha escrita, gostaria de registrar minha gratidão a todos aqueles que me proporcionaram “bons encontros” nesta caminhada. Trata-se de escrever por último o começo, buscando não esquecer as pessoas que fizeram meu corpo e minha mente vibrar e que possibilitaram estampar o sorriso, de forma visível ou invisível. Sem qualquer criatividade, mas com a emoção e a alegria que somente o bom encontro pode proporcionar, desejo simplesmente dizer: **MUITO OBRIGADA!**

Aos meus amados pais, **Clara e Edson**, que sempre me incentivam a ir adiante, a correr atrás dos meus sonhos. Pessoas que fazem eu me sentir especial por todo orgulho que demonstram sentir de mim. Pai querido, conselheiro de todas as horas, que envia mensagens lindas para o celular e que adivinha quando mais preciso dele. Mãe maravilhosa, pura sensibilidade, carinho, apoio e sustentação. Tenho certeza de que estamos reunidos nessa existência por amor.

À minha querida avó **Maria**, uma pessoa com muita garra e honestidade. Por ter me ensinado tantas coisas e por ter sempre acreditado em mim, desde pequeninha. Agradeço pela “dispensa” dos serviços domésticos em várias ocasiões para que pudesse estudar e pelas comidinhas feitas com carinho e amor. Eu sei que estive tão perto e ao mesmo tempo tão longe na nossa convivência neste período, mas saiba que te amo muito.

Ao meu mano **Vagner** pelo carinho, pelo afeto e por nossa amorosa aproximação nesses dois últimos anos.

À minha grande orientadora, **Gelsa Knijnik**. Sua generosidade intelectual, comprometimento e rigor no direcionamento desta pesquisa foram decisivos nesta caminhada. Mais do que orientadora, és para mim um exemplo de mulher, educadora e profissional. Sinto-me imensamente honrada e grata por ter sido sua orientanda no Curso de Mestrado.

Aos professores **Ole Skovsmose** e **Maura Corcini Lopes**, por terem aceitado o convite para compor a banca examinadora desta Dissertação – e a do Projeto. Pelas sugestões e pela leitura rigorosa, carinhosa e respeitosa de meu trabalho, que tanto ajudaram a guiar esta pesquisa.

Aos alunos e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, que me proporcionaram momentos ricos de aprendizagem e afeto. Agradeço em especial aos professores – que fizeram ou fazem parte – da *Linha de Pesquisa III, Currículo, Cultura e Sociedade*, **Áttico Chassot**, **Cecília Osowski**, **Gelsa Knijnik**, **Maura Corcini Lopes** e **Elí Henn Fabrís** pelas generosas contribuições à minha investigação e pelos ensinamentos acerca do ofício da pesquisa. Ao Professor **Chassot**, um muito obrigado especial e saudosos de suas aulas que transpiravam sabedoria e me incentivavam a estar sempre atenta aos diferentes conhecimentos que circulam em nossas escolas e aos quais nem sempre conseguimos dar a devida atenção.

Aos amigos maravilhosos do grupo de orientação, cujas afinidades – sinto-me feliz por ter descoberto – vão além do compartilhamento de interesses de pesquisa. Verdadeiro “bom encontro”. À **Cláudia**, que se entusiasma pela pesquisa de forma muito parecida com a minha e que generosamente se dispõe a discutir as idéias que tenho. À **Fernanda**, orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso na Pedagogia e grande incentivadora para que continuasse meus estudos no Curso de Mestrado. Serei eternamente grata por seu incentivo, primeiro passo desta caminhada que hoje concluo. À **Ieda**, que parece irradiar alegria e que me estimula a ser sempre mais. À **Joelma**, amiga de todas as horas. Pelo afeto e pelos divertidos encontros e telefonemas. À **Maria Luisa**, que esbanja calma, organização, gentileza e simplicidade admiráveis. À **Marli**, colega que está sempre distribuindo carinho a todos. Ao **Paulo**, querido “bendito fruto” entre as orientandas da Gelsa, que se mostra constantemente disposto a ajudar. À **Vera**, pessoa linda e batalhadora, que sempre tem um sorriso amigo para nos ofertar. Às bolsistas **Alessandra, Ana Paula, Juliana, Leoncina, Maricela e Tiago**, pela torcida e auxílio em todas as horas.

Gostaria de expressar, também, meu carinho e profundo agradecimento a amigos especiais que fazem minha vida “mais leve” e feliz, seja pelo incentivo, pela escuta ou ainda pelos encontros e conversas ao vivo ou virtuais: **Teresa Cristina, Estela, Juliana, Katy, Lúcia, Cristina, Sandra, Letícia, Cristiano, Lisiane, Marlise e Leandro**.

À “**Família Emilio Sander**”, um grupo especial de educadores, funcionários e alunos que me fazem sentir em casa mesmo quando estou no trabalho.

À **Jane**, pela cuidadosa e generosa revisão lingüística e pela torcida carinhosa.

À **Raquel**, pelo auxílio na formatação da Dissertação.

Às **secretárias do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos**, pela disponibilidade e ótimo atendimento prestado quando precisei.

À **Dona Liba**, que tive a oportunidade de conhecer e que leu muitas partes de meu trabalho, me deixando particularmente lisonjeada.

À **Rose**, que sempre nos trata tão bem nas orientações ocorridas na casa da Gelsa.

Ao **Banco Santander**, pelo financiamento dessa pesquisa. Sem a bolsa concedida pelo Programa de Bolsas Unisinos/Santander, nada disso seria possível.

À **Secretaria de Educação** do município de São Leopoldo, pelas dispensas dos horários de planejamento para minha participação nas aulas do Curso de Mestrado.

Às **crianças e famílias que trabalham na catação**. Especialmente às crianças com as quais pude conviver enquanto lecionei na *Escola Santa Marta*. Conhecer essas crianças foi realmente um “bom encontro”. Com elas eu pude aprender muito mais do que poderia imaginar. Por vocês e por tantas crianças que vivem uma infância diferente daquela que sonho para todas é que busco sempre estudar, conhecer e me tornar uma professora cada vez melhor.

RESUMO

Esta Dissertação apresenta uma pesquisa que teve como objetivo analisar os significados atribuídos à *catação de resíduos sólidos recicláveis*, por um grupo de crianças, estudantes de 2º ano de uma escola municipal (situada no *Bairro Santa Marta*) de São Leopoldo, RS, cuja existência está vinculada a essa atividade, examinando os jogos de linguagem que a constituem. O material de pesquisa foi composto por entrevistas realizadas com oito crianças com idades que variavam entre seis e onze anos, desencadeadas por desenhos que haviam realizado previamente; anotações de observações e falas registradas em diário de campo; desenhos e painéis feitos pelos alunos; e informações geradas numa visita ao Aterro Sanitário. A investigação serviu-se de ferramentas teóricas provenientes do pensamento de diferentes autores, entre as quais, assumiram uma posição privilegiada, as noções advindas das teorizações de Michel Foucault – tais como poder, resistência, discurso e enunciado; das idéias de Ludwig Wittgenstein da obra *Investigações Filosóficas* – tais como jogos de linguagem, semelhanças de família, usos e gramática; e das formulações de Zigmunt Bauman – tais como sociedade de consumidores, refugio humano e consumidores falhos. O exercício analítico levado a cabo sobre o material de pesquisa produzido permitiu inferir que: 1) as crianças do Bairro Santa Marta que participaram do estudo eram seduzidas pelo desejo de consumo, o que contraria a idéia de que a precariedade das condições materiais em que viviam as levariam a participar dos jogos de linguagem da *catação* somente para satisfazer suas necessidades mínimas de subsistência, sendo inalcançáveis pelo mercado; 2) diferentes jogos de linguagem conformam o que é denominado, de modo sintético, pelos moradores do Bairro Santa Marta, por *catação*. No entanto, tais jogos mantêm entre si semelhanças de família; 3) Especificamente, uma forma peculiar de as crianças realizarem suas compras nos estabelecimentos comerciais do *Bairro*, consistia em solicitar os produtos alimentícios que iriam adquirir pelo valor de dinheiro disponível para sua aquisição, ao invés de fazer a solicitação a partir de uma quantidade do produto previamente definida. Ao longo da Dissertação, as posições de professora e de pesquisadora ocupadas por sua autora, na produção do material de pesquisa e em sua análise foram sendo examinadas, sendo apontados os tensionamentos provocados por essas diferentes posições de sujeito e as marcas particulares que produziram no estudo.

Palavras chave: Sociedade de consumidores. Crianças catadoras. Catação de resíduos sólidos recicláveis. Educação de crianças.

ABSTRACT

This Master Dissertation presents a research that has the aim to analyze the meanings assigned to the gathering of solid recycled waste – *catação* –, by a group of children, students from the second grade of a municipal school (situated in Santa Marta Neighborhood) at São Leopoldo, RS, who was involved in this activity, examining the language games which constitutes it. The research data was composed of interviews made with eight children with the average age of six to eleven years old, unleashed by drawings that have been done previously; observation notes and words registered in a field diary; drawings and panels made by the students and information generated from a visit to the Sanitary Landfill. The investigation was based on theoretical tools provided by different authors' thoughts. Among them, assumed a privileged position notions coming from Michel Foucault's theorizations – such as *power*, *resistance*, *discourse* and enunciation; of Ludwig Wittgenstein's ideas of his book *Philosophical Investigations* – such as *language games*, *family resemblances*, *uses and grammar*; and Zigmunt Bauman's formulations – such as *consumer society*, *human rejection* and *defective consumers*. The analytic exercise made on the research data allowed us to deduce that: 1) Children who participated in the study were seduced by consumer desire which contradicts the idea of that the precariousness of the material conditions of their lives took them to participate in language games of *catação* (gathering) only to satisfy minimum necessities of subsistence, being unachievable by market; 2) different language games shape what it is called, in a synthetic way, by Santa Marta's neighborhood, by gathering (*catação*). However, such language games keep among them family resemblances; 3) Specifically, a peculiar form of children make their own shopping at the commercial area of the Neighborhood, consisted in ask the food products they would buy by the value of the money available for the acquisitions, instead of ask from a quantity of product previously determined. Along the Master Dissertation, the teacher position and the researcher position engaged by its author, when producing the research data and when it was analyzed were examined, being pointed the tension provoked by these different subject positions the specific marks they produced in the study.

Key Words: Consumers society. Gathering children. Gathering of recycled solid waste. Children education.

SUMÁRIO

1 COMEÇAR	11
1.1 DAS MEMÓRIAS, DAS INVENÇÕES, DA PROFESSORA E DO LIXO	13
2 DOS CAMINHOS EMPÍRICOS	34
2.1 DOS TENSIONAMENTOS NA PRODUÇÃO DO MATERIAL DE PESQUISA	45
3 DOS LUGARES, DOS CHEIROS, DAS PESSOAS	66
3.1 EXPLORANDO O ESPAÇO, CONHECENDO A SOCIEDADE DE CONSUMO E O REFUGO HUMANO.....	67
4 “A GENTE NÃO QUER SÓ COMIDA”	101
4.1 ERA UMA VEZ UMA CRIANÇA QUE CATAVA... ..	104
5 PARA CONTINUAR:PÍLULAS NEOAFORÍSTICAS.....	141
REFERÊNCIAS	150



Pesquisadora – Carina, conta pra *profe* o que tu fizeste, que história é essa que está nestes desenhos aí.

Carina – Aqui é quando uma guria cata e daí ela tem primeiro que passar pra pegar o pasto do cavalo.

Pesquisadora – O cavalo tem que comer...

Carina – [risos] Daí ela deixa o cavalo num campo lá e daí pega o pasto. Depois ela pega, bota o pasto em cima da carroça e leva. Daí, quando, quando tem um bicho às vezes na frente dele, ele se assusta, se não tiver fita vermelha.

Pesquisadora – Então é uma simpatia?

Carina – É uma simpatia. O meu pai também tem, daí ele dispara. É que tem uma lombá assim, bem grande e daí tem que puxar ele bem forte, senão ele dispara, senão ele corre, corre, corre, corre... E o pai não precisa bater nele pra ele não correr e daí às vezes está cheio de papelão, litro, pet, um monte de coisas, daí, às vezes eles dão coisas, assim, acham roupa, calçado e daí não serve pra mãe, eles vendem e...

1_ COMEÇAR

O caderno vai se enchendo de notas: ocorrências, séries de palavras, frases incompletas, parágrafos esburacados, rasuras, chamadas a outros textos, às vezes alguma iluminação compacta e feliz. Os livros abertos e marcados, quase obscenos, vão-se acumulando uns sobre os outros e já ameaçam transbordar a mesa. Ele tem que impor uma ordem a essa promiscuidade de livros abertos e a esse caderno abarrotado de notas e borrões. Ele tem que dar uma forma a esse murmúrio em que se ouvem demasiadas coisas e, justamente por isso, não se ouve nada. O estudante tem que começar a escrever. O mais difícil é começar.
(LARROSA, 2003, p. 73)

Os livros, os cadernos, os bloquinhos de anotações, o gravador e as fitas, os rabiscos, a imagem promíscua e indiscreta que até mesmo nos momentos mais íntimos invade minha privacidade. Ao ler a descrição da mesa do estudante de Larrosa pareceu-me que podia visualizar minha própria mesa de trabalho, abarrotada de materiais, de livros e de anotações a espera de uma ordem que parece nunca chegar, que parece nunca se instalar. Mas, como diz o autor, “o estudante tem que começar a escrever. O mais difícil é começar”.

Começar esta escrita significou, então, ordenar, conformar, moldar “esse murmúrio em que se ouvem demasiadas coisas e, justamente por isso, não se ouve nada”. Significou escolher o que deixaria de ser murmúrio para falar mais alto.

Inspirada nas palavras de Larrosa iniciei a escrita do texto desta Dissertação, buscando mostrar os caminhos percorridos, e que me levaram a transformar a mesa de trabalho organizada e (quase) vazia em uma mesa estudantil à moda de Larrosa. Do mesmo modo, em um outro viés, aproveitei-me das palavras do autor para transpor metaforicamente a imagem da mesa para minha própria vida. Tal qual a mesa que transborda de materiais, eu me senti transbordando de inquietações, de vontade de aprender, de vontade de viver a incessante busca por respostas na qual vive o estudante e, porque não dizer, a professora estudante na qual me tornei. Tendo aberto esses livros, tendo feito tantas anotações, tendo sido eivada por esse murmúrio, que por vezes grita, por vezes fala, por vezes cala (e fala muito em seu silêncio), talvez, nunca mais consiga ficar longe dessa azafamada vida estudantil.

Cabe, então, descrever, as condições de possibilidade que fizeram com que me transformasse nesta pessoa que quero humildemente comparar à “mesa transbordante” do estudante de Larrosa. Portanto, o propósito de, nesta Dissertação, analisar os significados atribuídos à coleta, separação e venda de resíduos sólidos, por um grupo de alunos e alunas de 2º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de São Leopoldo, Rio Grande do Sul, cuja existência está vinculada a esses processos, está imbricado em problematizar como esse estudo produziu/produz marcas que atuaram/atuam na constituição da pessoa que fui me tornando: a jovem mulher branca, natural e residente de São Leopoldo², licenciada em Pedagogia, professora municipal e estadual de Séries Iniciais do Ensino Fundamental, coordenadora pedagógica, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, etc.

Para falar dessas marcas, fui impelida a buscar nos recônditos de minhas memórias aquelas vivências que considero mais significativas para esta pesquisa. Ao falar de memórias se reapresenta a mim um escrito de Walter Kohan (2007), no qual, cita o título de um livro de poesias, *Memórias inventadas: A infância*.³ Kohan salienta a condição de oxímoro do título, pois “a memória seria algo da ordem da descoberta, da recuperação, da rememoração; em suma, algo da ordem do não-inventado, da des-invenção”. Já “a invenção parece indicar algo novo, que se inicia, que começa, portanto impossível de ser lembrado” (KOHAN, p. 87). Desse modo, “se algo é inventado, não poderia vir da memória; se algo vem da memória não poderia ser inventado. A memória e a invenção andariam em direções contrárias, encontradas, desentendidas” (Ibidem, p. 88). Contudo, ainda que esse tensionamento entre memória e invenção, explorado pelo autor, pudesse ser pensado como paralisante do pensamento, ele o entende como extremamente produtivo para o pensar, salientando que a invenção seria uma condição da verdade e que por isso, não poderíamos ter memórias apenas descobertas e rememoradas.

E como poderíamos aceitar que a memória fique do lado da falsidade? Não há, então, como fugir da invenção se pretendemos manter-nos do lado da verdade. Mesmo tratando-se da memória, que pensávamos estar acostumada a fazer outras coisas, ela deve tornar-se inventora. A invenção torna-se assim condição epistemológica, estética e política do pensar. O poeta proclama, desse modo, o “dever” universal de inventar, com o prêmio inveterado das mais potentes verdades para as mais potentes invenções (Ibidem, p. 90).

² Cidade predominantemente urbana localizada no Vale dos Sinos, próxima à região metropolitana de Porto Alegre.

³ Livro do poeta mato-grossense Manoel de Barros (2003), citado pelo autor.

Assim, as lembranças que aqui trago não devem ser tomadas como “a” verdade, mas como um determinado olhar sobre as coisas de minha vida, o meu olhar atual sobre as coisas de minha vida, pois, “o que dizemos sobre as coisas nem são as próprias coisas (como imagina o pensamento mágico), nem são uma representação das coisas (como imagina o pensamento moderno); ao falarmos das coisas, nós as constituímos” (VEIGA-NETO, 2007, p.31). Aqui vão, então, partes de minhas memórias inventadas.

1.1 DAS MEMÓRIAS, DAS INVENÇÕES, DA PROFESSORA E DO LIXO

Em 2004 comecei a ensinar em uma turma de alfabetização de uma escola municipal da periferia de São Leopoldo, município próximo a capital do Estado do Rio Grande do Sul. A escola a que me refiro chama-se *Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Marta*. Localizada próxima ao Aterro Sanitário⁴ de São Leopoldo, a escola atende crianças e jovens envolvidos, direta ou indiretamente, na coleta, seleção e comercialização de resíduos sólidos para a reciclagem (através do trabalho de seus pais ou de outros familiares).

Antes mesmo de ser designada como professora dessa escola, já ouvira falar sobre ela. Quando fui informada de que seria lá que trabalharia, chorei uma noite inteira. Imaginava uma escola muito próxima a algum tipo de *lixão*, com ratos e insetos de todos os tipos invadindo o espaço escolar. Eu, que fora criada em uma casa onde a limpeza era primordial e que evitava qualquer contato com o lixo, até mesmo quando era para levá-lo para ser recolhido pelo lixeiro, fiquei assustada frente à possibilidade de conviver diariamente com dejetos. No entanto, ao chegar à escola, deparei-me com um lugar totalmente diferente do que imaginava. A escola não era tão próxima a algum depósito de lixo. Não era invadida por animais peçonhentos, muito menos o *lixão* correspondia ao que imaginava como *lixão*. Descobri que, na verdade, o lixo que saía em dias alternados de minha casa era levado para uma usina de triagem, separado para aproveitamento de alguns resíduos possíveis de reciclagem, sendo que o restante era enterrado em um aterro sanitário. Enfim, aparentemente, a escola onde atuei como professora por quatro anos era como outra qualquer.

⁴ Quando estiver me referindo ao local onde é destinado o lixo coletado em São Leopoldo, utilizarei a palavra Aterro grafada com letra maiúscula. Quando estiver me referindo ao aterro, como a parte desse local, onde é enterrado o lixo não aproveitado na triagem feita pela cooperativa de trabalhadores que separa os materiais que podem ser reciclados, escreverei a palavra iniciando-a com letra minúscula.

Ainda que esta Dissertação não tenha como foco central questões ambientais, foi meu interesse por tais questões que, de certo modo, também direcionou a escolha do tema da pesquisa. Destarte, penso que é importante apresentar mais detalhadamente a *ascendência* ou a *proveniência*⁵ de meu interesse pela temática do lixo. Antes de iniciar a pesquisa, eu já me sentia atraída por temas relativos ao meio ambiente em suas diversas facetas, seja a da reciclagem do lixo, seja a da preservação da natureza ou mesmo pela preocupação com os animais em risco de extinção. Não que me imaginasse militando em algum grupo em defesa da natureza, mas sempre aventei a possibilidade de me engajar, de algum modo, na preservação do meio ambiente. Hoje, percebo que esse interesse estava de certa forma atrelado ao momento histórico em que iniciei minha escolarização, pois faço parte de uma geração que cresceu em uma época em que essas questões começavam a tomar corpo na mídia, nas escolas e nos livros didáticos que ali circulavam. Lembro-me da grande repercussão da ECO 92⁶, que gerou diversos trabalhos em sala de aula voltados para essas questões e das gincanas escolares, que já naquela época mobilizavam, em algumas tarefas, os alunos para o recolhimento de materiais recicláveis como jornais, não apenas como forma de angariar fundos para a escola, mas como uma forma de “conscientização” acerca desses temas.

Toda essa “preocupação” com os desastres ambientais que vêm se intensificando desde o final do século passado está relacionada, também, com o progresso a qualquer custo, fruto da Modernidade. Segundo Fridman (2000), “ao contrário das grandes projeções do Iluminismo, em vez de a utilização da razão propiciar uma vida mais feliz e mais segura, a sociedade da descoberta e da invenção permanentes é um mundo carregado e perigoso”

⁵ Segundo Veiga-Neto (2005) a expressão foucaultiana *ascendência*, que alguns traduzem como *proveniência*, é entendida “como uma investigação que não busca terrenos firmes, senão areias movediças, fragmentos, omissões e incoerências que haviam sido deixados de fora pela história tradicional” (IDEM, p. 71). Seria perguntar “de onde veio?”, porém, não buscando uma essência, uma origem intocada dos enunciados que são repetidos como se fossem descobertas e não invenções, mas sim, buscando tecer genealogicamente uma descrição da história das muitas interpretações da história que nos é contada e imposta.

⁶ A ECO-92, Rio-92, Cúpula ou Cimeira da Terra, nomes pelos quais é mais popularmente conhecida a Conferência das Nações unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (CNUMAD), realizou-se de 3 a 14 de junho de 1992 no Rio de Janeiro. Esse evento tinha como objetivo principal buscar meios de conciliar o desenvolvimento sócio-econômico e industrial com a conservação e proteção dos ecossistemas do planeta Terra. Neste evento, reuniram-se no Rio de Janeiro, representantes de quase todos os países, visando decidir as medidas que deveriam tomar para diminuir a degradação ambiental e preservar a existência de outras gerações. A tônica desse encontro era fomentar a idéia de desenvolvimento sustentável, um modelo de crescimento econômico menos consumista e mais adequado ao equilíbrio ecológico. O documento oficial que resultou desta reunião foi a Carta da Terra, que elaborou ter convenções (Biodiversidade, Desertificação e Mudanças Climáticas), uma declaração de princípios e a Agenda 21 (base para que cada país elabore seu plano de preservação do meio ambiente). Disponível em: <<http://ismael-f.vilabol.uol.com.br/rio92.html>>.

(Ibidem, p.42). Ainda acompanhando o pensamento do autor, podemos inferir que a aplicação do saber e da ciência aumentou o perigo vivenciado pelas pessoas, em virtude da elevação da capacidade destrutiva do mundo. Assim,

na guerra e na paz, nas bombas nucleares ou no aquecimento da Terra, não há agência ou estado-nação capaz de reverter tais perigos. Os riscos (bélicos, científicos, econômicos, assim como os danos sociais e individuais) ultrapassam cada vez mais as instituições destinadas a neutralizá-los e interferem profundamente na organização social. *Já são incontáveis e assustadoras as catástrofes resultantes da aplicação da razão instrumental como a explosão na usina atômica de Chernobyl, a diminuição da camada de ozônio ou a produção e comercialização de alimentos transgênicos que podem causar danos irreversíveis às pessoas em qualquer parte do globo terrestre. A radiotividade é mortal nos resorts das Bahamas, nos campos da Noruega ou nas aglomerações miseráveis de Maputo* (FRIDMAN, 2000, p.42-43). [grifos meus]

Em uma perspectiva semelhante, Anthony Giddens (2000) entende o risco como sendo uma das características mais marcantes de nossa sociedade. Segundo Giddens, “as culturas tradicionais não tinham um conceito de risco porque não precisavam disso. Risco não é o mesmo que infortúnio ou perigo. Risco se refere a infortúnios ativamente avaliados em relação a possibilidades futuras” (Ibidem, p. 33). Haveria então, dois tipos de risco: o risco externo, que seria “o risco experimentado como vindo de fora, das fixidades da tradição ou da natureza”, e o risco fabricado, que diria respeito “a situações em cujo confronto temos pouca experiência histórica” (Ibidem, p. 36). Nesta segunda dimensão, estariam situados os riscos ambientais. Vivendo, portanto, em tempos assombrosamente apocalípticos, marcados pelo medo e pelo risco, aos estudantes de minha época coube, nesse sentido, uma espécie de “responsabilização” pela salvação da espécie humana e da natureza. Desse modo, hoje entendo que a intensificação da busca por estratégias que dessem conta de uma suposta “conscientização” ambiental das pessoas, coincidiu com a fase de minha escolarização, o que também contribuiu para o crescimento de meu interesse por questões ambientais.

Lembro-me, também, da primeira vez em que assisti ao documentário *Ilha das Flores*, de Jorge Furtado (1989)⁷. Aquele curta metragem, de certo modo, também instigou minha curiosidade acerca de tais temáticas, não apenas pela questão do desperdício ou da reciclagem, mas pelas pessoas que ali vi, envolvidas com uma sobrevivência vinda dos “restos”. Assim, fui gradativamente ficando mais atenta aos meus hábitos de consumo, à

⁷ Disponível para exibição online em: <<http://www.portacurtas.com.br>>.

quantidade de embalagens e resíduos que produzimos diariamente e ao cotidiano de pessoas que vivem do lixo. As palavras de Beatriz Sarlo (2000) acerca de nosso desejo de aquisição de objetos ecoam neste sentido e me fazem refletir o quanto nossos desejos movem as engrenagens do consumo e alimentam as indústrias tanto de novos objetos (e de novos desejos) quanto a de produção de refugos (materiais e humanos):

Ainda assim, os objetos continuam escapando de nós. Tornaram-se tão valiosos para a construção de uma identidade, são tão centrais no discurso da fantasia, despejam tamanha infâmia sobre quem não os possui, que parecem feitos da matéria resistente e inacessível dos sonhos. *Frente a uma realidade instável e fragmentária, em processo de velocíssimas metamorfoses, os objetos são uma âncora, porém uma âncora paradoxal, pois ela mesma deve mudar o tempo todo, oxidar-se e destruir-se, entrar em obsolescência no próprio dia de sua estréia.* Com tais paradoxos constrói-se o poder dos objetos: a liberdade daqueles que os consomem surge da férrea necessidade do mercado de converter-nos em consumidores permanentes. A liberdade dos nossos sonhos de objetos escuta a voz do ponto teatral mais poderoso, e com ela nos fala (Ibidem, p. 30). [grifos meus]

Aos poucos, passei a dar-me conta de que convertidos em consumidores permanentes e atentos às novidades “mais novas” do mercado, somos não apenas consumidores de novos produtos, mas somos também produtores constantes de dejetos. Somos uma engrenagem a mais na intrincada máquina do mercado, que direciona as luzes dos holofotes para seu lado mais teatralmente feliz, enquanto esconde atrás das coxias obscurecidas sua face mais perversa.

Voltando um pouco mais no tempo, entendo que a questão do lixo já se apresentava como um problema nos grandes centros urbanos europeus do passado, conforme nos destaca Alain Corbin (1987), na obra *Saberes e Odores: O olfato e o imaginário social nos séculos dezoito e dezenove*:

No século XVIII, é bom que se repita, faz-se mais preciso o policiamento sanitário, visando tornar-se cotidiano. Em 1779, a limpeza das ruas de Paris torna-se tema de concurso científico. O problema dos esgotos já sustenta um debate permanente. Os projetos abundam, tendendo a aprisionar e a evacuar o lixo. Depois da do excremento, a privatização do dejetos passa a inspirar os autores. Cheuvet prega o modelo de Lyon. Nesta cidade “mantém-se em cada andar das casas, caixas onde se guardam o resultado das varreduras; camponeses dos arredores vêm regularmente, todas as semanas, retirá-las...” Tournon propõe substituir as pedras, ao pé das quais se depositam os lixos, por recipientes de ferro, ociosos em seu interior, recomenda, além disso, a edificação, perto de cada casa, de uma pequena guarita, no nível da fachada e do calçamento, em forma de respiradouro e com “porta deslizante”. Os

reformadores projetam evacuar, ao mesmo tempo que o lixo, o vagabundo, os fedores da imundície e da infecção social. Bertholon propõe que se utilizem os mendigos para varrer as ruas. Chauvet quer reservar para esta tarefa os pobres e os enfermos. Berna, observa com admiração Lavoisier em 1780, é a cidade que melhor se mantém limpa (Ibidem, p. 123).

O excerto do texto de Corbin (1987), reproduzido acima, nos mostra que antes mesmo do domínio da cultura do descartável e do excesso de embalagens dos dias atuais, o lixo já se constituía em motivo de apreensão nos centros urbanos europeus. Se em tempos idos a montanha fétida dos restos suscitava a busca de soluções imediatas, no mundo de hoje o lixo se constitui em um problema global.

A fronteira entre o necessário e o desnecessário ou entre o novo e o obsoleto cada vez mais se torna diáfana, estreita, indefinida. O belo, a moda, o indispensável de hoje se torna o lixo de amanhã. Assim, a montanha de lixo cada vez mais se torna vultosa e ameaça nos engolir. Em *Vidas desperdiçadas*, Bauman (2005) descreve metaforicamente os tempos em que vivemos, ao falar de duas das bizarras cidades de *A cidade invisível* de Ítalo Calvino: Aglaura e Leônia.

Aglaura seria caracterizada pelas histórias sempre repetidas que a conformam. Desse modo, os aglaurianos “vivem numa Aglaura que cresce apenas com o nome Aglaura, sem notarem a Aglaura que cresce sobre o solo” (CALVINO apud BAUMAN, 2005, p. 7). Já Leônia seria o centro do consumo e do descartável. A cada manhã, os leonianos vestiriam roupas novas em folha, tirariam latas fechadas do mais novo modelo de geladeira e ouviriam as músicas recém-lançadas nas rádios da moda (BAUMAN, 2005). Em sentido oposto, mas com a mesma intensidade com a qual consumiriam, os leonianos seriam os responsáveis pelo acúmulo diário de montanhas de lixo.

Poderíamos perguntar: será que os leonianos enxergam essas montanhas? Às vezes sim, em particular quando uma rara golfada de vento leva a seus lares novos em folha um odor que lembra um monte de lixo, e não os produtos plenamente frescos, reluzentes e perfumados expostos nas lojas de novidades. Quando isso acontece, é difícil para eles desviar os olhos – teriam de olhar, cheios de preocupação, medo e tremor, para as montanhas, e se horrorizar com essa visão. Eles abominariam a feiúra delas e as detestariam por macularem a paisagem – por serem fétidas, insossas, ofensivas e revoltantes, por abrigarem perigos conhecidos e outros, diferentes de tudo que conheceram antes, por serem depósitos de obstáculos visíveis e de outros nem mesmo imagináveis. Não gostariam dessa visão e prefeririam não continuar olhando por muito tempo. Odiariam os dejetos de seus devaneios de ontem tão apaixonadamente quanto amaram as roupas da moda

e os brinquedos de último tipo. *Gostariam que as montanhas se desvanecessem, sumissem – dinamitadas, esmagadas, pulverizadas ou dissolvidas.* Iriam queixar-se da preguiça dos varredores de rua, da doçura dos capatazes e da complacência dos chefes (Ibidem, p. 8). [grifos meus]

Essa história acerca dos leonianos bem poderia ser a nossa história. Quantos de nós, ilhados em nossas casas gradeadas ou em “seguras” torres condominiais, ao depositarmos as sacolas de lixo fartamente produzidas no nosso cotidiano nas lixeiras da rua, não gostaríamos que elas desaparecessem, fossem banidas de nosso olhar num passe de mágica? Quantos de nós nos damos conta do lugar do lixo que produzimos ao retirá-lo de nosso campo de visão? Do mesmo modo que os leonianos, nós⁸ amamos o novo, a moda, o consumo, o descartável, o prático, enfim a novidade, mas que uma vez tornada obsoleta, sem uso, lixo, gostaríamos que desaparecesse rapidamente. Na verdade, gostaríamos que o lixo que produzimos deixasse de existir no momento de sua produção. Do mesmo modo que os leonianos, que somente se dão conta das montanhas de lixo que formam diariamente, quando uma “golfada de vento leva aos seus lares novos em folha um odor que lembra um monte de lixo”, não nos damos conta da existência do lixo até que ele nos alcance de algum modo.

Tal qual uma leoniana, só fui me dar conta de que o lixo produzido em minha casa e que em dias alternados, laboriosamente, os lixeiros coletavam ia para algum lugar, quando comecei a lecionar na *Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Marta*, em 2004. Naquele ano, descobri para onde era levado aquele lixo doméstico. Descobri, também, que o que era rejeitado em minha residência e em tantas outras do município, tornava-se sustento de muitas pessoas. O Aterro Sanitário de São Leopoldo, localizado no mesmo bairro da escola, quando da realização da parte empírica da pesquisa, era o destino⁹ de em média cento e dez toneladas de resíduos domiciliares coletados diariamente, sem contar as oito toneladas provenientes de terceiros (lixo industrial, resíduos da área da saúde etc).

⁸ Nessa comparação que teço com o texto de Calvino citado por Bauman (2005), gostaria de esclarecer que entendo que nem todos são capturados pelo consumo, do mesmo modo, com a mesma intensidade ou pelo consumo dos mesmos objetos. Tal posicionamento alinha-se ao de Costa (2006, p. 75), ao pesquisar uma das faces da constituição de identidades de crianças e jovens escolares, ou seja, aquela fabricada pela interpelação midiática associada ao consumo, ao dizer que: “[...] embora estejamos inseridos em redes discursivas que nos antecedem e ultrapassam, as tramas sempre têm lugares de escape. Pelas frestas, desvãos, buracos, as subjetividades deslizam, fluem, e podem tornar-se diversas. Nem todas as pessoas sujeitas aos mesmos discursos são subjetivadas da mesma forma. Embora a tendência seja favorável à homologia, não há um determinismo total e inescapável”.

⁹ As informações sobre o Aterro Sanitário de São Leopoldo que explicito neste texto foram geradas numa entrevista gravada e posteriormente transcrita, realizada em novembro de 2007, com um dos responsáveis pelo local e que guiava as visitas ali feitas.

O cheiro ácido e enjoativo que vinha esporadicamente através de golfadas de vento e que em dias que prenunciavam chuvas era constante e insuportável, não me deixavam esquecer a montanha de lixo que a cada dia se avolumava bem próximo a mim, enquanto lecionei naquela escola. Do mesmo modo, os relatos de meus alunos e alunas, que davam conta de suas condições de vida e do envolvimento nas lidas com a sobrevivência que vem do lixo eram histórias que eu jamais ouvira antes.

Inicialmente, estar naquele mundo foi bastante complicado para mim. Tanto em minha casa quanto no curso Normal¹⁰ ou no curso de graduação em Pedagogia (que cursava na época), não ouvira referências da existência de uma forma de vida tão diferenciada daquela em que cresci. Mesmo residindo na mesma cidade das pessoas que vivem naquele bairro, comecei a identificar pontos de desencontro entre as suas vidas e a minha, o que começou a inquietar-me. Passados os momentos iniciais de estranhamento, senti cada vez mais a necessidade de entender aquele espaço em que estava mergulhada. Desse modo, aumentou minha curiosidade acerca do lugar onde trabalhava e das pessoas com as quais convivia ali.

Assim, enquanto cursava a graduação em Pedagogia, passei a valer-me das diversas posições de sujeito que ocupava naquele momento para conhecer um pouco mais acerca das coisas que me inquietavam ali, na tentativa de qualificar meu fazer docente. O lixo, que antes era algo com o qual eu buscava estabelecer certa distância, aos poucos foi mostrando-se produtivo como campo de pesquisa. A repulsa que antes me causava deu lugar à curiosidade pela descoberta de suas potencialidades, como investigação, visto que passei a enxergar o refugio e toda a gama de atividades e pessoas vinculadas a ele como terreno intenso e pulsante de ativação e emergência de saberes.

Em meados do ano de 2005, nas disciplinas *Prática Pedagógica I* e *Prática Pedagógica II* do Curso de Pedagogia, elaborei e desenvolvi com minha turma de alfabetização daquele período, um projeto sobre o lixo que me oportunizou problematizar principalmente os saberes matemáticos que eram produzidos nas atividades vinculadas a essa prática e nas quais meus alunos e alunas estavam envolvidos diariamente. Essa primeira e singela atividade de pesquisa que desenvolvi naquele ano foi embrionária para a escolha do tema que mobilizaria a construção de meu Trabalho de Conclusão de curso no ano de 2006.

¹⁰ Curso Normal é um curso ao nível do Ensino Médio que forma professores habilitados a atuarem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O Trabalho de Conclusão teve como base teórica alguns elementos do pensamento de Michel Foucault no campo do disciplinamento e uma vertente da Educação Matemática intitulada Etnomatemática (que discutirei mais adiante). Naquele estudo, buscava identificar e examinar saberes matemáticos produzidos por um grupo de estudantes de 2ª série do Ensino Fundamental, questionando suas conexões com a matemática escolar. Como material de pesquisa utilizei entrevistas realizadas com seis estudantes da referida série, seus cadernos e atividades de matemática propostas pelas professoras e documentos escolares. Essa investigação apontou para algumas questões interessantes, como a dicotomia apresentada entre os conhecimentos ensinados na escola e aqueles produzidos no cotidiano daquelas crianças, como as marcas da contingência dos problemas e das estratégias presentes nas culturas dos estudantes, em contraposição ao formalismo e assepsia que caracterizam a matemática escolar.

Entretanto, quando do final daquela pesquisa, ao contrário do que imaginava em seu início, as perguntas ao invés de se esgotarem, multiplicaram-se. Ainda me sentia envolvida com a temática do lixo e com a vida daquelas crianças e sentia necessidade de continuar estudando a vida, o cotidiano e os saberes produzidos por elas naquela comunidade, o que me mobilizou na busca por um curso de Mestrado em Educação onde pudesse dar continuidade à pesquisa que realizava. Hoje me dou conta de que aquele momento estava em sintonia com o que escreve Larrosa acerca da conexão pergunta/estudo:

Perguntar é a paixão do estudo.
É sua respiração. E seu ritmo.
E sua obstinação.
No estudo,
a leitura
e a escrita
têm forma interrogativa.
(LARROSA, 2003, p. 97).

Ou seja, minha busca pela continuidade de meus estudos não apenas foi suscitada pelo desejo de ser “mestre”, mas pelas perguntas, pois sem perguntas, o estudo não existiria. A vontade de estudar nem mesmo sobreviveria. Sendo *sua respiração e seu ritmo*, as perguntas que ainda teimavam/teimam em inquietar-me guiaram a escrita que busquei realizar em forma interrogativa.

É importante, ainda, destacar a proeminência do tema que me propus estudar e que, de certa forma, até mesmo possibilitou minha permanência no Curso de Mestrado da Unisinos, mediante a concessão, pelo Banco Santander, de uma bolsa de estudos. Ao ser selecionada para uma das vagas para o curso, no final do ano de 2006, candidatei-me para o recebimento de uma das dez bolsas de estudos que foram ofertadas para todos os Cursos de Mestrado da Unisinos. Entre 118 projetos apresentados, o meu foi um dos dez escolhidos para ser financiado pelo referido banco. Vários temas relevantes estavam presentes nos projetos, entretanto, a escolha de um projeto relativo à temática do lixo para ser financiado por uma instituição financeira do porte do Banco Santander por si só nos remete à relevância que tais questões têm tomado nos últimos tempos.

Já no Curso de Mestrado em Educação, como aluna da Linha de Pesquisa III, Currículo Cultura e Sociedade, passei a ter um contato mais efetivo com as teorizações pós-estruturalistas, em especial, com o pensamento de Michel Foucault. A partir das leituras empreendidas no Curso, comecei a pôr “sob suspeição” não apenas as verdades que me constituíram/constituem, como também a problematizar “verdades” que circulam na Educação. Com Foucault passei, então, a “pensar meu pensamento” sobre o mundo de forma diferente do que vinha pensando. Nas palavras de Rosa Maria Bueno Fischer (2004) encontro as cores da tela que passei a pintar a partir de minha aproximação com as idéias do filósofo:

No lugar das unidades límpidas, claras e essenciais, as multiplicidades sujas da vida, púrpuras de sangue, imprevisíveis, inesperadas, miríades de acontecimentos. No lugar da comunicação transparente, jogos de verdade que se fazem em meio a inumeráveis obstáculos, quase sempre fora de qualquer controle. No lugar do poder soberano, “mau em si”, a existência imersa em relações de poder, pelas quais se criam variadas estratégias de conduzir a si mesmo e aos outros. No lugar de saberes que esclarecem, saberes que inventam permanentemente o segredo. No lugar da sucessão de fatos, a história das discontinuidades. No lugar das clássicas oposições de mostrar e denominar, as ausências da linguagem, o divórcio mesmo entre as palavras e as coisas. No lugar da interioridade da linguagem-verdade, da linguagem eternidade, da linguagem-homem – a escritura (e a loucura) como pura exterioridade. No lugar do pensamento que progride e justapõe temáticas, a produção intelectual que oferece o antes impensado do próprio pensamento (FISCHER, 2004, p. 216).

O excerto acima é emblemático acerca das mutações no modo de pensar o campo da Educação, e sobremaneira o campo da pesquisa em Educação que podemos pôr em operação ao utilizarmos as lentes teóricas que o filósofo francês nos disponibilizou. Segundo Veiga-

Neto (2005, p. 17), Foucault foi “aquele que melhor nos mostrou como as práticas e saberes vêm funcionando, nos últimos quatro séculos, para fabricar a Modernidade e o assim chamado *sujeito moderno*”. A partir de seu pensamento, se pôde compreender a escola “como eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a conformam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não” (Ibidem, p. 17-18). Entendo, como Veiga-Neto (2005), que Foucault não é um salvacionista e que não poderei, amparada em seu pensamento, encontrar *o* caminho ou *um* lugar onde chegar, mas tão somente ferramentas para ativar meu pensamento, para pensar o presente de forma diferente e tentar mudar o que se considera necessário num tempo e num espaço próximos e não num porvir longínquo, num lugar transcendente onde se almeje um dia chegar.

Entretanto, ainda que o pensamento de Foucault inspire a escrita desta Dissertação, especialmente nos momentos em que opero com algumas ferramentas teóricas recolhidas na sua oficina¹¹ – tais como as noções de discurso, enunciado, poder e resistência¹² –, destaco que pretendo “usá-lo aqui, ali e em muitos lugares; mas não necessariamente sempre” (VEIGA-NETO, 2006, p. 83). Ou seja, conforme Foucault mesmo ensinou, o uso neste texto como “um bisturi, uma tática, um coquetel *molotov*, fogos de artifício a serem carbonizados depois do uso” (Ibidem, p. 82). Acompanho as palavras de Veiga-Neto (Ibidem, p. 82), ao dizer, que ser fiel a Foucault é ao mesmo tempo ser-lhe infiel, sem que isso implique uma contradição a ser resolvida:

assim, ao invés de ver a fidelidade infiel – ou a infidelidade fiel, o que no fim das contas dá no mesmo... – como uma contradição, prefiro tratá-la como uma tensão permanente e, enquanto tal, fonte energética para torcer e retorcer as contribuições foucaultianas para nossos entendimentos sobre o presente (Ibidem, p. 83).

Outro filósofo que tem sido importante para repensar meus posicionamentos frente à Educação e ao mundo é Ludwig Wittgenstein. Em sua obra da maturidade, *Investigações filosóficas*, o filósofo austríaco apresenta uma nova maneira de pensar a linguagem. Para Wittgenstein, a significação das palavras está intrinsecamente ligada ao uso que delas fazemos em diferentes situações e contextos. Desse modo, para o filósofo, não se deve mais perguntar “*o que é a linguagem, mas de que modo ela funciona*” (CONDÉ, 1998, p. 86) [grifos do autor]. Isso, ocorre porque

¹¹ Termo usado por Alfredo Veiga-Neto (2006) em relação ao pensamento de Michel Foucault.

¹² Discutirei mais detalhadamente tais ferramentas logo adiante.

não nos cabe perguntar por uma suposta essência oculta na linguagem (desejo, segundo Wittgenstein, originado pelo enfeitiçamento da própria linguagem sobre nós), mas tão somente compreender os diversos *usos* da linguagem. Enfim, segundo as *Investigações*, devemos evitar uma atitude essencialista com relação à linguagem e adotar uma atitude pragmática. (Ibidem, p. 86)

Em *Investigações Filosóficas*, Wittgenstein anuncia o fim da busca pela essência, isto é, de uma essência como propriedade comum a toda a linguagem (CONDÉ, 1998). Desse modo, não existiria *a linguagem*, mas simplesmente *linguagens*, ou seja, “diferentes *usos* das expressões lingüísticas em diferentes jogos de linguagem” (Ibidem, p.92). Segundo Arley Moreno (1986, p. 63-64), nesta obra,

nada mais constitui uma garantia fixa e translúcida da significação; pelo contrário, esta garantia se perde no turbilhão imprevisível das diferentes “formas de vida” em que o homem se empenha. O significado passa a estar sujeito a essa animalidade com a qual o homem cria, desenvolve, substitui e elimina suas diferentes instituições; a atividade de falar é parte de uma forma de vida, assim como andar, comer, beber e jogar. (I. F. §§ 23, 25).

Nesse sentido, não é mais importante para a análise do significado das palavras, a determinação de unidades mínimas formais, semânticas ou sintáticas, nem a postulação de tais unidades como sendo os fundamentos do significado (Ibidem, p. 65). Procura-se por outros critérios que forneçam o significado; critérios esses dados pelo *uso* que fazemos das expressões nos diversos jogos, isto é, nas diferentes formas de vida (Ibidem, p. 65). Desse modo, as expressões adquirem funções diferentes de acordo com o contexto em que são empregadas, o que modifica, portanto, o que se quer dizer com elas. Assim, não caberia perguntar qual o significado de uma palavra, visto que, embora essa questão nos direcione para a elaboração de uma resposta única, ela possui inúmeras respostas, como podemos observar na seguinte passagem da obra de Moreno (1986, p. 64):

Qual é então o significado da palavra “água” por exemplo? Depende do jogo de linguagem no qual ela é empregada; posso usá-la para designar o elemento natural assim denominado que está a minha frente; posso usá-la para ensinar uma criança ou a um estrangeiro sua aplicação; posso usá-la como um pedido de rendição a meu adversário, posso usá-la como pedido urgente daquilo que ela denomina, para apagar um incêndio e podemos imaginar outros tantos usos possíveis da palavra, isto é, outras tantas situações de nossa vida em que é usada na linguagem como meio de comunicação.

Wittgenstein compara a linguagem com as ferramentas de uma caixa de ferramentas ou as alavancas de uma locomotiva. Ou seja, mesmo que possuam formas semelhantes, suas funções podem ser muito diversas, pois “as ferramentas e alavancas só adquirem para nós um “significado” se soubermos para que servem, se soubermos usá-las. E uma mesma ferramenta pode ser usada de diferentes maneiras, de acordo com as circunstâncias”(COSTA, 2002, p. 38). Sendo assim, “significações lingüísticas constituem um fenômeno social, e esse ponto é crucial para que a concepção semântica seja substituída pela concepção predominantemente pragmática” (CONDÉ, 2004, p. 47).

Entretanto, como podemos saber o que condiciona o modo de uso de uma expressão? Como podemos saber em que sentido ela está sendo usada? A compreensão dessas questões nos encaminha para outra noção fundamental na obra de Wittgenstein, a de *jogos de linguagem*.

De acordo com Cláudio Costa (2002, p. 40), os “jogos de linguagem podem em geral ser concebidos como sistemas localizados de regras lógico-gramaticais determinadoras dos usos das expressões que neles incorrem”. Seguindo o pensamento do autor, o que caracteriza um jogo de linguagem é que ele é parte de uma forma de vida, sendo primariamente praticado em meio ao contexto social em que vivem os falantes. Assim, “ao jogo pertencem não só as palavras, mas os participantes, os objetos e outros elementos contextuais” (Ibidem, p. 40). Portanto, respondendo à questão anteriormente proposta, o que condiciona o modo de uso de uma expressão em uma certa ocasião é o seu uso correto em um dado jogo de linguagem.

No entanto, a questão não é tão simples assim. Segundo Mauro Lúcio Condé (2004), no *Tractatus*, – obra anterior do filósofo – Wittgenstein concebia a linguagem como cálculo, porém, ao abranger o aspecto pragmático presente na linguagem, nas *Investigações*, o autor passa a conceber a linguagem como um jogo. Apesar de Wittgenstein exemplificar diversos jogos, como comandar e agir segundo um comando, relatar um acontecimento, inventar uma história, segundo Condé (2004), ele não está preocupado em definir claramente o que são jogos de linguagem. Dado o caráter múltiplo e variado dos jogos de linguagem, as únicas conexões que esses possuem são como semelhanças existentes entre membros de uma família (CONDÉ, 2004).

Nesse ponto, faz-se necessário distinguirmos outra noção importante no pensamento de Wittgenstein: as semelhanças de família. Conforme Condé,

semelhanças de família (Familienähnlichkeiten) (I. F. §§ 67, 77, 108) são, assim, as semelhanças entre aspectos pertencentes aos diversos elementos que estão sendo comparados, mas de forma tal que os aspectos semelhantes se distribuem ao acaso por esses elementos. Esses aspectos semelhantes entrecruzam-se aleatoriamente, sem repetir-se uniformemente. (CONDÉ, 2004, p. 53) [grifos do autor]

Desse modo, para Wittgenstein, a semelhança ou parentesco não é identidade, pois,

as semelhanças podem variar dentro de um determinado jogo de linguagem ou ainda de um jogo de linguagem para outro, isto é, essas semelhanças podem aparecer ou desaparecer completamente dentro de um jogo de linguagem, ou ainda desaparecer na passagem de um jogo de linguagem para outro [...] (CONDÉ, 1998, p. 92).

Se, por exemplo, analisarmos diferentes tipos de jogos, como o jogo de boliche, o jogo de cartas, o jogo de dominó, entre outros, não saberíamos dizer o que há de comum entre eles, pois não há uma característica comum e invariável que constitua a todos, embora saibamos que todos possam ser nomeados como jogos. Isto porque, eles estão “aparentados” uns com os outros através de “semelhanças de família” (Ibidem, p. 94).

As teorizações foucaultianas e as idéias de Wittgenstein têm mobilizado o Grupo de Pesquisa do qual faço parte, coordenado por minha orientadora, a professora Gelsa Knijink, a buscar novos rumos e olhares para a vertente da Educação Matemática denominada Etnomatemática. Essa vertente tem suas origens ligadas a estudos desenvolvidos por Ubiratan D’Ambrósio na década de 70 do século passado. Segundo esse autor, a etimologia da palavra etnomatemática seria a seguinte:

[...] *etno* é hoje aceito como algo muito amplo, referente ao contexto cultural, e portanto inclui considerações como linguagem, jargão, códigos de comportamento, mitos e símbolos; *matema* é uma raiz difícil que vai na direção de explicar, de conhecer, de entender; e *tica* vem sem dúvida de *techne*, que é a mesma raiz de arte e de técnica. Assim, poderíamos dizer que etnomatemática é a arte ou técnica de explicar, de conhecer, de entender nos diversos contextos culturais (D’AMBRÓSIO, 1998, p. 5-6).

O autor considera a Etnomatemática um “programa que visa explicar os processos de geração, organização e transmissão de conhecimento em diversos sistemas culturais e as forças interativas que agem nos e entre os três processos” (Ibidem, p. 7). D’Ambrósio foi um dos pioneiros em afirmar a relevância de analisarmos a matemática como parte de contextos culturais. Assim, ao destacar o caráter contingente da matemática, o autor disseminou a idéia

de que existiriam diferentes etnomatemáticas, ou seja, diferentes modos de medir, calcular, contar, etc (práticas usualmente identificadas como saberes matemáticos desde a cultura ocidental) que marcariam diferentes grupos culturais (KNIJNIK, 2008a). Sob este ponto de vista, a matemática acadêmica seria entendida como uma entre diversas formas de etnomatemática. Mas é importante notar que, dado o lugar de destaque que ocupa na racionalidade ocidental, não é de se surpreender que a etnomatemática praticada e produzida na academia ou em contextos escolares (como uma forma recontextualizada da matemática acadêmica) seja aquela mais valorizada, ou melhor, a única matemática legitimada socialmente. Isto ocorre, pois,

por formação e por hábito, costumamos nos situar na matemática acadêmica, dá-la por su-posta (isto é, posta debaixo de nós, como solo fixo) e, desde aí, olhar para as práticas populares, em particular, para os modos de contar, medir, calcular... Assim colocados, apreciamos seus rasgos tendo os nossos como referência. Medimos a distância que separa essas práticas das nossas, isto é, da matemática (assim mesmo, no singular). E, em função disto, consideramos que certas matemáticas estão mais ou menos avançadas, ou julgamos que em certo lugar podemos encontrar “rastros”, “embriões” ou “intuições” de certas operações ou conceitos matemáticos. As práticas matemáticas dos outros ficam assim legitimadas – ou deslegitimadas – em função de sua maior ou menor parença com a matemática que aprendemos nas instituições acadêmicas (LIZCANO, 2006, p. 125).

A vertente Etnomatemática tem servido como balizadora de diversas pesquisas como aquelas realizadas por Knijnik (2006a; 2006b; 2006c; 2007a; 2007b; 2008a; 2008b); Knijnik e Wanderer (2006a; 2006b; 2007a; 2007b); Wanderer (2001; 2007); Wanderer e Knijnik (2008); Giongo (2001; 2008); Giongo e Knijnik (2008); Silva (2008); Mello (2006); Leite (2005); Medeiros (2005); Duarte (2003); Halmenschlager (2001), entre outras. Entretanto, este não é um campo homogêneo e os marcos conceituais que situam tal perspectiva, assim como outra qualquer, não são unos, tampouco fixos.

Como dizia anteriormente, no grupo de pesquisa a que pertenço (2008), a concepção da perspectiva Etnomatemática tem tomado novos contornos nos últimos anos, a partir da sistematização de estudos de teorizações pós-estruturalistas, especialmente a produção de Michel Foucault, bem como dos escritos filosóficos de Ludwig Wittgenstein presentes principalmente na obra *Investigações Filosóficas*. Sendo assim, nesta Dissertação, utilizei em minhas análises a perspectiva da Etnomatemática, entendida como uma caixa de ferramentas que possibilita:

estudar os discursos eurocêntricos que instituem as matemáticas acadêmica e escolar; analisar os efeitos de verdade produzidos pelos discursos das matemáticas acadêmica e escolar; discutir questões da diferença na educação matemática, considerando a centralidade da cultura e as relações de poder que a instituem; examinar os jogos de linguagem que constituem as diferentes matemáticas produzidas por distintas formas de vida (KNIJNIK & WANDERER, 2007).¹³

Como mostrou Knijnik (2008a), o pensamento pós-estruturalista fornece subsídios para desconstruir o ideário iluminista do qual somos herdeiros. A autora, servindo-se das idéias de Foucault, destaca o interesse do filósofo no questionamento da validade universal da qual se revestem alguns componentes da cultura Ocidental, especialmente sua racionalidade. Assim, o pensamento de Foucault, com seu interesse em “problematizar as “verdades” que “fazem de nós o que somos” e em indagar sobre as relações de poder-saber que as instituem, nos dariam elementos para examinar os discursos da matemática acadêmica e da matemática escolar que circulam em nossa época” (Ibidem, p. 139). Isto possibilitaria, segundo a autora, colocar sob suspeição uma das metanarrativas iluministas, ou seja, aquela que instituiu a universalidade da matemática (Ibidem, p. 139).

Na mesma direção, as noções presentes na obra do “Segundo Wittgenstein”, que antes apresentei, colaboram para inferir acerca da existência de diferentes formas de pensar matematicamente, isto é, seguindo o pensamento do filósofo, podemos dizer que existem diferentes matemáticas. Nas palavras de Knijnik (2008a, p. 140):

[...] com o apoio das idéias do “segundo Wittgenstein”, se pode conceber a existência de distintas matemáticas – como a matemática acadêmica, a matemática escolar, a matemática camponesa etc – com o fundamento de que a cada uma corresponde uma forma de vida, pondo em ação jogos de linguagem, cada um deles constituído por regras específicas que conformariam sua gramática. Cada um desses jogos teria sua especificidade mas também guardaria, em diferentes graus, semelhança com outros jogos (quer seja os produzidos pela forma de vida à qual está associado ou por outras formas de vida).

Outro autor que utiliza as idéias do “Segundo Wittgenstein” para argumentar sobre a existência de diferentes matemáticas é Ole Skovsmose (2007). Para ele, se reconsiderássemos as posições clássicas da filosofia da matemática como o logicismo, o intuicionismo e o

¹³ Concepção da perspectiva Etnomatemática apresentada por Knijnik e Wanderer no V Congresso Internacional de Educação, realizado em agosto de 2007, na Unisinos, no trabalho “Os (entre) lugares dos materiais concretos no currículo escolar: problematizando verdades sobre a educação matemática de pessoas adultas camponesas”.

formalismo poderíamos tomar a matemática como uma *entidade*. Ele considera que embora nessas perspectivas não haja concordância na caracterização dessa *entidade*, faria sentido pesquisar uma característica unificadora para falar acerca *da* matemática (Ibidem, p. 210 - 211). Entretanto, abordagens filosóficas mais recentes têm indicado uma pluralidade de contextos possíveis em que aparece o pensamento matemático (Ibidem, p. 211). Assim, não caberia falar de “matemática”, mas sim de “matemáticas”, visto que

literalmente falando, a matemática está em toda parte. Mas a palavra “matemática”, nessa última sentença, não é um termo bem definido. “Matemática” pode se referir a muitas e diferentes atividades. A palavra “matemática” não tem qualquer significado específico e bem definido. Ela tem tantos e tão diferentes significados quantos tem uma palavra como “jogo” (Ibidem, p. 214).

Knijnik (2008a), buscando apresentar evidências da pluralidade de jogos de linguagem que conformam as distintas matemáticas utiliza o jogo “arredondar números”. O jogo praticado na escola, convergindo com o que é ensinado nos materiais didáticos que ali circulam, diz que: “para arredondar um número de dois algarismos, se a unidade tiver um valor acima de 5, é indicado que se faça o arredondamento para a dezena imediatamente superior”. Entretanto, “se o valor da unidade for inferior a 5, a orientação é de que o arredondamento seja feito para a dezena imediatamente inferior” (Ibidem, p. 140-141). As regras de arredondamento dos números aqui apresentadas fazem parte da gramática específica da escola, carregada, portanto, das marcas da abstração e da transcendência. Em contrapartida, a autora verificou que na forma de vida camponesa Sem Terra¹⁴, a prática de arredondar segue outra regra, que embora guarde semelhanças com a escolar, apresenta especificidades. Assim, por exemplo, um camponês do Movimento Sem Terra¹⁵ (MST) teria dito que arredondava “para cima” os valores inteiros, ignorando os centavos, quando o cálculo referia-se a compra de recursos para a produção, pois não desejava “passar vergonha” na hora de pagar, caso faltasse dinheiro. Já nas situações que envolviam a venda de sua produção, buscava realizar os

¹⁴ O Movimento Sem Terra é um movimento social que surgiu em meados do ano de 1984 no Brasil, tendo como prioridades a “luta pela terra, a luta pela Reforma Agrária e um novo modelo agrícola, e a luta por transformações na estrutura da sociedade brasileira e um projeto de desenvolvimento nacional com justiça social” (online). Além destas lutas, o MST atualmente luta para combater a violência sexista, pela democratização da comunicação, pela melhoria da saúde pública, contra qualquer tipo de preconceito, pelo acesso a cultura, ao conhecimento e aos saberes populares, pela soberania nacional e pela participação pública em decisões políticas. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/mst/index.html>>. Acesso em: 24 jan. 2009.

¹⁵ Knijnik desenvolve pesquisas junto ao Movimento Sem Terra desde 1991, especificamente sobre a matemática dessa cultura camponesa brasileira.

arredondamentos “para baixo”, visto que não gostaria de se iludir e pensar que iria ganhar mais do que de fato receberia.

Seguindo ainda o pensamento de Knijnik, podemos dizer que existem semelhanças entre as regras apresentadas. No entanto, haveria uma peculiaridade que as diferenciaria: “no jogo produzido pela forma de vida camponesa, de modo diferente do praticado na escola, há uma estreita vinculação da estratégia de arredondar com as contingências da situação” (KNIJNIK, 2008a, p. 141). Isto é, “a imanência da racionalidade camponesa Sem Terra, versus a transcendência da racionalidade da matemática escolar eurocêntrica” (Ibidem, p.141).

Nesse sentido, considerar a Etnomatemática como uma caixa de ferramentas que nos possibilita, entre outras coisas, “analisar os efeitos de verdade produzidos pelos discursos das matemáticas acadêmica e escolar”, significa entender a matemática acadêmica e a matemática escolar como discursos, que no dizer de Foucault (1995a, p. 56) podem ser tomados como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” e; conduz-nos a examinar seus vínculos com a constituição de regimes de verdade e as relações poder-saber que os engendram (KNIJNIK & WANDERER, 2006c).

Verdade, em Foucault (2002, p. 14) pode ser entendida como “um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados”. Na mesma direção, verdade estaria “circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem” (Ibidem, p. 14). Para o autor,

a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros e falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que tem o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2002, p. 12).

Nessa direção, podemos analisar, no exemplo que anteriormente tomei emprestado de Knijnik, como um modo de realizar arredondamentos alcança status de verdade nos currículos escolares e o outro não, ou melhor, “como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos” (FOUCAULT, 2002, p. 7). Assim, o

pensamento de Foucault nos leva a compreender “discursos da educação matemática como constituídos por e constituintes desta ‘política geral da verdade’” (KNIJNIK & WANDERER, 2006c, p. 57). Como argumentam as autoras, “algumas técnicas e procedimentos – produzidos na academia – são considerados como os mecanismos (únicos e possíveis) capazes de gerar conhecimento matemático”, produzindo “um processo de exclusão de outros saberes que, por não utilizarem tal gramática, são sancionados como ‘não-matemáticos’” (Ibidem, p. 58). Entretanto, não busco uma “causa última” ou “os culpados” por tal exclusão. Ao tomar o campo da Etnomatemática como uma das caixas de ferramentas desta pesquisa, compreendo que:

não se trata de libertar a verdade de todo sistema de poder – o que seria quimérico na medida em que a própria verdade é poder – mas de desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento (FOUCAULT, 2002, p. 14).

As leituras das teorizações que guiaram esta pesquisa me remeteram / remetem a pensar. Entretanto, não a pensar qualquer coisa, de qualquer lugar. As leituras realizadas direcionaram meu pensamento e meu olhar através de determinadas perspectivas, que me fizeram focalizar algumas coisas e não outras, pois tomando o texto como uma lição, podemos dizer que:

na leitura da lição não se busca o que o texto sabe, mas o que o texto pensa. Ou seja, o que o texto nos leva a pensar. *Por isso, depois da leitura, o importante não é que nós saibamos do texto o que nós pensamos do texto, mas o que – com o texto, ou contra o texto ou a partir do texto – nós sejamos capazes de pensar* (LARROSA, 1998, p. 177). [grifos meus]

Mesmo porque “o que se deve ler na lição não é o que o texto diz, mas aquilo que ele dá o que dizer” (Ibidem). Ou seja, as questões que discuto nesta Dissertação foram constituídas e viabilizadas pelas leituras que realizei e por aquilo que essas leituras me levaram a pensar, ver, escutar e dizer neste momento.

Finalizo esta seção tecendo mais alguns balizamentos. Ao iniciar a pesquisa, realizei uma revisão bibliográfica, buscando trabalhos que examinassem a temática do lixo e/ou da reciclagem de resíduos sólidos. Pude constatar, então, que nos últimos anos, em diversas áreas do conhecimento, como Educação, Ciências Sociais, Administração, Filosofia, Psicologia e Serviço Social, foram produzidos estudos sobre essa temática. Pude observar que as

abordagens, procedimentos metodológicos e campos empíricos dos estudos examinados eram bastante variados. Alguns, por exemplo, tomavam como objeto de pesquisa relações estabelecidas em associações ou cooperativas de catadores ou recicladores, buscando tecer análises centradas em ações públicas para o campo ou nas organizações desses grupos. Nessa perspectiva, podem-se destacar algumas teses, dissertações e/ou artigos como aqueles realizados por Michelotti (2006), Arenhart (2006), Andersson (2005), Mayer (2005), Velloso (2005) e Martins (2003). Outros trabalhos, como os de Rosa (1996), Cabral (2001), Feitosa (2001; 2005) e Souza (2008) abordam a questão dos trabalhadores que desenvolvem suas atividades laborais junto ao lixo e suas interações em processos educativos. Já trabalhos como o de Vieira (2008) e Seitenfus (2007) salientam em suas análises a questão ambiental ou mesmo tentativa de elaborar propostas voltadas a chamada conscientização ambiental. Estive em contato, também com trabalhos como o de Sosniski (2006), que procurou, em sua Dissertação de Mestrado, compreender o significado do lixo para pessoas que com ele trabalhavam, articulando esse entendimento a questões relativas ao corpo e a saúde.

Não poderia, também, deixar de citar a produção de Nilton Bueno Fischer, que desde as últimas décadas do século passado vem desenvolvendo pesquisas¹⁶ sobre movimentos sociais contemporâneos e educação popular, principalmente entre populações envolvidas em atividades de coleta, separação e venda de resíduos sólidos para a reciclagem. Em suas pesquisas, o autor tem buscado estudar diferentes contextos de trabalho de catadores, elaborar e desenvolver projetos voltados à melhoria da qualidade de vida dessas pessoas, através da implementação e assessoramento de novas tecnologias de gestão e produção, participar do desenvolvimento e pesquisa de contextos educativos voltados a jovens e adultos catadores e investigar práticas sociais em que estariam envolvidas mulheres recicladoras. Entre as publicações de Fischer elaboradas a partir de suas pesquisas, cito os artigos *Aprendizagens com adultos recicladores* (2004), publicado na Revista Educação e Realidade e *Trabalho e autonomia - construção do 'possível' entre os trabalhadores, homens e mulheres, recicladores da Associação Ecológica Rubem Berta de Porto Alegre* (2006), publicado na Revista Educação Unisinos.

¹⁶ Junto a essas pesquisas, Fischer orientou e continua orientando (ano de 2009) considerável número de trabalhos inseridos na temática do lixo, desenvolvidos por estudantes em nível de graduação e pós-graduação (Mestrado e Doutorado). Informações obtidas junto ao Currículo Lattes, disponível no site www.cnpq.com.br.

A revisão bibliográfica que empreendi foi frutífera na construção de minha pesquisa, pois me ajudou a configurá-la, buscando trazer outros olhares para a temática objeto de estudo, como examinar para o “outro” lado do consumo, aquilo que nem sempre é levado em conta quando se fala em lixo. Compreendo que as palavras do professor Ole Skovsmose (2008), no parecer escrito enviado para a *Sessão de Qualificação* de minha Proposta de Dissertação, ocorrida em 16 de dezembro de 2008, são emblemáticas acerca de como eu busquei conceber a investigação: “Ela olha para o consumo, mas para a “segunda metade” do consumo: ela olha para o mundo do lixo¹⁷” (Ibidem).

Esse olhar embricado entre o consumo e o mundo do lixo foi sendo construído com as lentes das teorizações que nesta seção sinalizei (e que serão desenvolvidas ao longo da Dissertação) e meu esforço em me posicionar como pesquisadora em um espaço onde, até então, minha posição de professora era predominante, levando-me a formular o objetivo que direcionou a produção do material de pesquisa e a análise empreendida na Dissertação:

analisar os significados atribuídos à catação de resíduos sólidos recicláveis, por um grupo de crianças, estudantes de 2º ano¹⁸ de uma escola municipal de São Leopoldo, cuja existência está vinculada a essa atividade, examinando os jogos de linguagem que a constituem.

Na formulação desse objetivo e, por consequência, ao longo de todo o texto, optei pelo uso da expressão *catação de resíduos sólidos recicláveis* – ou simplesmente *catação* – para indicar os processos de coleta, separação e venda desses materiais. Com isso, busquei introduzir neste texto o modo de as crianças que participaram da pesquisa nomearem as práticas associadas ao lixo nas quais elas mesmas ou seus familiares estavam envolvidos.¹⁹ No próximo capítulo, examino como se configuraram os percursos trilhados na produção do material de pesquisa analisado.

¹⁷ No original: “She looks at consuming, but at the “second half” of consuming: she looks at the world of waste” (tradução minha).

¹⁸ Com a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, ao invés de falarmos em séries, falamos em anos, deste modo a proposta pedagógica do 2º ano não seria a mesma da antiga 2ª série no município de São Leopoldo.

¹⁹ Isso implica, neste estudo, no uso da palavra catadores para me referir àquelas pessoas que trabalham com o lixo, diferentemente do que faz Soniski (2006) que optou em sua pesquisa por nomear recicladores aqueles trabalhadores das unidades de reciclagem, carroceiros aqueles que possuíam carroças de tração animal e de catador aquele que realizava a separação em sua própria casa.



Pesquisadora – Marcelo, tu fizeste dois desenhos muito lindos e a *profe* queria saber, assim, que história que tem nesses desenhos, o que tu vês nesses desenhos que tu fizeste? O que tem nesses desenhos? Contas pra *profe*...

Marcelo – Que jogar lixo na rua é sujo, o planeta vai inundar tudo, vai entupir os esgotos e enterrou um monte de lixo.

Pesquisadora – Sobre qual deles tu estás falando isso?

Marcelo – Eu “to” falando de onde botaram o lixo.

Pesquisadora – Ah! O lá da usina que tu fizeste?

Marcelo – Hum hum.

Pesquisadora – O que mais, o que mais tu sabes... O que mais acontece lá nessa usina? Que história tu sabes me contar?

Marcelo – Lá eles separam o lixo depois eles levam, eles amassam com as garrafas e as latinhas também.

Pesquisadora – E depois?

Marcelo – E daí eles levam pro galpão, que eles separam tudo que eles vão amassando e vão botando só num quadrado.

Pesquisadora – Num fardo, quadrado, hum hum...

Marcelo – E depois eles vão... levando pra outras pessoas venderem.

2 DOS CAMINHOS EMPÍRICOS

O estudante tem suas perguntas, mas sobretudo, busca perguntas. O estudo é o movimento das perguntas, sua extensão, seu aprofundamento. O estudante leva suas perguntas cada vez mais longe. Dá-lhes densidade, espessura. Torna-as cada vez mais inocentes, mais elementares. E também mais complexas, com mais matizes, com mais faces. E mais ousadas. Sobretudo mais ousadas. O perguntar, no estudo, é a conservação das perguntas e seu deslocamento. Também seu desejo. E sua esperança. As perguntas do estudo não são interrompidas por nenhuma resposta na qual não habite, por sua vez, a espera de outras perguntas, o desejo de continuar perguntando, de continuar lendo e escrevendo, de continuar estudando, de continuar perguntando-se, com um caderno aberto e um lápis na mão, rodeado de livros, quais poderiam ser ainda as perguntas.
(LARROSA, 2003, p. 103)

A descrição dos caminhos trilhados para a produção do material de pesquisa é também a descrição da busca por perguntas. Tão ou mais difícil do que decidir sobre o que pesquisar, talvez seja afinarmos nosso olhar na procura do que nos inquiete e nos faça questionar, especialmente quando fazemos parte do lócus onde vamos empreender nosso estudo. Assim, seguindo Costa (2005), pode-se dizer que em um estudo, as perguntas não são apenas formalidades da pesquisa, capazes de nos apontarem caminhos confiáveis ou seguros. As perguntas seriam, então, “expressões de um tempo, de um pensamento, de uma movimentação no interior da cultura” (Ibidem, p. 201).

Os movimentos ensaiados pelo estudante de Larrosa na busca de perguntas, de certa forma, foram também os meus movimentos, meu caminhar, meu exercício. Ao inquietar-me frente às certezas, frente ao que via e vivia no contexto escolar, empreendi esforços na construção de um olhar inquisitório e comprometido, pois logo entendi que as perguntas não se encontravam “ali” à espera de alguém que as desvelasse. Visando constituir-me em uma pesquisadora, minhas perguntas teriam, portanto, que ser gestadas, criadas e tratadas a partir de um olhar diferenciado, tal qual aquele do “pensador que toma pessoalmente posição diante de seus problemas, a ponto de fazer deles seu destino, seu esforço e sua maior felicidade” (NIETZSCHE, s/ano-b, p. 246) e não como o daqueles que tomam seus problemas apenas com as “antenas da fria curiosidade” (Ibidem, p.246). Penso, então, que essas movimentações não objetivavam um simples perguntar, mas sim problematizar, pois,

Etimologicamente problematizar – do grego problema – se refere ao obstáculo, tema de controvérsia. Provém do verbo *probálló*, lançar, colocar adiante, arremeter, começar uma luta; propor uma pergunta, uma questão (HOUAISS). Assim é que, jogando com essas pistas etimológicas, alguém pode pensar problematizar como propor uma indagação, uma controvérsia, que seja um obstáculo – uma dificuldade a ser superada ao longo de um caminho, que pode ser pensada como o caminho para a produção do conhecimento. Problematizar envolveria, como Foucault enuncia, um conjunto de práticas que instituem um objeto de reflexão. Esse objeto não está feito de antemão. Ele não preexiste. Passará a existir na medida em que a reflexão é construída. E construir esse objeto de reflexão exige que o dito objeto tenha as marcas da controvérsia, seja matizado, nem todo branco, tampouco negro por inteiro: matizar significa desenhar, conceber o objeto de reflexão em muitos tons de cinza... (KNIJNIK, 2008b, p. 7).

O processo de problematização passou por algumas etapas que se articularam e, em muitos momentos se sobrepuseram. A primeira delas foi, sem dúvida, a escolha do meu lócus de pesquisa. A decisão de realizar a presente investigação no local onde lecionava e com as crianças com os quais trabalhava diretamente não foi aleatória e tampouco uma escolha “tranqüila”. Ocupar dentro do mesmo contexto várias posições de sujeito, que ora se completavam e ora entravam em conflito, não foi fácil e gerou tensionamentos que me deixaram em permanente “estado de questão”.²⁰ A busca pelas perguntas exigiu o redimensionamento de minha visão sobre as coisas e sujeitos – entre os quais me incluo – que faziam parte daquele espaço-tempo.

Ainda que realizar a pesquisa no local onde trabalhava trouxesse algumas facilidades, como o acesso, o tempo estendido de minha permanência no campo e uma certa “intimidade” com os participantes do estudo e com o lugar, entendo que questionar aquele contexto foi algo complexo, pois precisei empreender esforços visando estranhar o que antes era familiar e até mesmo tranqüilo em minhas vivências ali.

Entendo, então, como escreve Corazza (2007, p. 116), que

constituir um problema de pesquisa é começar a suspeitar de todo e qualquer sentido consensual, de toda e qualquer concepção partilhada, com os quais estamos habituadas/os; indagar se aquele elemento do mundo – da realidade, das coisas, das práticas, do real – é assim tão *natural* nas significações que lhe são próprias; duvidar dos sentidos cristalizados, dos significados que são transcendentais e que possuem estatuto de verdade (seja esta verdade

²⁰ Seguindo Sônia Clareto (2008, p.1), pode-se dizer que: “‘Colocar em questão’ não significa aqui questionar o valor ou a verdade, mas colocar-se em estado de questão, de perplexidade, abrir-se a outras possibilidades de se ver, sentir, pensar, imaginar aquilo que está sendo posto em questão. Não se trata de perguntar, mas de problematizar”.

científica, mágica, artística, filosófica, psicanalítica, religiosa, biológica, política etc.); reacear a eternidade, o determinismo, a ordem, a estabilidade, a segurança, a solidez, o rigor, o universal, o apaziguado. Em suma, *criar um problema de pesquisa é virar a própria mesa, rachando os conceitos e fazendo ranger as articulações das teorias.* [grifos da autora e meus]

Assim, ao interessar-me mais efetivamente pelas experiências²¹ de meus alunos e alunas com a *catação* de resíduos sólidos para a reciclagem, passei a enxergar não apenas aqueles sujeitos, mas também eu mesma, em particular minhas práticas de sala de aula com “outros olhos”. Desta forma, a tranqüilidade de algumas certezas que carregava deu lugar ao tensionamento angustiante – mas produtivo – das incertezas. A partir daquele momento, nada mais poderia ser (visto) como antes.

Os tensionamentos que vivi me remetem ao que relata Corazza (2007), acerca de algumas inquietações pelas quais ela e suas alunas-bolsistas passaram ao realizarem uma pesquisa. De acordo com a autora, a investigação a qual se refere naquele texto estava focada no discurso pedagógico produzido nos e pelos pareceres descritivos escritos por professoras de duas escolas (uma pública e uma privada), para alunos e alunas de 1ª a 4ª série. Segundo Corazza, ao ressignificarem “tal discurso – em termos de suas operações de poder-saber, das exclusões que perpetra, dos modos como subjetiva as crianças-escolares etc – as três bolsistas também entraram *em crise*, quando chegou o momento de, em suas escolas voltarem a escrever os pareceres de seus/suas alunos/as” (Ibidem, p. 111). Após a análise empreendida pelo grupo, elas sentiram-se imobilizadas e sem saber como proceder de forma diferente. Do mesmo modo, à medida que aprofundava meus conhecimentos frente às práticas e saberes cotidianos das crianças com as quais trabalhava, sentia-me cada vez mais insegura quanto ao meu fazer docente. Inquietava-me quando precisava planejar o trabalho pedagógico que desenvolveria com a turma, escrever pareceres descritivos sobre meus alunos e alunas ou me posicionar frente ao que via ou ouvia deles. Ainda que inconforme com a participação

²¹ Entendo *experiência* do modo que Larrosa a descreveu, ou seja, “a experiência seria aquilo que nos passa. Não o que passa, senão o que *nos* passa” (2007, p. 132)[grifo do autor]. Seguindo ainda seu pensamento, poderia dizer que o mundo em que vivemos é pródigo em acontecimentos. Tanto os livros quanto as obras de arte estão cada vez mais acessíveis. As informações são fragmentadas e nos chegam em grande quantidade e velocidade. No entanto, poucas coisas nos passam. Sabemos muitas coisas, mas não mudamos com o que sabemos. Compreendo, então, que os relatos analisados nesta investigação são *experiências* – em um registro larrosiano – das crianças que participaram da pesquisa, pois são vivências eivadas de reflexão e de sentidos em suas vidas que passaram por elas.

daquelas crianças no mundo do trabalho²² ou com o consumo de produtos vindos diretamente do lixo sabia que aquilo era, de certa forma, inevitável naquele contexto e até certo ponto *naturalizado* entre aquelas pessoas. Talvez, por isso, passei a não me sentir “tão autorizada” a realizar algum julgamento ou a tomar algum posicionamento frente ao que via, mas também não sabia muito bem o que fazer diante disso.

A inquietação com essas questões teve início, porém, anteriormente, quando ao pesquisar os saberes matemáticos escolares e não-escolares produzidos pelas crianças da *Escola Santa Marta* (BOCASANTA, 2006), passei a ter um contato mais efetivo com estudos no campo da Etnomatemática. Conforme já mencionado, aquela pesquisa direcionou-me para o entendimento de que as crianças entrevistadas utilizavam estratégias matemáticas no seu cotidiano diferenciadas das que eram desenvolvidas e valorizadas na escola. Lembro-me que em alguns momentos, sentia-me em estado de crise, pois ao discutir com minha orientadora²³, os resultados parciais da investigação, questionava minhas próprias práticas de sala de aula e colocava em xeque minha posição de professora. Ainda que não houvesse respostas ou soluções “milagrosas” que pudessem modificar o modo como eu “ensinava matemática”, penso que a crise serviu para mostrar-me que nem tudo era tranquilo no âmbito da docência e o quanto a escola e o currículo são de fato “territórios contestados” (SILVA, 1995).

Um dos pressupostos teóricos que assumo nesta investigação é a impossibilidade de encontrarmos problemas isentos, ou ainda, uma imagem “verdadeira e universal” das coisas, “tal qual elas se apresentam no mundo”. Ao construir um estudo sob o respaldo de uma metodologia inspirada em perspectivas pós-modernas, entendo, portanto, que não investigarei uma suposta metafísica, um sentido único, mais próximo ou mais correto de uma “realidade externa” (VEIGA-NETO, 2007). O que me interessa, aqui, são os sentidos que damos ao mundo. E, mais especificamente nesta pesquisa, os sentidos que os sujeitos que dela participam – entre os quais me incluo – dão ao mundo em que vivem. Mesmo porque “o que estamos inclinados/as a reconhecer, hoje, e para isso tem sido crucial a crítica antifundacionalista empreendida pelas reflexões pós-modernas, é que não existe a tal verdade *verdadeira*; ela é sonho, pura ficção” (COSTA, 2001, p. 15).

²² Entendo que nesta pesquisa pude observar que de certo modo havia questões de trabalho no lócus da pesquisa, contrariando o que diz, por exemplo, o artigo 60 do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990, online): “é proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz”. Entretanto, as problematizações que guiam essa pesquisa são outras e, portanto, não realizo aqui uma análise dessas questões.

²³ A orientadora da pesquisa que resultou em meu Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia foi a professora Dra. Fernanda Wanderer.

Na obra *Genealogia da Moral*, Nietzsche afirma que na infância sua curiosidade já era mobilizada pela seguinte questão: “Qual é definitivamente a origem de nossa idéia do bem e do mal?” (NIETZSCHE, s/ano-c, p. 15). O filósofo relata que aos treze anos esse problema não lhe saía da cabeça e que consagrava suas primeiras brincadeiras literárias ou suas primeiras tentativas de escritos filosóficos à resolução de tal questão. Suas primeiras formulações levavam-no a buscar a solução do problema em Deus, que Nietzsche passou a considerar o pai do mal. Entretanto, ele mesmo rechaça tal possibilidade, ao entender que não devia procurar por uma origem intocada, uma essência transcendental, algo que estaria além deste mundo. Desse modo, as questões do filósofo tornam-se outras. Em suas palavras:

felizmente aprendi rapidamente a distinguir o preconceito teológico daquele moral e não me preocupei mais em procurar a origem do mal para além do mundo. Alguma educação histórica e filosófica e certo tato inato, delicado para questões psicológicas, depressa transformaram meu problema neste outro: *De que modo inventou o homem essas apreciações “o bem e o mal”? E que valor têm em si mesmas? Foram ou não foram favoráveis ao desenvolvimento humano? São um sinal de calamidade, de empobrecimento, de degeneração da vida? Ou indicam, pelo contrário, a plenitude, a força e a vontade de viver, seu valor, sua confiança, seu futuro?* Encontrei várias respostas, consegui distinguir tempos, povos e classes de indivíduos; especializei meu problema e as respostas se transformaram em novas perguntas, perquirições, conjeturas, probabilidades, até que, finalmente, conquistei uma terra, uma região própria, todo um mundo ignorado em plena florescência e crescimento, semelhante a um jardim secreto, de cuja existência ninguém poderia ter suspeitado... Oh! Como somos felizes, nós que buscamos o conhecimento, quando sabemos calar por algum tempo! (NIETZSCHE, s/ano-c, p. 15) [grifos meus]

Aqui, Nietzsche, de certo modo, inaugura uma nova forma de filosofar. Essa nova terra, essa região inexplorada até então, o jardim secreto de que o filósofo nos fala é um espaço onde as metanarrativas da Modernidade não têm mais visto de permanência. Ao dar as costas às essências, à “verdade verdadeira” ou “perfeita”, o filósofo nos mostra outra forma de “lermos” o mundo. Uma forma que rejeita a correspondência unívoca e última entre a linguagem e as coisas.

Tal virada teórica está presente também na obra do *Segundo Wittgenstein*, ainda que sob outro registro. Conforme Condé (1998), um de seus comentadores, em *Investigações Filosóficas*, Wittgenstein repele questões do tipo “o que é o conhecimento?” ou “o que é a linguagem?”, pois entende que ao formularem tais questões, os filósofos estariam procurando fantasmas ao pretenderem encontrar “uma essência ou algum tipo de fundamentação

ontológica invariável do conhecimento ou da linguagem” (CONDÉ, 1998, p. 91). Nessa direção, “ao filósofo não cabe fazer perguntas por essências metafísicas do tipo “o que é...?”, mas cabe a ele analisar como são usadas tais expressões (conhecimento, linguagem, etc.) nos diversos contextos lingüísticos em que aparecem” (Ibidem, p. 91).

As idéias de Nietzsche e Wittgenstein que aqui apresento servem como pano de fundo para entendermos as relações estabelecidas por um terceiro filósofo, ou seja, Michel Foucault, acerca da linguagem. Para Veiga-Neto (2005, p. 108), em sua concepção da linguagem, Foucault segue a lógica nietzscheana, que “mostra o caráter arbitrário e não-natural da linguagem e, assim, o caráter arbitrário e não-natural também da moral”. O autor ainda diz que mesmo sem ter aludido explicitamente ao pensamento de Ludwig Wittgenstein, as idéias de Foucault partilham muito das descobertas realizadas pelo austríaco no campo da linguagem:

Questões como “não perguntar ‘o que é isso?’” mas, sim, “perguntar como isso funciona?”, ou “aquilo que está oculto não nos interessa” – que equivale a dar as costas à Metafísica – , ou “a verdade é aquilo que dizemos ser verdadeiro” – que equivale a dizer que as verdades não são descobertas pela razão, mas sim inventadas por ela – , são comuns aos dois filósofos (VEIGA-NETO, 2005, p. 108-109).

Seguindo ainda o entendimento do autor, compreendo que Foucault não vê a linguagem “como um instrumento que liga o nosso pensamento à coisa pensada, ou seja, como um instrumento de correspondência e como formalização da arte de pensar”, mas “assume a linguagem como constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo” (Ibidem, p. 107).

Os parágrafos acima servem como prelúdio à exposição que teço a seguir sobre o modo como empreendi a análise do material de pesquisa. Neste ponto, faz-se relevante destacar que tal análise se dará com o uso de ferramentas teóricas advindas do pensamento de Michel Foucault, principalmente suas noções de discurso e de enunciado.

Ao falar sobre seu entendimento acerca do discurso, o filósofo francês expõe a fragilidade dos laços que supostamente ligariam as palavras e as “coisas”. Em Arqueologia do Saber, Foucault nos propõe o exercício diferenciado de:

não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações) *mas como*

práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos, mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 1995a, p. 56). [grifos meus]

Como escreve Fischer (1995, p. 21), “mais do que se referir a “coisas”, mais do que usar letras, palavras, frases, o discurso apresentaria regularidades intrínsecas a ele mesmo, através das quais seria possível definir uma rede conceitual que lhe é própria”. Desse modo, Foucault rompe com a idéia de uma relação unívoca do “objeto” e da “palavra” – algo que predecessores, como Nietzsche e Wittgenstein já anunciavam –, buscando, “substituir o tesouro enigmático das “coisas” anteriores ao discurso pela formação regular dos objetos que só nele se delinham” (FOUCAULT, 1995a, p. 54).

Em *Arqueologia do Saber* Foucault fixa o termo discurso como “conjunto de enunciados que se apóia em um mesmo sistema de formação” (Ibidem, p.124). Tal entendimento, a meu ver, convoca ao texto outras considerações, principalmente acerca da constituição da noção de enunciado. Deste modo, parafraseando Deleuze (2006, p. 13), diria eu que na cidade foi nomeado um novo arquivista, pois pensar com Foucault, implica pensar diferente de como se vinha pensando, visto que

o novo arquivista anuncia que só vai se ocupar dos enunciados. Ele não vai tratar daquilo que era, de mil maneiras a preocupação dos arquivistas anteriores: as proposições e as frases. Ele vai negligenciar a hierarquia vertical das proposições, que se dispõem umas sobre as outras, e também a lateralidade das frases, onde cada uma parece responder a outra. Móvel, ele se instalará numa espécie de diagonal, que tornará legível o que não podia ser apreendido de nenhum outro lugar, precisamente os enunciados (Ibidem, p.13-14).

O *novo arquivista* dirá que um dos principais critérios aos quais estariam condicionados os enunciados seria o da raridade. De forma diversa aos enunciados, podemos conceber as proposições em grande número, “expressar umas “sobre” as outras conforme a distinção dos tipos; e a formalização como tal não tem de distinguir o possível e o real, ela amplia o número de proposições possíveis” (DELEUZE, 2006, p. 14). Já os enunciados seriam indissociáveis de um espaço de raridade, no qual se distribuiriam frugal ou deficitariamente. No enunciado não haveria um virtual ou um “possível”. Tudo que nele se delinea é real “e nele toda realidade está manifesta: importa apenas o que foi formulado ali,

em dado momento, e com tais lacunas, tais brancos” (Ibidem, p. 15). Essa compreensão de raridade não nos deixa estranhar, então, que apenas “poucas coisas sejam ditas”, ou melhor ainda, “que “poucas coisas *possam* ser ditas”” (Ibidem, p.15). A raridade explica

que os enunciados não sejam, como o ar que respiramos, uma transparência infinita; mas sim coisas que se transmitem e se conservam, que têm um valor, e das quais procuramos nos apropriar; que repetimos, reproduzimos e transformamos; para as quais preparamos circuitos preestabelecidos e às quais damos uma posição dentro da instituição; coisas que são desdobradas não apenas pela cópia ou pela tradução, mas pela exegese, pelo comentário e pela proliferação interna do sentido. Por serem raros os enunciados, recolhemo-los em totalidades que os unificam e multiplicamos os sentidos que habitam cada um deles (FOUCAULT, 1995a, p.138-139).

Foucault entende o enunciado não como uma proposição ou um ato de fala, ou ainda como uma “manifestação psicológica de alguma entidade que se situasse abaixo ou mais por dentro daquele que fala” (VEIGA-NETO, 2005, p. 113). O enunciado, portanto, não precisaria nem mesmo se restringir a uma verbalização sujeita a regras gramaticais (Ibidem, p.113). “Assim, um horário de trens, uma fotografia ou um mapa podem ser um enunciado, desde que funcionem como tal, ou seja, desde que sejam tomados como manifestação de um saber e que por isso sejam aceitos, repetidos e transmitidos” (Ibidem, p.113).

Na obra *Nascimento da Biopolítica*, publicada no Brasil em 2008, ou seja, após a publicação do livro *Foucault e a Educação*, de Veiga-Neto (2005), o filósofo faz uma retificação acerca do entendimento de enunciado que apresentou em *Arqueologia do saber*. Na obra, que reúne a transcrição das aulas do Curso de 1978-1979, ministrado por Foucault no *Collège de France*, encontramos na *Aula de 21 de março de 1979* uma nota de rodapé do filósofo sobre o que seria o enunciado. Em correspondência a J. R. Searle, Foucault teria feito a seguinte afirmação: “Quanto à análise dos atos de linguagem, estou plenamente de acordo com suas observações. Errei ao dizer [na *Arqueologia do saber*] que os enunciados não eram atos de linguagem, mas dizendo isso eu queria salientar que eu os considero de um prisma diferente do seu” (FOUCAULT, 2008, p. 361-362). Ou seja, o enunciado poderia então, ser entendido da forma como nos coloca Veiga-Neto (2005), acrescentando-se a isso que também poderia ser um ato de linguagem. Como escreve Deleuze,

os enunciados não são palavras, frases ou proposições, mas formações que se destacam de seus *corpus* quando os sujeitos das frases, os objetos da proposição, os significados das palavras *mudam de natureza*, tomando o

lugar do “diz-se”, distribuindo-se, dispersando-se na espessura da linguagem (DELEUZE, 2006, p. 29). [grifos do autor]

Nesse sentido, penso que é pertinente esclarecer que a questão da origem do enunciado não nos interessa. Não é necessário que alguém o produza, muito menos o enunciado deve remeter a algum *cogito* ou a um sujeito transcendental que possibilitasse sua existência, ou ainda a um EU que o pronunciasse pela primeira vez (ou o recomeçasse) (DELEUZE, 2006). Em relação ao enunciado, podemos dizer também que “existem é claro, ‘lugares’ do sujeito para cada enunciado, por sinal bastante variáveis. Mas precisamente porque o enunciado é o objeto específico de um acúmulo através do qual ele se conserva, se transmite ou se repete” (Ibidem, p. 16). Assim, em um determinado espaço, não importa se uma emissão esteja sendo feita pela primeira vez ou ainda que seja uma repetição ou uma reprodução. O que nos interessa é a *regularidade* do enunciado:

não uma média, mas uma curva. O enunciado, com efeito, não se confunde com a emissão de singularidades que ele supõe, mas com o comportamento da curva que passa na vizinhança delas, e mais geralmente com as regras do campo em que elas se distribuem e se reproduzem. É isso uma regularidade enunciativa (Ibidem, p. 16).

Portanto, ao examinar os sentidos atribuídos às práticas de catar, separar e comercializar resíduos sólidos para a reciclagem, – isso que, como antes indiquei, estarei referindo como *catação de resíduos sólidos* ou simplesmente *catação* – bem como analisar a descrição feita, por um grupo de crianças, acerca de seu cotidiano, busquei identificar as regularidades enunciativas que pude “ler” no material de pesquisa. Nessa perspectiva, entendo que não posso ter a pretensão de encontrar uma descrição unificadora, “real” – no sentido de questionarmos “será isso mesmo?” – ou ainda, pretender identificar o que diriam *mesmo* os ditos. Na análise do material empírico, que ao longo deste capítulo apresento, não procurei uma “essência oculta”, algo que preenchesse as lacunas do “não-dito”. Inspirada em Foucault, busquei ater-me ao que foi “efetivamente dito, *apenas à inscrição do que foi dito*” (DELEUZE, 2006, p. 26) [grifos do autor]. Destarte, “até mesmo os silêncios são apenas silêncios, para os quais não interessa procurar preenchimentos; eles devem ser lidos pelo que são e não como não-ditos que esconderiam um sentido que não chegou à tona do discurso” (VEIGA-NETO, 2005, p. 118).

Essa perspectiva teórica me afasta de um entendimento que toma discursos como orquestrados a partir de centros de poder, de que o Estado seria o maior agente, como defende a maioria das teorias políticas (Ibidem, p. 120). Compreendo então que “os discursos não estão ancorados ultimamente em nenhum lugar, mas se distribuem difusamente pelo tecido social, de modo a marcar o pensamento de cada época em cada lugar, e a partir daí, construir subjetividades” (Ibidem). Mesmo porque, em um registro foucaultiano, o poder passa a ser encarado de outra forma. Larrosa (1994, p. 78), tomando como base as teorizações de Foucault nos diz que:

O poder é uma *ação sobre ações possíveis*. Uma ação que modifica as ações possíveis, estabelecendo com elas uma superfície de contato ou, às vezes, capturando-as a partir de dentro e dirigindo-as, seja impulsionando-as, seja contendo-as, ativando-as ou desativando-as. As operações do poder são operações de conter ou impulsionar, incitar ou dificultar, canalizar ou desviar. *A estrutura do poder, então, implica algo que afeta (uma ação), algo que é afetado (um conjunto de ações) e uma relação entre elas. Foucault analisa as operações de poder do ponto de vista da captura da pura e indeterminada materialidade de uma força que, contratando essa materialidade, dá-lhe uma forma e determina-lhe uma direção.* [...] Não se trata de que os indivíduos, os grupos ou as populações preexistam às relações de poder e sejam capturados por uma força exterior a eles, mas é essa força, em suas operações, a que fabrica indivíduos, grupos ou populações a partir de uma materialidade indiferenciada que só se forma em uma superfície de contato. [grifos meus]

Essas forças atuariam, portanto, sobre o que de mais concreto e material temos, isto é, os nossos corpos (VEIGA-NETO, 2005). Entretanto, ao invés do que se possa imaginar, esse poder é difuso, capilar e diferenciado da violência. Segundo Veiga-Neto (2005), a diferença que Foucault faz entre poder e violência tem muito mais a ver com a natureza do que a intensidade. Foucault nos dirá, então, que tanto uma relação de violência quanto uma de disciplina age sobre um corpo, sobre as coisas. Entretanto, a violência quebra, submete, força, destrói, obstrui as possibilidades. Junto de si a violência terá o pólo da passividade e, se encontra alguma resistência, sua escolha será tentar reduzi-la (FOUCAULT, 1995b). Diferentemente da relação de violência, uma relação de poder se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser precisamente uma relação de poder: “que ‘o outro’ (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito da ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis” (Ibidem, 1995b, p. 243) Portanto, se identificamos na violência “dois pólos antagônicos – um sujeito que a pratica e um objeto que a sofre, cuja única

alternativa é a resistência ou a fuga –, no poder não há propriamente dois pólos, já que dois elementos não são antagônicos, mas sim sujeitos num mesmo jogo” (VEIGA-NETO, 2005, p. 143). Deste modo, não podemos deixar de ter presente que, ao falarmos de discurso, falamos também de relações de poder.

Feitos esses balizamentos, nos próximos parágrafos passo a descrever mais especificamente os caminhos trilhados na produção do material de pesquisa. Como mencionei na seção anterior, ao iniciar, no ano de 2007, minha trajetória no Curso de Mestrado, vislumbrava a possibilidade de dar continuidade aos estudos empreendidos quando da conclusão do curso de Pedagogia (BOCASANTA, 2006), em que examinei acerca dos saberes matemáticos produzidos no cotidiano de crianças catadoras e/ou filhas de catadores que estudavam na segunda série do Ensino Fundamental na *Escola Santa Marta*.

Ainda que enxergasse aquele lócus como campo produtivo de pesquisa, muitas vezes, nas tardes que passei com minha orientadora, trazendo o que observava e escrevia acerca daquele espaço-tempo e de meus alunos, buscando configurar esta Dissertação, lembro que externava algumas preocupações. Sempre que a encontrava, ainda que trouxesse outros elementos e o desejo de prosseguir os estudos iniciados no ano anterior, questionava-a – e questionava-me – sobre a possibilidade de ver *outras* coisas ali, ou se haveria mesmo como dizer algo mais que ainda não houvesse dito sobre o que via ali. Hoje vejo que suas ponderações e persistência em auxiliar-me a enxergar essas *outras* coisas foram de fato produtivas, pois, amparando-me nas palavras de Costa (2002), entendo que “pesquisar é um processo de criação e não de mera constatação. A originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar”, uma vez que “o olhar inventa o objeto e possibilita interrogações sobre ele. Parece que não existem velhos objetos, mas olhares exauridos” (Ibidem, p. 152).

Assim, enquanto não definia quais “recortes” dariam continuidade ao processo investigativo que realizara anteriormente, eu observava o que acontecia no cotidiano de meus alunos, bem como, registrava suas falas em um diário de campo sempre que diziam algo que me chamava a atenção. Todas as impressões – tomadas principalmente como “conformações”, como “invenções” sobre o mundo que podia ali visualizar eram anotadas. Esses movimentos eram deflagrados na busca pelo novo dentro do velho, pelo estranho dentro do familiar, era, enfim, a busca pela criação de um problema de pesquisa, visto que,

é o olhar que botamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo. Em outras palavras, não há problemas em si – sejam de natureza científica, filosófica, estética, social etc. – pairando numa exterioridade, inertes num grande depósito à sombra, a espera de serem, antes, encontrados pela luz que lançamos sobre eles e, depois, solucionados pela razão (VEIGA-NETO, 2007, p. 30).

2.1 DOS TENSIONAMENTOS NA PRODUÇÃO DO MATERIAL DE PESQUISA

No ano de 2007, concomitantemente com a realização do Curso de Mestrado, trabalhava, no turno da manhã, em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental, composta por 23 estudantes. Era minha terceira turma de alfabetização na *Escola Santa Marta*. Durante o tempo em que trabalhei naquela escola, sempre estive em contato com alunos e alunas que estavam direta ou indiretamente envolvidos em atividades laborais da *catação* do lixo. Lembro-me que, ao iniciar minhas atividades docentes na escola, uma das primeiras recomendações que ouvi de uma das professoras, foi a de que evitasse comer o que as crianças me oferecessem na hora da merenda, ou que pelo menos verificasse a data de validade dos produtos, antes de ingeri-los. Estranhei sua fala e a questioneei quanto a isso. A professora me contou, então, que essas coisas vinham do *lixão* – como costumemente chamavam o Aterro Sanitário – e que eu deveria observar, que se vários alunos e alunas trouxessem produtos idênticos no mesmo dia era porque as famílias da vila haviam recolhido os rejeitos descarregados no Aterro pelo caminhão do Hipermercado. Ainda que minha “euforia” de jovem professora não me permitisse visualizar problemas naquele espaço-tempo, as palavras da colega chamaram minha atenção, que foi canalizada para as refeições dos estudantes.

De fato, tal qual ela descrevera, não raras vezes, as longas mesas do refeitório da escola eram tomadas por merendas idênticas, que eram consumidas aleatoriamente e alternadas entre colheradas de feijão com arroz. Observava nessas ocasiões, que muitas crianças que não tinham o hábito de trazer lanches para a escola, passavam o período anterior ao horário da merenda ingerindo iogurtes, bolachas ou salgadinhos “escondidos” da professora – que fingia não ver – ou, então, faziam questão de colocar sobre suas classes o lanche trazido, exibindo-o como um troféu. Muitas vezes isso me parecia incitar o desejo alheio, motivando algumas negociações como essas: “*Tu me dá bolacha que eu te empresto*

meu carrinho”; “*Ta, eu vou brincar contigo se tu me der um pouco do teu salgadinho*”; “*Se tu me der salgadinho, eu te dou esta moeda*”. Eu era levada a pensar que o lanche trazido do Aterro Sanitário era não apenas um alimento a ser consumido: era moeda de troca, era luxo, era *status*. Nesse ponto, reporto-me a Sarlo (2000, p. 30), quando escreve: “os objetos criam um sentido para além de sua utilidade ou de sua beleza ou, melhor dizendo, sua utilidade e sua beleza são subprodutos desse sentido que vem da hierarquia mercantil”. Ou seja, naquelas ocasiões, de acordo com minhas impressões sobre o que observava em sala de aula, realmente a utilidade daqueles lanches situava-se em um campo além da mera alimentação.

Assim como passei a me interessar pelos lanches trazidos para a escola, também comecei a estar atenta aos relatos que ouvia sobre as lidas diárias com o lixo, realizadas pelas crianças e seus familiares. Lembro-me que, aos poucos, passei a me familiarizar com alguns termos, como *pet* (as garrafas plásticas de refrigerantes), *carretinha* (os veículos de tração humana utilizados na *catação*), *galpão* (lugar onde são vendidos os materiais arrecadados), entre outros. Fui inteirando-me acerca do cotidiano daquelas crianças, o que mais tarde constituiu-se em fecundo campo para a realização desta investigação.

Para alcançar esses meu propósito de, analisar os significados atribuídos à *catação de resíduos sólidos recicláveis*, por um grupo de crianças, estudantes de 2º ano de uma escola municipal de São Leopoldo, cuja existência está vinculada a essa atividade, examinando os jogos de linguagem que a constituem, empreendi uma investigação de inspiração etnográfica. Ainda que seja um lugar comum, ao falarmos em etnografia, e que esteja correndo o risco de ser repetitiva, penso que meu intento na escrita desta Dissertação, seja, então, o de compartilhar a experiência de *estar lá* e de *escrever aqui*²⁴. Ou seja, desejo trazer para o papel (ou para a tela do computador), *aqui*, na mesa do escritório, nos laboratórios de informática ou na biblioteca da Unisinos, acompanhada de tantos livros, ditos e escritos de outros, um pouco daquilo que vivenciei no campo. Um pouco das “coisas” em que me “colei” e que “colaram” em mim por tanto tempo: os cheiros, os olhares, as temperaturas, o ar, as pessoas, as roupas, as casas, as vozes, os animais, os sons, as cores, a distância, a proximidade, aquilo que parece irremediavelmente parte de mim. Comparo, então, minhas sensações com as de Cristina Sosniskí (2006), que em sua Dissertação de Mestrado, na qual realizou uma

²⁴ Knijnik (2006c, p. 21-22) utiliza essa expressão, – parafraseada de Clifford Geertz – na introdução da obra *Educação matemática, culturas e conhecimento na luta pela terra*, ao falar de suas primeiras investigações junto ao MST.

etnografia com pessoas que trabalhavam com o lixo na Ilha Grande dos Marinheiros em Porto Alegre, tendo como temática suas concepções e práticas corporais, escreveu:

Parece ser o tempo que nos ensina a perceber o outro e a nos relacionarmos com ele. Pensava ser impossível extrair de meu corpo e de minha memória a imagem, o cheiro e os fragmentos da Ilha que me acompanhavam desde a primeira vez em que tive meus pés naquela terra; terra tão próxima de mim geograficamente e ao mesmo tempo tão distante. Terra empoeirada, embarrada, alagada, mal cheirosa, terra de pessoas carentes, carentes de melhores condições de vida, de mais espaços de lazer, de educação, de saúde. Terra de pessoas portadoras de uma vivacidade e força impressionante, de pessoas tristes, alegres, simpáticas, desagradáveis, amigas e nem tão amigas (Ibidem, p. 25).

Para Luís Henrique Sachhi dos Santos (2005) há muitas possibilidades de se ter estado *lá*. Essas possibilidades podem variar em “intensidade, risco, em capacidade de se “miscigenar”, de se misturar com hábitos, valores, crenças, modos de ver, enfim, de tornar-se mais um(a) daquele lugar (de ser menos estrangeiro(a))” (Ibidem, p. 11), o que seria uma das aspirações do etnógrafo. A partir dessas considerações, o autor evoca a imagem do etnógrafo-turista ou a do etnógrafo-viajante, ou seja, a imagem de alguém que faria uma viagem planejada e preparada anteriormente e, após ter estado *lá*, descreveria *aqui*, através de alguns souvenirs, fotos, filmes, cartões-postais e outras coisas, a cultura, a “realidade” observada. Guardadas as críticas que o autor mesmo faz sobre tal metáfora, ele relata sua “viagem” ao campo que se constituiu em lócus de pesquisa de sua Dissertação de Mestrado em Educação, uma sala de aula de Ciências de um Curso de Supletivo para adultos trabalhadores metalúrgicos.

Ao contrário de Santos, não me sentia uma viajante ou uma turista em meu lócus de pesquisa, pois estava tão amalgamada ao *Bairro Santa Marta*, que até mesmo criara a ilusão de pertencer àquele lugar. Isso, de certo modo, não é de todo uma inverdade, visto que era meu local de trabalho, na época. Ainda assim, hoje, refletindo mais atentamente sobre o que vivenciei nos quatro anos em que fui professora naquela escola, entendo que ali eu não chegava nem a ser uma completa estranha ou uma turista, tampouco poderia considerar-me alguém do lugar. Ainda que conhecesse muitos indivíduos no entorno da escola, porque ali estudavam ou porque eram seus familiares, nunca passei “despercebida” quando estava entre eles, como se pertencesse ao bairro.

Em algumas ocasiões ao percorrer, de carro, o acesso principal do *Bairro Santa Marta* – que possuía apenas duas entradas por onde passavam automóveis – ouvia comentários tais como: “*Não mexe que é professora*”, ou, “*Lá vai a professora*”. Ao entrar nos estabelecimentos comerciais, geralmente tinha que responder a pergunta: “*Tu és professora?*”. Andando a pé ou de carro, notava que os olhares diferenciavam-me. Sentia-me concomitantemente, “dentro” e “fora” do lugar, um sentimento que imagino possa ser comparado ao de uma empregada doméstica que trabalha há muito tempo na mesma casa: ainda que pareça fazer parte da família para a qual trabalha, ela dificilmente será de fato alguém daquela família; ainda que compartilhe momentos, situações, hábitos e costumes daquele grupo familiar, ela nunca pertencerá, de fato, a ele.

Sosniski (2006), ao refletir acerca de uma situação em que uma senhora, na condução que a levaria ao seu lócus de pesquisa, a identificou como alguém de “fora” do lugar, diz o seguinte: “Sentia que por já conhecer tantos moradores, por já possuir laços de amizade com alguns, já não causava tanto estranhamento; pensava que já me parecia um pouco com meus informantes” (Ibidem, p. 36). Do mesmo modo que a autora, eu não acreditava em minha invisibilidade, “mas às vezes esquecia que era uma pessoa de fora, mesmo sendo parte do evento, observando e sendo observada” (Ibidem, p. 36).

Assim, entendo que mesmo “fazendo parte” do contexto estudado, as descrições que posso realizar do que vi, ouvi e vivi *lá* são minhas impressões do que ali ocorria e não a dos participantes da pesquisa. Nessa direção, faço minhas as palavras de Santos (2005, p. 15):

Embora habitado por aquelas pessoas, minha voz (*aqui*) é unívoca e só posso falar por mim. Nesse sentido, apesar de eu ter incluído diferentes estratégias para apreender o que *lá* se passava, a questão da representação (isto é, “quem fala?”) permanece: sou eu quem escrevo *aqui*, com meus (minhas) interlocutores(as) autores(as) e leitores(as).

Ouso pensar que, humildemente me comparando a Nietzsche, não pretendi estabelecer-me dentro dos limites impostos por um suposto *ideal ascético*. Busquei renunciar à neutralidade em minha pesquisa também por entendê-la eivada de minhas experiências, de minhas leituras e das tramas discursivas que me capturam, conforme tenho anunciado ao longo do texto. Compreendo as descrições tecidas aqui, não como uma imagem refletida no espelho ou como fiel e pura descrição dos acontecimentos, visto que, “ao criador não interessa reproduzir, mas produzir o real” (MACHADO, 1999, p. 103). Reivindico, junto a Nietzsche,

minha “animalidade”, o uso dos meus sentidos e minha “vontade de vida” perante o que (d) escrevo, visto que:

Não se poderia certamente esconder o que exprime toda essa vontade, para a qual o ideal ascético deu sua direção: esse ódio a tudo quanto era humano, ainda mais a tudo quanto era animal, a tudo quanto era material, esse horror diante dos sentidos, da própria razão, o medo da felicidade e da beleza, essa aspiração a fugir de toda aparência, mudança, vir-a-ser, morte, desejo, aspiração em si – tudo isso significa – ousemos compreendê-lo – uma *vontade de nada*, uma aversão diante da vida, mas isso é e permanece uma *vontade!*... E, para dizer ainda como conclusão o que dizia ao começar: o homem prefere ainda querer o *nada* antes que *nada* querer (NIETZSCHE, s/ano-c, p.154).

Portanto, ainda que em alguns momentos as coisas parecessem “evidentes”, claras, longe das dúvidas, coloco em questão as condições de possibilidade que me fizeram enxergar os acontecimentos de um modo e não de outro. Como nos diz Larrosa (1994, p. 83), a partir das teorizações foucaultianas, “o que todo mundo vê nem sempre se viu assim. O que é evidente, além disso, não é senão o resultado de uma particular ex-posição das coisas e de uma determinada constituição do lugar do olhar”. Por mais que tentássemos ser imparciais ou neutros, mesmo naquilo que “é evidente”, temos aí em operação, um olhar “não tão livre” para ver as coisas do mundo. Seguindo ainda o pensamento de Larrosa, podemos dizer que nosso olhar é formado por todos esses aparatos que nos fazem ver, vindo de determinada forma. Eu completaria dizendo que não apenas ver, mas ouvir, sentir, cheirar e tocar: nossos sentidos acabam por ser “fabricados”. Ao inserir tais considerações, na Dissertação busco aproximar-me do seguinte questionamento, uma indagação que faço a mim mesma: “Que se propõe um autor que pretende romper com as evidências, mostrando a trama de sua fabricação, suas condições de possibilidade, suas servidões, aquilo que está oculto pela potência mesma de sua luminosidade?” (Ibidem, p. 83). Ao que respondo, junto a Larrosa: “Talvez ensinar que nosso olhar é também mais livre do que pensamos” (Ibidem, p. 83). Pois, se o que determina nosso olhar é contingente e depende de condições históricas e de práticas de possibilidade, “talvez, haja possibilidade de transformá-lo. Talvez seja possível ver de outro modo” (Ibidem, p. 83).

O trabalho de campo que me levou a produzir como material de pesquisa: a) entrevistas gravadas e transcritas, realizadas com oito crianças de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental na qual lecionava em 2007; b) observações e anotações registradas no

diário de campo; c) desenhos e painéis produzidos pelos alunos; d) informações obtidas quando da visita ao Aterro Sanitário. A turma a qual me refiro, era formada por crianças, com idades que variavam entre seis e onze anos, sendo, que muitos alunos e alunas eram repetentes ou multirepetentes. Embora o material principal de pesquisa sejam as entrevistas, o trabalho de campo ocorreu durante todo o ano de 2007, o que me propiciou o registro de muitas outras falas e observações que realizei. A escolha das crianças que foram entrevistadas não foi aleatória e se deu a partir desse processo de registro, pois selecionei para este procedimento, aqueles alunos e alunas que mais haviam contribuído com relatos acerca da *catação* no período.

Na produção do material de pesquisa, mais do que nunca, as posições de professora e de pesquisadora ora se distinguem, ora se misturavam, ora se colocavam em tensão. Analisar, neste trabalho, essas diferentes posições está implicado em assumir a crítica da idéia de “*uma* unificação, de *um* mundo, de *um* sujeito, de *uma* totalidade, de *uma* História, de *uma* Razão” (VEIGA-NETO, 1995, p. 17) [grifos do autor], ou seja, exercitando a *hipercrítica*, do qual nos fala o autor. Penso ser importante realizar tal exercício em relação às minhas próprias práticas, pois como disse Foucault (1994, online) em entrevista, “a crítica consiste em caçar esse pensamento e ensaiar a mudança: mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si, não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais”. Essa é, então, uma das intenções deste texto, ou seja, mostrar o quanto os tensionamentos originados pelas diferentes posições de sujeito que ocupava no lócus da pesquisa produziram marcas particulares neste estudo, que não poderiam deixar de ser focalizadas e problematizadas.

Nesse sentido, retomando a problematização que anteriormente propus, entendo que o tensionamento gerado pelas posições de sujeito que ocupava – e que explorarei mais adiante – fez com que nem sempre conseguisse definir onde começava ou terminava a professora, ou onde começava ou terminava a pesquisadora. Não raras vezes, me surpreendi conduzindo minhas práticas pedagógicas com o olhar e com os objetivos da pesquisadora, desviando muitas vezes os percursos e objetivos da aula definidos pela professora, ou vice-versa. Aqui, tomo as palavras de Nietzsche, que nos propõe o seguinte exercício: “*perder a si mesmo*. – Uma vez que se tenha encontrado a si mesmo, é preciso saber, de tempo em tempo, *perder-se* – e depois reencontrar-se: pressuposto do pensador. A este, com efeito, é prejudicial estar sempre ligado a *uma* pessoa” (§ 306, 1983, p. 150). Ao encontrar a professora, muitas vezes

tinha que perdê-la para que pudesse reencontrar a pesquisadora, a estudante ou a aprendiz, para depois perdê-las e voltar a reencontrar a professora... Ser mais de *uma*, posicionar-me como mais de *uma*, esta foi / é uma atividade produtiva para o meu pensar...

Durante a visita ao Aterro, fomos guiados por um funcionário, que me autorizou a gravar nossa conversa, para que utilizasse na minha pesquisa as informações geradas. Já na saída da escola, enquanto fazíamos o percurso a pé até o Aterro, percebi que as crianças demonstravam grande desenvoltura e pareciam sentir-se a vontade nas ruas. Cumprimentavam conhecidos nas vielas por onde passávamos, diziam-me nomes de pessoas que moravam nas casas que víamos e, antes mesmo de entrarmos no Aterro já estavam brincando e correndo com dois cachorros sujos e mal-cheirosos, que diziam ser da avó de um dos meninos, apesar de meus protestos. Ao entrarmos no local, não consegui mais “conter” a turma. Os estudantes corriam por tudo, entravam e saíam de lugares onde não deviam ir, reviravam o lixo espalhado no pátio e vinham me mostrar “coisas” que achavam e queriam levar pra casa. Senti-me, então, muito constrangida pelo comportamento de meus alunos e naquele momento pensei que se nada daquilo estava sendo interessante para eles, inclusive as informações fornecidas por nosso guia, meu trabalho de pesquisa e mesmo o pedagógico seriam um fracasso. Ainda assim, quando voltamos para a escola, em sala de aula, todos sabiam falar em detalhes sobre o que ocorria na usina de triagem e nos outros setores do local, bem como produziram belos desenhos sobre o que lá havia. O que acontecera ali? Ao levar as crianças para tal incursão, na verdade, quem tinha curiosidades e “sabia menos” sobre o processo de separação de resíduos sólidos para a reciclagem era eu e não elas. Para aquela turma, não havia novidades ali, pois era uma parte do lugar que habitavam. O olhar curioso e estrangeiro, sem dúvida, era o meu.

No dia seguinte à visita ao Aterro, iniciei a aula conversando com a turma sobre os tipos de tratamento do lixo. Nessa conversa, de certo modo, conduzi os alunos e as alunas a falarem de suas experiências com a *catação*. Enquanto conversava com elas, tentei registrar tudo o que diziam em meu diário de campo. Após, pedi que realizassem um desenho sobre a *catação* que elas, familiares ou conhecidos seus realizavam.

Em um terceiro momento, reuni a turma em grupos de quatro ou cinco crianças, devolvi os trabalhos feitos anteriormente (dois desenhos de cada) e pedi que organizassem um painel, contando uma história sobre seus trabalhos. Ao definir os procedimentos

metodológicos da investigação, imaginei que esse seria um momento rico na produção do material de pesquisa, pois esperava que este tipo de atividade facilitasse o relato das vivências dos alunos. No entanto, na hora da apresentação dos grupos, constatei que essa etapa do trabalho se mostrou pouco produtiva. Ainda que tivesse levado o gravador para registrar suas falas, ao transcrevê-las pouco pôde ser aproveitado, pois o grupo se mostrou excessivamente agitado e barulhento. Além disso, penso que não previ a dificuldade que teriam para contar uma história para todos da turma, pois ainda que tivessem trabalhado juntos, na maioria dos grupos, as crianças não se entendiam e se confundiam na narração das histórias que haviam criado.

Em ocasiões como essas que acabo de relatar, era levada a pensar que o trabalho não estava sendo produtivo e que nem a pesquisadora e tampouco a professora estavam tendo êxito. Entretanto, quando realizei as entrevistas, vi que o material gerado nas atividades anteriores fora de grande utilidade. Ao iniciar cada entrevista (semi-estruturada), que realizei na escola, nos meus horários destinados ao planejamento, primeiramente, mostrava, individualmente, às crianças os desenhos que haviam produzido e pedia que me contassem uma história acerca do que tinham feito. A seu modo, cada uma delas iniciou seu relato a partir do desenho, porém este apenas desencadeou a entrevista, que após tomava outros rumos. No início, até surgiu a idéia de utilizar apenas os desenhos como material de pesquisa, porém, conforme a investigação amadurecia, percebi as limitações que teria, não podendo dar conta de uma análise mais profunda. Daí a importância da realização das entrevistas.

Ao iniciar a escrita desta Dissertação, buscando reescrever um pouco das trajetórias que me levaram a definir o tema da pesquisa, procurei reunir, junto a minha mãe, alguns “documentos” de infância, coisas que me levassem a pensar minha pesquisa. No pacote apresentado por ela algo me chamou a atenção e surpreendeu pela curiosa relação estabelecida com o trabalho empreendido até aquele momento para a produção do material de pesquisa: cadernos cheios de desenhos, recortes, colagens e rabiscos. O sol amarelo sorri na folha envelhecida... a casinha com chaminé não se parece com a casa onde cresci (nunca tivemos chaminé!)... a família está ali e somente sei que está ali porque a legenda cunhada, provavelmente pela professora, indica: Daiane, Vágner (meu irmão), mãe, pai... Num dos desenhos eu estou ajudando a mãe a fazer torta de bolacha, em outro estou rezando com ela (as legendas interpretam minhas “obras”).

A primeira relação que estabeleci entre os “achados” disponibilizados pela minha mãe e a metodologia utilizada na produção de meu material de pesquisa, antes da Sessão de Qualificação da Dissertação, foi a de que escolhera o desenho porque gostava de desenhar e porque pensava que desenhar era uma forma poética e lúdica de falar de minha “realidade”. Por conseguinte, pensava que o desenho seria vivenciado por todas as crianças da mesma forma e, sendo assim, por meus alunos também. Amparada por autoras como Buoro (1996), Martins, Picosque e Guerra (1998) e Moreira (1984), entendi que o desenho poderia ser uma forma de expressão das coisas da vida daquelas crianças, uma forma de *presentificação* e registro das impressões daqueles alunos acerca do momento que estavam vivendo. Compreendi, naquela ocasião, sem problematizar tal prática pedagógica, que ainda que a fala de cada um pudesse ser registrada por gravação em áudio ou pela escrita, a linguagem do desenho seria uma linguagem a mais, privilegiada por ser carregada de poesia e imaginação. Entretanto, a partir das provocações suscitadas pelos professores na *Sessão de Qualificação* da Dissertação, passei a compreender que tal escolha estava muito mais sustentada pelas preferências da professora do que pelas incursões e leituras de materiais especializados em artes, realizadas pela pesquisadora.

Buscando olhar, a partir de outra perspectiva, o processo de produção do material de pesquisa, retomei, então, cada trabalho de meus alunos, tanto aqueles cujas crianças foram entrevistadas, quanto aqueles que a professora-pesquisadora “desprezou”. Explico. As crianças entrevistadas não foram selecionadas pelos desenhos que fizeram, como espero ter esclarecido anteriormente, nem mesmo, “desprezei” desenhos destas ou pedi que os refizessem. Entretanto, os desenhos que selecionei para compor a capa da Dissertação, bem como aqueles que abrem seus capítulos eram para mim emblemáticos acerca do tema desta pesquisa. Olhando novamente para os desenhos, percebi que “deixei de fora”, por exemplo, o desenho que representava os cachorros que acompanharam nossa visita ao Aterro, e também aqueles que me pareceram graficamente incompreensíveis ou não tão “caprichados”. Enfim, deixei de lado os desenhos que, em um dado momento, pensei que não teriam “nada a ver” com o que pesquisava, ou que não eram tão “bonitos” e “criativos”, de acordo com os padrões escolares aos quais sempre fui assujeitada. Foram esses assujeitamentos que acabaram conduzindo minhas escolhas. A pesquisadora, ainda que sabedora de sua não-neutralidade pretendia ser neutra. A professora que nela habita interditava mais uma vez essa tentativa de neutralidade.

Volto-me então para os materiais disponibilizados por minha mãe no início desta escrita: folhas de papel soltas e cadernos com muitas páginas preenchidas por casinhas, figuras humanas e animais, árvores carregadas de frutas, sóis, nuvens e estrelas. Adorava desenhar. Adorava mais ainda ouvir ao final do dia, quando mostrava minhas “produções” à mãe e à avó um “Que lindo! Vai ser desenhista!”. Lembro, no entanto, que eram consideradas “bonitas” as produções que enumero acima, as que poderiam ser entendidas por quem as visse sem questionamentos. Quando meus desenhos eram apenas riscos ou espirais que elas não identificavam, repreendiam-me por gastar folhas de caderno com besteiras, com falta de capricho e assim, com o tempo, os desenhos “incompreensíveis” passaram a não existir mais. Na pré-escola, era considerada uma boa e caprichosa aluna quando conseguia (ou queria) pintar dentro dos limites dos desenhos, ou desenhava algo “inteligível”. Naquela época, tínhamos um livro de atividades, repleto de lindas gravuras. Em especial, lembro de uma atividade que envolvia desenhos de bailarinas que pareciam pequenas meninas não tão magras, de pernas torneadas, cuja finalidade provavelmente era identificar qual bailarina estava posicionada de forma diferente das demais. Mas, o que destaque nesse fato, era o sonho que eu tinha de desenhar uma bailarina igualzinha a uma daquelas. Ninguém me falou como tinha que ser uma bailarina, como devia desenhar uma, mas ali estava o exemplo de como “devia” ser o desenho de uma bailarina.

Usando, na fase final da escrita da Dissertação, outras “lentes”, passei a enxergar nos desenhos de meus alunos os mesmos elementos presentes nos meus. E passei a me dar conta de que nunca dissera a eles que uma árvore deveria conter frutas vermelhas para ser considerada uma árvore, ou que o sol deveria ser amarelo e portar um grande sorriso para ser considerado um sol. Provavelmente, nenhuma professora anterior lhes disse isso também. Contudo, de outras formas, eles aprenderam o que poderia ser desenhado e o que não poderia, as cores que deveriam estar presentes e quais as que não deveriam ser usadas em determinadas figuras e o que seria considerado um desenho bonito. Os meus materiais de infância a que recorri, então, levam-me a refletir acerca de como vamos instituindo a gramática da escola, as regras que devem ser seguidas. Os mecanismos são sutis, porém extremamente eficazes para atingir tal intento. O alfabeto e os demais cartazes da sala de aula, os livros didáticos, os livros de histórias infantis, as folhas xerografadas, os desenhos animados, as estampas das camisetas, os elogios e o semblante dos adultos que aprovam ou

não os trabalhos são alguns mecanismos que acabam por conduzir a conduta dos escolares em relação à produção artística.

Condé (2004, p. 89) afirma que, na obra *Investigações Filosóficas*, Wittgenstein entende que “um jogo de linguagem que é plenamente satisfatório dentro de uma determinada situação pode não o ser em outra, pois ao surgirem novos elementos as situações mudam, e os usos, que então funcionavam, podem não ser mais satisfatórios em uma nova situação”. E, ainda que, de certa forma o uso seja livre, ele se guia por regras que “distinguem o uso correto do incorreto das palavras. E é o conjunto dessas regras, que possuem um aspecto dinâmico e estão em contínuo fluxo, que compõem a gramática” (Ibidem, p. 89). O jogo de linguagem *desenhar*, na escola, é o exercício de uma linguagem artística que pode a primeira vista parecer “livre”, mas que na verdade, ali, constitui-se de uma prática social, que obedece a certas regras, que vão aos poucos sendo assimiladas por cada criança. Sendo a gramática um produto social, “da mesma forma que o uso condiciona a regra, essa regra, em contrapartida, determinará se o uso está correto ou não” (Ibidem, p. 89). Assim, não é por acaso que, conforme observei em diversas situações, aqueles alunos que iniciam o primeiro ano fazendo apenas riscos ou garatujas, ao final do período letivo, usualmente apresentam um repertório padronizado de figuras humanas, flores e outros elementos que se repetem em suas produções.

Quando os alunos desenhavam, não apenas nos dias em que foram produzidos os desenhos utilizados nesta pesquisa, mas em quase todas as situações em que era proposta esta atividade, eles não deixavam de perguntar o que deveriam desenhar. Mesmo ao propor “desenhos livres” sempre havia quem perguntasse o que deveria fazer. Eles sabiam que o adjetivo “livre” não qualificava de fato uma atividade tão “livre” assim, bem como; que ao propor um tema, a professora esperava uma determinada resposta deles, que nem sempre poderia ser plural.

As reflexões que aqui fiz servem para explicitar os tensionamentos entre as diferentes posições de sujeito que ocupei quando foi produzido o material empírico desta pesquisa. Penso, então, sobre como as práticas e o olhar da professora constituíram as práticas e o olhar da pesquisadora naquele momento, bem como não posso deixar passar despercebido que esses tensionamentos produziram efeitos nos alunos e no material que foi gerado na pesquisa e em mim mesma.

Larrosa (1994, p. 63) ao analisar, à luz de teorizações foucaultianas, práticas pedagógicas voltadas para a construção e transformação da subjetividade, afirma que apesar de atividades pedagógicas para o desenvolvimento do autoconhecimento serem geralmente metafóricas opticamente com títulos do tipo “como me vejo?”, o que as crianças basicamente têm que fazer aí é falar e escrever. No entanto,

esse deslizamento do “falar” para o “ver” está sancionado por uma certa idéia da linguagem constituída pela superposição de duas imagens: uma certa imagem referencial, aquela segundo a qual as palavras são essencialmente nomes que representam as coisas, e uma imagem expressiva, aquela segundo a qual a linguagem é um veículo para a exteriorização de estados subjetivos, algo assim como um canal para extrair para fora, elaborar e tornar públicos certos conteúdos interiores. Na imagem da expressão, a linguagem exterioriza o interior. Na linguagem da referência, a linguagem copia a realidade (Ibidem, p. 63).

Nesse sentido, caberia à criança “mostrar” aquilo que viu primeiro em si. “E isso simplesmente, “dando-lhe um nome”, “representando-o” nesse meio neutro e não-problemático que seria a linguagem, entendida referencialmente, isto é, como um mecanismo de re-presentação” (Ibidem, p. 63). Seguindo nessa direção, a linguagem possibilitaria tecer uma imagem “fiel” e “acabada” do interior do sujeito. Larrosa (1994, p. 64) afirma, porém, que nem sempre a imagem da expressão está ligada a uma idéia de linguagem como referencial, representativa e que por vezes estaria ligada a uma linguagem imaginativa. Nessa categoria, então, podemos incluir a arte, entendida como linguagem. A idéia de expressão aqui seria possível, visto que, “as produções lingüísticas, artísticas ou os comportamentos corporais seriam tomados como signos, e nos signos dessa linguagem haveria alguma pista, algum rastro do indivíduo que os produz” (Ibidem, p. 64). Nesse entendimento, quando uma criança desenha, pinta, move-se, dança, dramatiza, fantasia-se, canta, estaria oferecendo uma imagem de si, “estaria levando à linguagem, ao signo, embora de forma indireta, alusiva e não referencial, aquilo que ela mesma é” (Ibidem, p. 64). O desenho na escola, seria uma forma de “mostrar a si”, de “confessar-se”, uma linguagem que possibilitaria mediar estados internos de consciência e o mundo exterior. Seguindo esta linha de pensamento, podemos inferir que

sob essa forma de metaforização, o falante tende a ser entendido como o sujeito de um discurso expressivo. A expressão seria algo assim como a externalização de estados e intenções internas ou subjetivas. O discurso expressivo seria, portanto, aquele que oferece a subjetividade do sujeito. E essa subjetividade não seria senão o significado do discurso, aquele prévio ao discurso e expressado e exteriorizado por esse (Ibidem, p. 64-65).

Refletindo sobre as atividades que desenvolvi para a produção do material desta pesquisa, penso que mais do que propor o desenho do que foi visto na visita ao Aterro ou sobre como viam a *catação* nas ruas, o que fiz foi um pedido de confissão a cada uma daquelas crianças. A professora, que pretendia pesquisar, esperava encontrar nos desenhos a imagem “real” da vida, do cotidiano de seus alunos. A professora conduzia não apenas as ações estritamente curriculares das crianças. A professora e seu olhar conduziam a pesquisadora e sua pesquisa. Ao repensar esses tensionamentos entre as posições de sujeito que ocupei no período de produção do material da pesquisa, compreendo que, enredada nas tramas discursivas que me constituíam e que constituem a escola, quando as crianças desenhavam eu as via apenas como produtoras e não como produto dessa prática pedagógica. Rever tais práticas, exigiu-me uma inversão do olhar, o que, a meu ver, relaciona-se às palavras de Larrosa (1994, p. 57):

Tomar os dispositivos pedagógicos como constitutivos da subjetividade é adotar um ponto de vista pragmático sobre a experiência de si. Reconhecer a contingência e historicidade desses mesmos dispositivos é adotar um ponto de vista genealógico. Dessa perspectiva, a pedagogia não pode ser vista já como um espaço neutro e não-problemático de desenvolvimento ou de mediação, como mero espaço de possibilidades para o desenvolvimento ou a melhoria do autoconhecimento, da autoestima, da autonomia, da autoconfiança, do autocontrole, da autoregulação, etc, mas como produzindo formas de experiência de si nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular.

Ao produzirem os desenhos, os alunos produziam a si mesmos e ao narrarem o que desenharam, quando foram entrevistados, eles “confessavam” suas próprias histórias a partir da gramática escolar. Observando mais atentamente seus desenhos, vejo que as histórias registradas ali estavam possivelmente ligadas à imagem que pensavam que eu esperava obter deles, algo que de certo modo os desenhos “padronizados” com sóis e nuvens sorridentes sinalizam. Do mesmo modo, observei que mesmo sem pedir que escrevessem o que desenharam, alguns alunos registraram em pequenas frases ou palavras o que haviam feito, possivelmente com o intuito de deixar claro à professora o que produziram. Neste ponto, cabe destacar que os mecanismos empregados para a confissão dos alunos, com o intuito de regular suas condutas, parecem-me tão eficazes, que eles nem mesmo esperaram que lhes fosse perguntado “que história tem nesses desenhos?”. Eles mesmos tomaram a iniciativa de registrar através da escrita o que haviam feito.

Ao utilizar o desenho como desencadeador das entrevistas que realizei, mais uma vez, a pesquisadora pôde servir-se da professora e de suas práticas para incitar a fala de si em cada criança entrevistada. Munida de gravador, sentada frente a frente com cada aluno, a professora-pesquisadora deu curso a um ritual no qual esperava “produzir a verdade”. A “verdade” de cada um. Segundo Foucault (1988, p. 58), desde a Idade Média, as sociedades ocidentais colocaram a confissão entre os rituais mais importantes de que se espera a produção da verdade e assim, no Ocidente, o homem tornou-se um animal confidente. Desse modo,

a confissão difundiu amplamente seus efeitos: na justiça, na medicina, na pedagogia, nas relações amorosas, na esfera mais cotidiana e nos ritos mais solenes; confessam-se os crimes, os pecados, os pensamentos e os desejos, confessam-se passado e sonhos, confessa-se a infância; confessam-se as próprias doenças e misérias; emprega-se a maior exatidão para dizer o mais difícil de ser dito; confessa-se em público, em particular, aos pais, aos educadores, ao médico, àqueles a quem se ama; fazem-se a si próprios, no prazer e na dor, confissões impossíveis de confiar a outrem, com o que se produzem livros. Confessa-se – ou se é forçado a confessar (Ibidem, p. 59).

Mais adiante, Foucault (Ibidem, p. 61) diz que a confissão requer a presença, ainda que virtual, de um parceiro, que seria não apenas interlocutor, mas aquele que requer a confissão, a avalia, julga, absolve ou não, pune, etc. Refletindo acerca destas afirmativas do filósofo, entendo que ao entrevistar aquelas crianças, eu buscava de certo modo “extrair a verdade” acerca das práticas de *catação* em que estavam envolvidas, e observo que a professora suscitava “verdades” que talvez outra “figura” não suscitasse²⁵.

Pesquisadora – A *profe* queria saber, assim, o que tu fizeste, o que tu vês nesses desenhos... O que tu fizeste, que história que está desenhada, porque tu sabes que história não é só o que é falado, ou só o escrito, a história também é desenho. *Que história tem nesses desenhos bonitos que tu fizeste? Conta pra mim...*

Lucas - Minha mãe catando e meu... mano está catando.

[...]

Pesquisadora – Cláudia, *tu fizeste dois desenhos lindos, já vi que tu desenha muito bem... Eu queria saber, o que tu vês nestes desenhos, conta uma história pra mim sobre estes desenhos.*

Cláudia – Uma história? [ri e arregala os olhos com um ar curioso]

Pesquisadora – Isso, conta a história destes desenhos. O que te levaste a fazer estes desenhos?

²⁵ Os excertos selecionados no material produzido na pesquisa serão apresentados no interior de quadros ao longo de todo o texto.

Cláudia – É uma menina, daí ela catava, daí ela encheu dois sacos de litros. Ela foi vender, daí ela foi comprar, hã... comida pra dentro de casa. Daí, ali, veio o caminhão do Hipermercado, hã... e as pessoas não gostaram.
[...] [grifos meus]

Nesses excertos fica clara a função da professora que busca extrair de seus alunos uma confissão. “A *profe* queria saber”. Não era a pesquisadora, não era alguém de fora, não era alguém que pudesse (caso fosse possível) ocupar uma posição neutra, era a professora que queria saber. Analisando o material gerado nas entrevistas, observo a professora “convocando” a fala de alunos e não uma simples pesquisadora entrevistando participantes de uma pesquisa. A docente busca, então, outras estratégias para conseguir essa confissão: ela olha os desenhos e os elogia, ela joga no campo do disciplinamento dos corpos. Ela não coage através da força. Ela não pune aqueles que parecem não querer falar sobre seu desenho. Ela recompensa com palavras seus esforços, ela valoriza o trabalho empreendido para que eles continuem seguindo a regra, para que eles confessem o que ela precisa saber. Ela coloca em curso um sistema de diferenciação. Assim, o que ela faz é:

diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto – que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a “natureza” dos indivíduos. Fazer funcionar, através desta medida “valorizadora”, a coação de uma conformidade a realizar (FOUCAULT, 1996, p. 163).

Não havia outros alunos presentes no momento da entrevista, porém, receber tantos “elogios” da professora, individualmente, certamente produzia efeitos, visto que eram palavras que suscitavam outras palavras, era uma diferenciação que não ficaria restrita às paredes da sala. Não apenas naquele momento particular a professora trabalhava configurando falas. Mesmo quando da produção das histórias coletivas utilizando os desenhos produzidos, nota-se a presença da professora conformando o dito. Ainda que este tenha sido um momento confuso e que pouco do material produzido durante o trabalho coletivo tenha podido ser aproveitado na pesquisa, penso ser relevante destacar a tentativa dos grupos de criar histórias que, invariavelmente, envolviam temáticas de preservação ambiental, demonstrando como já estavam enredados em tramas discursivas como aquelas colocadas em curso pela professora durante o ano letivo. Nessas narrações, ainda que por vezes desencontradas e confusas, constatei que as crianças davam ênfase aos perigos de jogar lixo no chão, à necessidade de

separar o lixo seco do orgânico ou de como poderiam inventar mecanismos para conduzir o lixo direto das lixeiras de casa para uma lixeira na rua. Nesse exercício, também não posso deixar de destacar que o que se produz aí, “esse discurso de verdade adquire efeito, não em quem o recebe, mas sim naquele de quem é extorquido” (FOUCAULT, 1988, p. 62).

Em síntese, nesta pesquisa, não tomo os ditos que registrei como “inocentes formulações” de meus pequenos entrevistados. As crianças não apenas confessaram passagens de suas vidas. Em alguns momentos, elas me surpreendiam ao dizer coisas que ali, fora do contexto da sala de aula, não esperava ouvir. Afinal, ilusoriamente, “esquecia-me”, por vezes, que quem as estava entrevistando era também a professora:

Pesquisadora – Marcelo, tu fizeste dois desenhos muito lindos e a *profe* queria saber, assim, que história que tem nesses desenhos, o que tu vês nesses desenhos que tu fizeste? O que tem nesses desenhos? Conta pra *profe*...

Marcelo – Que jogar lixo na rua é sujo, o planeta vai inundar tudo, vai entupir os esgotos e enterrou um monte de lixo.

[...]

O que esse menino diz, assim como o que foi dito pelos grupos quando criaram suas histórias coletivas, está indubitavelmente conectado aos discursos relativos aos cuidados com o meio-ambiente, que tantas vezes pus em ação em minha sala de aula. Ele falou, provavelmente, aquilo que supôs que eu queria ouvir, ou melhor, aquilo que supunha que a professora esperava ouvir dele.

Quando da realização das entrevistas, chamava uma criança de cada vez para que fôssemos para outra sala conversar. Ainda que estivessem habituados a falar comigo em sala de aula sobre suas experiências com o lixo, percebi, durante as entrevistas, um certo constrangimento inicial. Os olhinhos curiosos fitavam o gravador que ficava sobre a mesa e que sempre era ligado e testado antes para que vissem como era e para o quê servia. As primeiras respostas geralmente eram monossílabos ditos em tom baixo e curto. Após muita conversa, geralmente se abriam, expondo mais minuciosamente as coisas de seu cotidiano.

A efetuação das entrevistas exigiu um planejamento prévio que tomou alguns pressupostos básicos, como uma bússola que guiou o processo. Tais pressupostos foram semelhantes aos que nos remete Rosália Duarte (2004, p. 216):

A realização de uma boa entrevista exige: a) que o pesquisador tenha muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa (e introjetados – não é suficiente que eles estejam bem definidos apenas “no papel”); b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação (a experiência pessoal, conversas com pessoas que participam daquele universo – egos focais/informantes privilegiados –, leitura de estudos precedentes e uma cuidadosa revisão bibliográfica são requisitos fundamentais para a entrada do pesquisador no campo); c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista (fazer uma entrevista “não-válida” como o roteiro é fundamental para evitar “engasgos” no momento da realização das entrevistas válidas); d) segurança e auto-confiança; e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação.

Ou seja, antes da entrevista, ainda que tivesse presente que os desenhos as desencadeariam e dariam seu “tom”, já tinha em mente o que gostaria de saber em relação ao meu problema de pesquisa, conhecia o contexto onde ocorreria a investigação, bem como havia desenvolvido uma revisão bibliográfica prévia. Do mesmo modo, os ensaios para tal exercício já se haviam dado durante várias ocasiões em sala de aula, quando tive a oportunidade de questionar meus alunos sobre suas relações com a *catação de resíduos sólidos*.

Penso ser significativo enfatizar que um “mito” comum, disseminado entre aqueles que se utilizam de entrevistas em seus trabalhos investigativos, seria o de “que elas servem para legitimar a fala de interlocutores com pouco poder social ou para “dar voz” a comunidades silenciadas, oprimidas, vítimas da arbitrariedade etc” (DUARTE, 2004, p. 217). Abstenho-me de tal idéia ao entender – como a autora – que o pesquisador idealiza e conduz o trabalho científico e que, portanto, é o seu olhar que guiará a escrita da dissertação, tese, artigo ou relatório originado em tal incursão a campo. Ainda que incorpore tais falas, tornando seu relato em certo sentido, “polifônico”, aos seus leitores, o investigador apenas pode oferecer uma fala pessoal, delineada por um tom acadêmico/científico e emitida a partir de uma determinada posição (Ibidem). Assim sendo,

seu ponto de partida será sempre aquilo que o informante lhe diz, pois isso é sua matéria-prima. Porém, produtos da cultura, sejam industriais, acadêmicos ou artísticos, não são apresentados enquanto matérias-primas – para que sejam produto, tem que haver trabalho, investimento, modificações, supressões, manufatura. Portanto, não cabe supor que relatórios de pesquisa ou teses de doutorado devam funcionar tão somente como “caixas de ressonância” de falas alheias, cadeias de transmissão de idéias e

reivindicações de grupos “sem voz” no meio acadêmico (DUARTE, 2004, p. 218).

Entendo, também, que ainda que tentasse colocar meus entrevistados em uma posição “confortável”, de certo modo, ali, não era mais a professora que conversava informalmente com eles. Eu era alguém munida de um gravador, com o “direito” de perguntar a “indivíduos com o dever de responder”. Assim, esses encontros não tinham nada de “angelicais” como refere Rosa Silveira (2007). Aqui sou remetida a uma discussão realizada por Knijnik (2002). Ainda que em alguns momentos, o pesquisador ocupe uma posição “privilegiada”, em outras, o pesquisado assume as rédeas da situação, pois “quando em campo, são os “pesquisados” que possuem o saber que busco aprender, são eles que sabem o que eu não sei e isto faz com que o poder fique como a deslizar entre os atores envolvidos no processo investigativo” (Ibidem, p. 2). Neste jogo que se estabelece entre pesquisador e pesquisado, as relações de poder estão sempre em ação e assim, como nos diz a autora, cabe a nós pesquisadores estarmos sempre atentos a isto, incluindo em nossos textos a análise desta questão.

Um outro aspecto que considero que não podemos desprezar na entrevista é apontado por Silveira (2007). Refiro-me a marcadores culturais que de certo modo conduzem seus rumos, como idade, classe social, raça/etnia e gênero. Por conseguinte, não é de se estranhar que ainda que nossa imagem usual de entrevistas tenda a incluir um sujeito perguntando e chegando muitas vezes a “encurrular” o entrevistado; o entrevistado também se utiliza de numerosas estratégias de fuga, substituição e subversão dos tópicos propostos (Ibidem). Nesse sentido, percebi que, muitas vezes, as entrevistas tomaram rumos que não eram aqueles que eu planejava. Diante de certos tópicos que abordava, as crianças respondiam coisas descontraídas, mudavam de assunto, desviavam minha atenção para outros temas. Em alguns momentos, fez-se mesmo necessário escutar histórias que, sabia de antemão, não iriam ao encontro daquilo que buscava saber, como nas falas abaixo:

Cláudia – Daí o que eu ia te contar mesmo? Ah! *Sora*, vou contar uma coisa pra senhora. Esses dias eu e a minha tia estávamos na usina e ficamos até de noite lá, daí uma mulher foi no banheiro, daí ela saiu, daí ela foi pra cima, daí a minha tia estava limpando lá e o guarda estava lá dentro chamando, daí a luz ligou sozinha e a descarga puxou sozinha e daí, eu e a minha tia ficamos com medo e fomos lá pra baixo.

[...]

Marcelo – Arram. Eu acho que a minha irmã nem tinha nascido ainda.

Pesquisadora – Só o mano?

Marcelo – Só eu e o Dionatan. É que tem alguma coisa errada com as minhas fotos.

Pesquisadora – Por quê?

Marcelo – Porque alguma coisa tem com o Dionatan, que é pequenininho, né? E daí eu estou segurando ele pequenininho, né? Daí na outra foto tem ele. Ele está me segurando, mas tem alguma coisa errada com as fotos.

Pesquisadora – Por quê?

Marcelo – Porque, olha só, olha... quer ver, olha... Eu acho que o fotógrafo pegou a máquina errada, sabe por quê?

Pesquisadora – Por quê?

Marcelo – Porque tem uma que ele está, tem uma que eu sou pequenininho, daí tem a minha irmã e meu irmão segurando eu. E tem uma que eu estou segurando ele pequenininho.

[...]

Em sua Tese de Doutorado, Fernanda Wanderer (2007) refere-se a situações semelhantes. De acordo com a autora, se por um lado era ela quem conduzia as entrevistas que realizou em sua pesquisa, conforme seus propósitos, por outro, também era regulada pelas perguntas e comentários tecidos pelos entrevistados, o que fazia com que em algumas situações fosse “desviado” o assunto de seu interesse. Do mesmo modo, em minha pesquisa, houve ocasiões em que meus entrevistados se negaram a falar sobre determinados pontos e se mantiveram silenciosos. Esses foram os piores momentos para mim. Pensava que não seria possível produzir material suficiente para a análise, ou mesmo que não estava sendo “competente” o bastante para dar conta de tal tarefa. Não entendia como crianças falantes e que disputavam minha atenção em sala de aula para falar das coisas de suas vidas, no momento em que se encontravam a sós comigo, simplesmente calavam-se sobre alguns tópicos propostos. Diante dessas situações, buscava falar de outras coisas que me interessava saber, tentando encontrar outros atalhos que me conduzissem novamente às informações que buscava. Sentia-me (talvez tanto quanto meus entrevistados) encurralada e em constante e muda negociação. Talvez, pesquisando em outro registro teórico, procurasse preencher essas lacunas deixadas pelo silêncio inquietante que em alguns momentos teimava em se instalar. Mas ainda que existisse a tentação de traçar as supostas linhas que teriam tramado tais silêncios, procurei entendê-los apenas pelo que são: silêncios.

Finalizo aqui este capítulo no qual busquei apresentar argumentos que demarcassem os lugares em que me posiciono nesta escrita e os principais pressupostos que a conformam. Buscando afinar ainda mais tal argumentação, no próximo capítulo, apresento uma

contextualização do lócus da pesquisa, constituindo mais uma parte da tela que pretendi pintar inspirada na experiência dionisíaca a que nos remete Nietzsche. Tal intento, como escreve Roberto Machado (1999, p. 103), significa “assumir uma postura artística diante da vida ou, em outras palavras, considerar a arte trágica como modelo de um pensamento e uma atividade que, não mais dominados pela vontade de saber, expressem uma vontade afirmativa de potência”. Nesta investigação, não procuro o lugar da verdade, mas o lugar da potência.



Pesquisadora – Conta uma história do que tu desenhaste...

Diego – Aqui é uma mão automática que pega lixo e vai pra esteira...

Pesquisadora – Certo. E aí, o que mais? O que acontece?

Diego – Daí a esteira, andando, daí vai cair dentro de um tubo e daí vai uma “tombadeira”, daí eles guardam lá em cima.

Pesquisadora – Hum, hum... Por que tu desenhaste esta parte do Aterro?

Diego – Porque eu achei melhor.

Pesquisadora – O que tu achaste lá do lugar, já tinhas ido lá?

Diego – Hã... Não.

Pesquisadora – Não conhecias?

Diego – Só fui quando bem pequeno.

Pesquisadora – Hum, hum. E era tudo igual a quando tu eras pequeno?

Diego – Não.

Pesquisadora – O que mudou lá?

Diego – Não tinha aquelas banheiras lá [piscinas de tratamento de chorume]. Não tinha a mesma frente, tinha, hã... aqueles lugares onde botavam a “tombadeira”, era diferente.

3 DOS LUGARES, DOS CHEIROS, DAS PESSOAS

Enquanto se vive uma experiência, é necessário abandonar-se ao acontecimento e fechar os olhos; portanto, não bancar o observador enquanto se está nela. De fato, isso estragaria a boa digestão do acontecimento; em lugar de ganhar com isso sabedoria, ter-se-ia uma indigestão.
(NIETZSCHE, s/ano-a, p. 141)

As impressões acerca do lócus, dos participantes e dos procedimentos metodológicos da pesquisa, que discuti capítulos anteriores, foram constituídas a partir não de um posicionamento observador, externo, separado dos acontecimentos e do contexto. Buscando uma “boa digestão do acontecimento”, capaz de produzir “sabedoria”, no sentido nietzscheano, o que busco aqui descrever está intrinsecamente ligado às posições de sujeito que ocupava quando da produção do material de pesquisa e às leituras que realizei, bem como ao momento em que ocorreu esta escrita. Entendo que esse “fechar os olhos” a que nos reporta Nietzsche, não poderia ser entendido em seu sentido literal, mas sim como uma busca de outros sentidos e formas de ver e vivenciar os acontecimentos. De certo modo, relaciono essa proposta nietzscheana ao contraste elaborado por Deleuze entre o que ele chamou de espaço óptico e espaço háptico.

O espaço óptico, [...] é caracterizado por três metáforas ópticas. Cada uma delas, a saber, a *reconhecimento*, a *recuperação* e a *representação* carregam, implicitamente, o pressuposto do mundo como *repetição*. Em contraste com o espaço “óptico”, que pode ser pensado como uma visão distanciada, uma vez que ele é guiado pela possibilidade de uma interminável repetição, o espaço háptico é produzido pelo ato de se ver as coisas de perto – um espaço de intensidades ao invés de distâncias. É como se tocássemos as coisas com os olhos: uma experiência de visão que se pode chamar de “tátil”. Nessa experiência, quanto mais de perto se olha, mais variações se vê: cada olhada fraciona-se em novas configurações. [...] Nessa rede de proximidades, observador e observado estão em estreito contato, que chega a ser de fusão, não no sentido de uma produção de identidade entre eles, mas no sentido de produção de novas multiplicidades (ROY, 2002, p. 98).

Assim, haveria uma multiplicidade de pontos de observação, mas nenhum nos ofereceria uma perspectiva privilegiada particular (Ibidem, p. 98) dos acontecimentos. As vivências quando de minha estada no campo da pesquisa não estariam separadas daquilo que procurava enxergar. Desse modo, gostaria de destacar que neste estudo, ao adotar uma

perspectiva de inspiração pós-moderna como balizadora da metodologia da pesquisa, abandono a “esperança de haver um lugar privilegiado a partir do qual se possa olhar e compreender definitivamente as relações que circulam o mundo” (VEIGA-NETO, 2007, p. 35). Pois, ao revestir meu olhar com lentes pós-modernas, entendo a “total impossibilidade do distanciamento e da assepsia metodológica ao lançar nossos olhares sobre o mundo”, o que significa “que devemos ter sempre presente que somos irremediavelmente parte daquilo que analisamos e que, tantas vezes queremos modificar” (Ibidem, p. 35).

3.1 _EXPLORANDO O ESPAÇO, CONHECENDO A SOCIEDADE DE CONSUMIDORES E O REFUGO HUMANO²⁶

Isto porque a gente foi criada em lugar onde não tinha brinquedo fabricado. Isto porque a gente havia que fabricar os nossos brinquedos: eram boizinhos de osso, bolas de meia, automóveis de lata. Também a gente fazia de conta que sapo é boi de cela e viajava de sapo. Outra era ouvir nas conchas as origens do mundo. Estranhei muito quando, mais tarde, precisei morar na cidade. Não vi nenhuma coisa mais bonita na cidade que um passarinho. Vi que tudo que o homem fabricava vira sucata: bicicleta, avião, automóvel. Só o que não vira sucata é ave, árvore, rã, pedra. Até nave espacial vira sucata. Agora eu penso uma garça branca de brejo ser mais linda que nave espacial. Peço desculpas por cometer essa verdade (CORAZZA & TADEU, 2003, p. 103).

Início esta seção, com a descrição do lócus da pesquisa, ou seja, o *Bairro Santa Marta* e o *Loteamento Tancredo Neves*, lugares onde a sucata faz parte da paisagem e onde ver um passarinho está ficando cada vez mais raro. Tais espaços situam-se em São Leopoldo, município da região metropolitana de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul. Localizada no território da encosta inferior do nordeste do Estado, a cidade possui uma taxa de urbanização de 99,7%, contra 0,3% da zona rural.

²⁶ Bauman (2005) utiliza metáforas como “refugio humano” e “descartável” ao se referir aos consumidores falhos, àquelas pessoas que, desprovidas dos meios para consumir, acabam situadas à margem da sociedade que hoje se delinea, regida principalmente por valores ligados ao mercado e ao consumismo. Da mesma forma que o autor, ao utilizar essas metáforas ao longo do texto, também estou me posicionando criticamente em relação às atuais configurações da sociedade ocidental contemporânea que, alicerçada no mercado, exclui socialmente seres humanos, alijando-os das condições mínimas de existência, de uma vida digna, considerando-os como meras mercadorias, produtos, lixo.

As estimativas do IBGE (1/7/2005) apontam que a população de São Leopoldo seria de aproximadamente duzentos mil habitantes. Segundo o site do município²⁷ a maior parte desta população reside na zona urbana, que corresponde a 68,29% do território, contra 14,50% de zona rural. Ainda que o lócus de minha pesquisa situe-se na denominada zona urbana, penso que ali há aspectos que são usualmente caracterizados como sendo das denominadas culturas “rurais”, como criações de animais e plantações de hortaliças nas residências, apontando para um processo de hibridização que não nos permite mais mencionar culturas “puramente” urbanas ou rurais, como afirma Knijnik (2006b). Esse processo, para a autora, é desencadeado, basicamente, por dois fatores: a mídia e o êxodo rural. Em suas palavras:

De fato, poderíamos dizer que desde as últimas décadas as culturas rurais e urbanas passam por um profundo processo de hibridização, um processo constituído por pelo menos dois fatores. O primeiro diz respeito à mídia, particularmente a televisão. Através de suas novelas, da publicidade, de seus videoclipes, etc. a cidade chega inexoravelmente ao campo. O segundo fator está associado ao êxodo rural. Os intensos processos de migração do campo para a cidade que têm caracterizado países como o Brasil, fazem com que a cultura rural hoje tenha penetrado também nos pequenos povoados e nas grandes metrópoles. Assim, não só mais o campo, mas também o mundo urbano passa a estar marcado pela cultura rural (KNIJNIK, 2006b, p.2).

No livro “Fotoetnografia: um estudo de antropologia visual sobre o cotidiano, lixo e trabalho” (1997), originado a partir da Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Luiz Eduardo Robinson Achutti apresenta resultados que se relacionam a situações que observei durante a realização da parte empírica da pesquisa. Achutti utilizou-se, em seu trabalho, da narrativa visual entremeada por trechos de seu diário de campo e depoimentos gerados na sua investigação, que teve como objetivo relatar a vivência cultural de um determinado grupo, no caso, catadores e principalmente catadoras de um galpão de reciclagem na Vila Dique em Porto Alegre.

O autor descreve as pessoas vindas do “interior”, trabalhadores e trabalhadoras do “campo”, que vieram para a cidade, “empurrados” pelas dívidas com bancos, pela seca e pelas poucas condições para se manter vivendo da agricultura. Segundo ele,

uma peculiaridade desta população é que ela é composta majoritariamente de migrantes, de origem rural, da região das colônias alemãs do Estado,

²⁷ Disponível em: <<http://www.saoleopoldo.rs.gov.br>>.

colonos sem-terra, apresentando fortemente esta característica étnica e cultural (ACHUTTI, 1997, p. 12). [grifos do autor]

Assim como Achutti, na comunidade onde desenvolvi a parte empírica de minha pesquisa, em algumas conversas, com alunos e seus familiares, foram gerados relatos sobre a problemática do êxodo rural. Muitos falaram serem oriundos de municípios do interior dos estados do Rio Grande do Sul ou do Paraná, e que, em suas cidades de origem, desenvolviam atividades ligadas ao meio rural. Disseram ter vindo viver em São Leopoldo em busca de oportunidades para uma “vida melhor”. Entretanto, encontraram aqui falta de saneamento básico, violência, subemprego, desemprego e o lixo, que vem se tornando o sustento, a comida e a sobrevivência de muitos. Portanto, alguns relatos gerados nesta investigação, que aqui reproduzo, caracterizam tanto o êxodo rural quanto o processo de hibridização que vem marcando as chamadas culturas “rurais” e as “urbanas”, do qual nos fala Knijnik (2006b).

Pesquisadora - Giane²⁸, onde tu e a tua família moravam antes de virem para cá?

Giane- *Profe*, a gente veio lá de onde tem fumo. A gente colhia fumo. Eu ajudava a quebrar as folhas de fumo também.

Pesquisadora - Ah, é? Como é isso? Que tamanho têm as folhas?

Giane- Assim [indica o tamanho com as mãos]. Eu, o pai, a mãe, meus irmãos, a gente trabalhava com fumo.

Pesquisadora - E depois que colhe, o que se faz?

Giane- É, coloca em uns fornos grandes assim [indica o tamanho com as mãos], fica três dias, daí tem que virar, depois a gente separa as folhas verdes. Daí a gente pega as amarelas e as vermelhas para vender pra firma.

Pesquisadora - E agora, no que teus pais estão trabalhando?

Giane- A mãe cuida do nenê em casa. O pai trabalha em firma.

Pesquisadora - Ah! O pai já conseguiu emprego?

Giane- Não, ele sai, assim, todo dia pra conseguir trabalhar nas firmas, mas ele não está trabalhando ainda.

Pesquisadora - Ele está procurando emprego?

Giane- É, está, mas não consegue.

[...]

Pesquisadora – Onde é que tu moravas?

Diego – Lá pra Santa Clara, lá pra Lajeado.

Pesquisadora – Mas era chácara, fazenda?

Diego - [Sinaliza positivamente com a cabeça]

Pesquisadora – Conta pra mim como era a vida lá na fazenda...

²⁸ Para preservar suas identidades, os nomes dos participantes da pesquisa foram trocados.

Diego – Eu falava para o pai pra não ir embora, mas ele não queria ir, porque iam desmanchar lá o estádio pra cavalo.

Pesquisadora – Hum, hum...

Diego – Daí eles iam fazer outra coisa lá, como prédio.

Pesquisadora – Lá tinha carreira?

Diego – Tinha. Eu fazia carreira, mas o meu pai comprou um cavalo que derrubava com o peito nós.

[...]

Diego – Eu não. Lá pra fora a gente tinha que... pra dá leite para os cavalinhos, a gente tinha que pegar o cavalo, botar uma égua com cria e botar uma “vasima” de brinquedo, uma mamadeira, daí...

Pesquisadora – Uma o quê? Uma vasilha?

Diego – É tipo uma coisa lá, daí... que traz o coisa dele lá, daí, quando ele é aqui, daí sai o leite, daí tinha que dar para o potranco. Pra ele tomar, dá até pra tomar. A prima não gostava de tomar leite de égua, mas dá pra tomar.

Pesquisadora – Dá pra tomar? E tu, já tomaste?

Diego – Eu já tomei. É o mesmo leite da vaca.

Pesquisadora – E do que vocês viviam lá, o que vocês faziam lá?

Diego – Trabalhava na roça.

Pesquisadora – Trabalhava na roça? E tu ajudavas teu pai na roça? O que tu fazias na roça?

Diego – Eu pegava o trator e começava, hã... com aquela... é tipo um trator, daí tinha que passar pelos milhos daí os milhos iam picotando, daí caía de um cano dentro de uma “tombadeira”.

Pesquisadora – O pai trabalhava com uma máquina...

Diego – O pai trabalhava com uma “tombadeira” e eu com a máquina.

Pesquisadora – Os dois juntos, tu ajudavas o pai...

Diego – Era um trator e uma máquina e ela tinha que enganchar no trator, daí ia passando no meio dos milhos. Daí vai aquilo lá, pegando os milhos e botando e aí vai caindo. A mãe trabalhava na... Lá pegando o burrinho, daí um burrinho, botava uma coisa e botando ele pra andar, num tipo de um carinho-de-mão, daí ele ia fazendo uns risquinhos pra plantar.

Pesquisadora – Daí, depois vocês plantavam? Como é que funciona pra plantar?

Diego – Daí tinha que pegar uma máquina, fincar assim no chão, daí botar semente ali, daí... apertar o botão e daí aquilo ali enfia na terra e amassa, daí planta.

Pesquisadora – E qual era o espaço, assim, entre uma planta e outra? Por que não pode ser tudo juntinho, né?

Diego – Desse tamanho [mostra uma determinada medida com as mãos].

Pesquisadora – Isso dá mais ou menos o quê em metros, tu sabes?

Diego – Hã... Um meio metro.

Pesquisadora – Meio metro mais ou menos? Entre cada plantinha? E como é que tu medias isso, com passos?

Diego – Não com um ferro.

Pesquisadora – Tinha um ferro. E daí com esse ferro tu fazias a medição?

Diego – É, mas é um ferro no, onde que o burrinho andava, eu não sei, daí eu ia medindo. Daí tinha um ferro assim que ia cortando a terra e ia botando pro lado.

Pesquisadora – Ah! Tu dizes entre as carreiras. Quando tu vais botar semente nas carreiras, tu botas assim, uma do lado da outra, naquela carreira.

Diego – Não. Tu... é, tu tens que pegar tipo escavadeira, daí tem que botar, assim, daí tem que botar tem que ser um pauzinho ou ferrinho desse tamanho e daí vai medindo.

Pesquisadora – Daí vais medindo, daí depois tu botas de novo. Tem que medir com um pauzinho, com um ferrinho?

Diego – Com ferrinho.

Pesquisadora – Tu medias com um ferrinho...

Diego – Daí depois eles ficavam umas duas horas ali e daí a outra hora eu ia para as carreiras e daí eu ia fazer... Depois da carreira eu ia fazer passeata.

Pesquisadora – O que é passeata?

Diego – É botar roupa de gaúcho, arrumar o cavalo, fazer trança no rabo, que é égua.

Pesquisadora – E tu fazias trança?

Diego – Na minha égua.

[...]

Pesquisadora – *Por que vocês vieram pra São Leopoldo?*

Diego – *Porque a gente já morava aqui, mas eu cresci no, eu, só, eu cresci lá.*

Pesquisadora – Tu nasceste lá?

Diego – E as minhas irmãs cresceram aqui.

Pesquisadora – Vocês eram daqui, daí foram pra lá e...

Diego – Não, eu o que morreu mais uma outra irmã moramos, hã... nascemos lá e as gurias nasceram aqui.

[...]

Carina – Não. É que tinha umas assim que estavam vencidas e umas que não estavam vencidas, daí o pai botou tudo na geladeira, porque senão, senão... senão ia... vencer e daí o pai disse que tem que botar dentro da geladeira e umas venceram dentro da geladeira e daí jogamos fora. E uma ele tomou, foi eu acho que foi domingo que eles mataram o porco.

Pesquisadora – Mataram o porco?

Carina – Hum, hum.

Pesquisadora – Vocês criam porcos?

Carina – Sim.

Pesquisadora – Capaz! *Tem chiqueiro na tua casa?*

Carina – *Sim.*

Pesquisadora – Mas é grande o pátio?

Carina – É... Lá atrás é grandão. Só que *o pai bota a cocheira do cavalo perto, perto do porco, só que daí só que o pai tem que deixar o cavalo amarrado, senão ele foge.*

[...]

Pesquisadora – Por quê? A tua avó sabe matar [porcos]?

Carina – A minha vó... hã, hã, não sabe também. E daí eles pegaram ela [a porca], mataram ela, botaram lá dentro de uma coisa e só cortaram as patas e o pai tinha que puxar as orelhas dela, pra... mas não saiu o pai puxou forte, só fez assim daí ela começou a gritar, daí eles amarraram uma corda no pescoço dela amarraram na pata dela e tiraram. Daí quando ela morreu, deu bastante carne que o pai tinha que botar até na geladeira da vó. [...] Só que agora, quando o pai tirou, quando o pai matou essa ele também matou a da minha vó porque a vó não sabe matar. Ela tem o pátio grande só na frente. Lá atrás ela não tem um pátio grande. *Atrás é só um pátio assim pequeno e tem a vaca dela ali atrás e as hortas ali na frente.* É uma casa azul e daí uma casa azul com branca... daí eles daí a minha vó mandou o pai botar o chiqueiro, arrumar o chiqueiro lá pra poder botar a porca mas aquela porca não dava eu acho que não dava pra todo mundo, porque ela é bem pequena.
[...] [grifos meus]

Na obra *Lutando em defesa da alma: A política do ensino e a construção do professor*, Thomas Popkewitz (2001), apresenta a análise que realizou sobre um programa alternativo para a formação de professores nos Estados Unidos, denominado *Teach For América*. Tal programa, que era independente dos programas de certificação das universidades, destinava-se a recrutar e treinar pessoas com diplomas em outros campos que não a educação. Segundo o autor, essa iniciativa focalizava as escolas urbanas e rurais onde havia escassez de professores. Os rumos de sua pesquisa acabaram convergindo para o exame dos discursos pedagógicos que diferenciam, distinguem e dividem as crianças e os professores das escolas urbanas e rurais abrangidas pelo programa. Em sua argumentação, o autor refere que os discursos pedagógicos não são específicos às escolas do *Teach For America*, e sim historicamente produzidos, o que de certo modo confere uma especificidade às práticas da educação urbana e rural (Ibidem).

As idéias de Popkewitz são pertinentes para situar a discussão que, de forma breve, delineio a partir deste ponto. Na obra que citei (Ibidem), o autor problematiza as noções de urbanidade e de ruralidade atribuídas às escolas, professores e alunos do programa mencionado. Para ele, a construção dessas idéias teria menos a ver com a localização geográfica de uma escola do que com as qualidades a serem atribuídas às crianças e aos professores. Acompanhando o pensamento do autor, penso que as noções de “urbano” e de “rural” que por vezes são atribuídas a algumas populações, de acordo com sua localização no espaço, acabam por determiná-las, configurá-las, posicioná-las de certos modos, ainda que afora os limites geográficos, suas características não a enquadrassem definitivamente nem em

uma nem em outra dessas denominações – assim como conclui Knijnik (2006b) ao falar do processo de hibridização de culturas rurais e urbanas.

O enfoque na expressão “urbano” não provoca uma oposição clara, mas, uma vez falado, todos “sabem” sobre o que se está falando. É preciso estender a imaginação para comparar o urbano, digamos com o “suburbano”. Isso não se situa em uma oposição simétrica às qualidades implicadas no termo “urbano”. Por exemplo, há escolas “urbanas” nos subúrbios fora de Los Angeles ou em Long Island. O urbano, portanto não significa um local geográfico, mas dá referência a algumas qualidades não-expressas da criança e da comunidade que pertencem àquele espaço. O mesmo se aplica à expressão “rural”. À medida em que a comunidade profissional e empresarial afasta-se dos arredores agrícolas de Madison, por exemplo, essas áreas não são mais chamadas “rurais”, mas “subúrbios”, ainda que sejam povoadas principalmente por vacas e milharais (POPKEWITZ, 2001, p. 19).

Tais classificações, como explica o autor, são efeitos de poder. Essas categorizações estariam, então, “inseridas em um discurso que funciona para normalizar as qualidades das pessoas percebidas como diferentes” (Ibidem, p. 19). Portanto, compreendo que tais narrativas e observações que trago neste texto, são fruto do processo de estranhamento pelo qual passei, pois capturada por algumas tramas discursivas que me faziam entender de forma “naturalizada” modos de vida de quem vive no campo e de quem vive na cidade. Esse estranhamento levou-me a questionar como, por exemplo, alguém poderia, contemporaneamente, em plena “zona urbana” criar uma vaca ou porcos nos fundos de sua casa. Assim, entendo que o movimento analítico empreendido na busca por demonstrar a existência de uma cultura que se “destaca” por estar carregada de aspectos que sempre associei às culturas tidas como “rurais”, mesmo ocupando um espaço dentro da chamada “zona urbana”, inscreve-se em discursos que regulam formas de vida. Seguindo Popkewitz, compreendo, então, que as distinções entre urbano e rural – que eu tinha como naturais – são a incorporação de sistemas de idéias que governam e disciplinam nossas ações.

Os excertos do material de pesquisa apresentados no último quadro, principalmente aqueles que remetem aos deslocamentos geográficos pelos quais passaram alguns participantes da pesquisa, também podem ser associadas a uma das discussões que Stuart Hall (2006), realiza na obra *A identidade cultural na pós-modernidade*. A discussão a que me refiro efetiva-se em torno da relativização das identidades culturais pelo impacto da compressão espaço-tempo, que pode de certo modo, ser relacionada ao crescimento do êxodo rural e conseqüente “inchaço” populacional das zonas denominadas urbanas, tal como vem

ocorrendo na região onde estou realizando minha investigação. Segundo o autor, a compressão espaço-tempo seria uma das marcas da globalização na atualidade que estaria ligada aos avanços no campo da comunicação e à diminuição das distâncias:

O movimento para fora [dos países ricos] (de mercadorias, de imagens, de estilos ocidentais e de identidades consumistas) tem uma correspondência num enorme movimento de pessoas das periferias para o centro, num dos períodos mais longos e sustentados de migração “não-planejada” da história recente. [...] as pessoas mais pobres do globo, em grande número, acabam por acreditar na “mensagem” do consumo global e se mudam para os locais de onde vêm os “bens” e onde as chances de sobrevivência são maiores (HALL, 2006, p. 81).

Transpondo essas questões para o âmbito local, podemos inferir que a procura de oportunidades melhores de vida tem impulsionado tanto os fluxos migratórios entre países pobres e ricos quanto aqueles ocorridos localmente, assim como descrevi acima.

Utilizando a metáfora dos “turistas” e dos “vagabundos”, Bauman (1998), também trata dessa questão. Para o autor, os turistas seriam as pessoas desejáveis, aquelas que viajam porque querem, que “realizam a façanha de não pertencer ao lugar que podem estar visitando” pois, “é deles o milagre de estar dentro e fora do lugar ao mesmo tempo” (BAUMAN, 1998, p. 114). Ao contrário do turista, que está em movimento porque quer, o “vagabundo” não viaja por livre escolha. Muitos talvez até se recusassem a estar em movimento se não fossem impelidos a isso. Eles sabem que

não ficarão por muito tempo, por mais intensamente que o desejem, uma vez que em nenhum lugar em que parem são bem-vindos: se os turistas se movem porque acham o mundo irresistivelmente *atrativo*, os vagabundos se movem porque acham o mundo insuportavelmente *inóspito* (BAUMAN, 1998, p. 118). [grifos do autor]

De certo modo, essas pessoas que migraram e as que continuam migrando para a zona urbana em busca de melhores condições de vida, muitas vezes acabam constituindo-se naquela categoria denominada por Bauman (1998), de “vagabundos”, não por suas características, não por sua índole, mas por suas condições. Impulsionados pela necessidade a buscarem a sobrevivência de si e de suas famílias, essas pessoas acabam muitas vezes vendo seus sonhos dizimados nas periferias das grandes e médias cidades, como no *Bairro Santa Marta*.

O *Bairro Santa Marta*, onde, como antes referi, está situada a escola de mesmo nome encontra-se em um terreno inclinado, sendo que em sua parte mais alta, atrás da escola, foi construído o *Loteamento Tancredo Neves*. Este loteamento foi projetado com a intenção de receber famílias que ocupam/ocupavam áreas irregulares do município. De acordo com notícia veiculada em um jornal²⁹ local, desde o início do projeto, em 2005, 96 casas já foram entregues e outras 58 estariam em fase de conclusão. Ao total, até o final de janeiro de 2008, 154 famílias deveriam ocupar o local.

Para Bauman (2005), todas as divisas provocam ambivalências e deste modo, toda fronteira que divide o “produto útil” do “refugo” é uma zona de perigo, de indefinição e de incerteza. “Limpar” as zonas “nobres” ou centrais da cidade, da presença dessas famílias, constitui-se em uma estratégia para demarcar as fronteiras, “criar” a ordem, buscar uma certa “assepsia” do ambiente. Por isso, nota-se que parece ser importante levar os catadores de lixo para mais perto do lixo e junto com eles todos os que de certo modo não se encaixam no perfil do cidadão desejável – incluem-se aí os miseráveis, os desempregados e toda gama de foras-da-lei cuja presença borra as fronteiras tão bem traçadas. A periferia é o lugar dos redundantes e de seu correlato, o lixo, pois,

ser “redundante” significa ser extranumerário, desnecessário, sem-uso – quaisquer que sejam os usos e necessidades responsáveis pelo estabelecimento dos padrões de utilidade e de indispensabilidade. Os outros não necessitam de você. Não há uma razão auto-evidente para você existir nem qualquer justificativa óbvia para que você reivindique o direito à existência. Ser declarado redundante significa ter sido dispensado *pelo fato de ser dispensável* – tal qual a garrafa de plástico vazia e não retornável ou a seringa usada, uma mercadoria desprovida de atração e de compradores, ou um produto abaixo do padrão, ou manchado, sem utilidade, retirado da linha de montagem pelos inspetores de qualidade. “Redundância” compartilha espaço semântico de “rejeitos”, “dejetos”, “restos”, “lixo” – com *refugo*. O destino dos desempregados, do “exército de reserva de mão-de-obra”, era serem chamados de volta ao serviço ativo. O destino do refugo é o depósito de dejetos, o monte de lixo (BAUMAN, 2005, p. 20). [grifos do autor]

Inspirado em leituras de Bauman e Castells, Skovsmose (2007) fala da guetorização de uma grande parcela da população mundial, pessoas que fariam parte do chamado *Quarto Mundo*, para ele um dos efeitos da Globalização. Se a Globalização significa uma comemoração de ser internacional, a guetorização seria o oposto, pois guetorização significaria ser impedido de movimentar-se (Ibidem, p. 63). O gueto moderno, segundo o

²⁹ Jornal Vale dos Sinos de 10 de novembro de 2007.

autor, seria um depósito de lixo, de pessoas descartáveis. Os habitantes dos guetos modernos não seriam mão-de-obra de reserva, ou possíveis consumidores, mas tão somente pessoas que não têm mais lugar na cadeia produtiva moderna. Assim, a guetorização colocaria em curso a separação entre “eles” e “nós”, construindo um muro – real ou imaginário.

Em alguns casos, nós literalmente, encontramos muros, separando ricos dos pobres. Por exemplo, em algumas cidades do Brasil são construídos condomínios, que significa que todo um bairro é cercado por um muro. A fronteira entre o México e Estados Unidos também parece um muro, separando o Quarto Mundo e a sociedade informacional. O muro que está sendo erguido entre Israel e a Palestina, bem dentro da terra da Palestina, parece tornar um país inteiro um gueto. Em outros casos o muro é menos tangível. Em todos os casos, contribui com a nova geografia da ordem social (Ibidem, p. 64).

Deleuze (1992), ao analisar, no *Post-Scriptum* da obra *Conversações*, a passagem das sociedades disciplinares para as sociedades de controle, destaca diferenciações que o novo capitalismo traz na conformação da recente sociedade que se ergueu nos últimos anos. Nas sociedades de controle, o capitalismo não seria mais voltado para a produção, mas para a sobre-produção. “Não compra mais matéria-prima e já não vende produtos acabados: compra produtos acabados, ou monta peças destacadas” (Ibidem, p. 223). Ele almeja vender serviços e busca comprar ações. “Já não é um capitalismo dirigido para a produção, mas para o produto, Por isso ele é essencialmente dispersivo, e a fábrica cedeu lugar à empresa” (Ibidem, p. 224). O mercado neste modelo conquista pela tomada do controle e não mais por formação de disciplina, as fixações de cotação tornam-se mais produtivas do que a redução de custos e a transformação do produto adquire mais importância do que a especialização da produção (Ibidem). O marketing torna-se poderoso instrumento de controle social, bem como o controle é de curto prazo e de rotações rápidas, o que rivaliza com a disciplina, que era de longa duração, infinita e descontínua (Ibidem). Para Deleuze, o animal que personificaria esses novos tempos e conformações que vêm se afirmando, seria a serpente, ao contrário da toupeira, que seria o animal por excelência dos meios de confinamento. E, como infere o filósofo, “os anéis de uma serpente são ainda mais complicados que os buracos de uma toupeira” (Ibidem, p. 226). Entretanto, algo nessas novas configurações parece não se modificar.

É verdade que o capitalismo manteve como constante a extrema miséria de três quartos da humanidade, pobres demais para a dívida, numerosos demais

para o confinamento: o controle não só terá que enfrentar a dissipação das fronteiras, mas também a explosão dos guetos e das favelas (Ibidem, p. 224).

Trago ao texto essas considerações – que não esgoto aqui, retomando-as mais adiante –, por considerá-las ilustrativas acerca não apenas dos tempos que vivemos, mas sobre as conformações do espaço, que de certa forma não deixam de ser resultantes do modelo econômico que nos é impingido. Assim vemos a cada dia novos guetos e novas favelas surgirem na cidade com rapidez sem igual. Dorme-se com um terreno desocupado em frente a sua casa e acorda-se com um conglomerado de famílias disputando espaços quadriculados por casebres insalubres ali. As iniciativas do governo de construir casas e condomínios populares para realocar famílias são bem mais lentas do que a explosão de contingentes de pessoas que precisam de um lugar para morar. Limpar as áreas centrais da cidade exige, então, ações pontuais e proficientes, tais como as dos lixeiros que coletam o lixo domiciliar diariamente na cidade e o levam para longe dos olhos que se sentiriam ofendidos em sua presença. Nos quatro anos em que lecionei na *Escola Santa Marta*, observei que, ao longo dos dois últimos, se intensificaram os relatos que os alunos faziam acerca de incidentes violentos ocorridos no *Bairro Santa Marta* ou no *Loteamento Tancredo Neves*. Talvez, não por acaso, esse período tenha coincidido com a crescente transferência (ou seria remoção de refugio?) de famílias para o local – que pode ser pensado, então, como um *gueto*, um depósito daqueles considerados como *redundantes* em outras áreas da cidade.

Carlos – As casas estavam cheias de furo...

Pesquisadora – Furos? Furos de quê?

Carlos – De bala, ficou tudo cheio de furos lá, porque mataram meu tio.

Pesquisadora – Mataram teu tio? Por quê?

Carlos – Não sei, estava devendo, ficou lá perto da pedra onde passa uma água, lá no chão, deram tiro...

Cláudia – Não é por isso, *sora*. Ele devia pra uns caras lá. Daí ele vendeu a carroça pra pagar. Ele pagou um, mas não pagou os outros. Mataram ele, que ele não pagou. Mas eles disseram pra ele não ir lá em cima, mas ele foi.

Ana – Assim, que nem meu tio. Sabe *sora*, ele fumava maconha, né? Mas ele ficou devendo para os caras. Ele não pagou e estava passando, né? Daí ele levou assim, quatro tiros na nuca. Ele estava com as mãos no bolso, assim, mas ele caiu com as mãos no bolso. Ficou as tripas no chão, ui! Assim, pedaço de cabeça, de osso, tudo no chão.

[...]

Carlos – Morreu um cara lá perto de casa. Tiraram a roupa dele e deram dois tiros.

Diego – Foi assim, ele só saiu na porta de casa, tinha uns homens de capuz e só atiraram, assim, o padrinho da minha irmã é traficante e gosta de matar assim... Minhas irmãs viram, ele ficou assim ó, jogado no chão. Tinha um tiro que não sangrou, daí quando levantaram ele saiu duas bolas de sangue.
[...]

Não apenas os relatos das crianças davam conta do aumento da criminalidade na região. No início do ano, duas reportagens de um jornal local³⁰ demarcavam tal situação com as seguintes chamadas: *“Rixa de gangues leva medo ao Arroio da Manteiga” – Grupos de jovens da Santa Marta e Loteamento Tancredo Neves disputam pontos de tráfico e poder na comunidade*, no dia 20 de fevereiro de 2008 e *“Drogas impulsionam violência no Arroio da Manteiga” – Delegado promete intensificar operações conjuntas com a Brigada Militar na Santa Marta e Tancredo Neves*, do dia 22 de fevereiro do mesmo ano. Na primeira reportagem, outro dado era destacado: *“das 12 mortes ocorridas desde o início do ano (até 20/02/08), cinco foram registradas nesta área do Município”*.

Ainda servindo-nos do pensamento de Bauman (2000; 2007), podemos tecer algumas considerações acerca da situação que se configura no *Bairro Santa Marta*. Para o autor, o termo “classe trabalhadora”, seria parte de uma sociedade na qual as tarefas e funções dos ricos e pobres estariam divididas. Elas seriam diferentes, porém, complementares. A expressão “classe operária” evoca a imagem de uma classe de pessoas que teriam um papel a desempenhar na sociedade, que teriam uma contribuição útil a oferecer e que, portanto, esperaria uma retribuição (Ibidem). O termo “classe baixa” subentenderia, de acordo com o autor, a mobilidade numa sociedade onde as pessoas estariam sempre em movimento e em que cada posição seria momentânea e a princípio, sujeita a trocas. Nas palavras de Bauman (2000, p. 103), “falar de “classe baixa” é evocar pessoas lançadas a um nível mais baixo de uma escala, mas que, todavia podem subir e, desse modo, abandonar sua transitória situação de inferioridade”³¹.

Já a expressão “‘classe marginalizada’ ou ‘subclasse’ [*underclass*], corresponderia a uma sociedade que deixou de ser integral, que renunciou a incluir a todos seus integrantes e

³⁰ Jornal Vale dos Sinos.

³¹ No original: “hablar de “clase baja” es evocar a personas arrojadas al nivel más bajo de una escala pero que todavía pueden subir y, de ese modo, abandonar su transitoria situación de inferioridad”. (tradução minha)

agora é menor que a soma de suas partes”³² (BAUMAN, 2000, p. 103). Nesta classe, estaria localizada uma categoria de pessoas que estaria por debaixo das classes, fora de qualquer hierarquia, sem oportunidade e nem sequer necessidade de ser admitida na sociedade organizada. Aqui estariam as pessoas sem função, aquelas que já não podem contribuir com nada de útil para os demais e que nem têm esperança de redenção. Nesta classe, estariam incluídos indivíduos das mais diversas espécies: gente pobre que abandonou a escola e não trabalha, mulheres solteiras com filhos e dependentes de benefícios sociais, os mendigos, os pobres alcoólatras ou drogados, os criminosos, os pobres que vivem em complexos habitacionais subvencionados pelo Estado, os imigrantes ilegais, os membros de gangues juvenis, etc. Enfim, “a mesma flexibilidade da definição se presta para que o termo seja usado como rótulo pra estigmatizar a todos os pobres, independente de seu comportamento concreto na sociedade”³³ (GANS apud BAUMAN, 2000, p. 104). Entretanto, o que teriam em comum a gama de indivíduos que se situa sob a denominação de “marginalizados” ou de “subclasse”? A resposta, para Bauman (2000), é que os demais não encontram razão para que existam. Para estes, o mundo seria melhor e mais seguro se os marginalizados não existissem. Mesmo porque, “sempre há um número demasiado *deles*. “Eles” são os sujeitos dos quais deveria haver menos – ou, melhor ainda, nenhum. E nunca há um número suficiente de nós. “Nós” são as pessoas das quais devia haver mais” (BAUMAN, 2005, p. 47). Para o que “eles” seriam necessários, afinal,

os sofrimentos dos pobres contemporâneos, os pobres da sociedade de consumidores, não contribuem para uma causa comum. Cada consumidor falho lambe suas feridas na solidão, na melhor das hipóteses em companhia da sua família ainda intacta. Consumidores falhos são solitários, e quando ficam a sós por muito tempo tendem a ficar arredios – não vêm como a sociedade ou qualquer grupo social (exceto uma gangue criminosa) possa ajudar, não esperam ser ajudados, não acreditam que sua sorte possa ser alterada por qualquer meio legal que não seja um prêmio de loteria (BAUMAN, 2007, p. 161).

“Eles”, pobres contemporâneos, pessoas como a maioria daquelas que vivem no *Bairro Santa Marta*, possuem pouca ou nenhuma esperança de redenção. Ainda que a sobrevivência originada nos restos não situe os catadores nessa chamada “subclasse”, visto

³² No original: “‘clase marginada’ o ‘subclase’ [*underclass*] corresponde ya a una sociedad que ha dejado de ser integral, que renunció a incluir a todos sus integrantes y ahora es más pequeña que la suma de sus partes”. (tradução minha).

³³ No original: “La misma flexibilidad de la definición se presta a que el término se use como rótulo para estigmatizar a todos los pobres, independientemente de su comportamiento concreto en la sociedad” (tradução minha).

que aqueles que vivem da *catação* realizam uma função que é de utilidade pública, poucos podem visibilizar mobilidade social ou qualquer sinal de transitoriedade de sua condição. Ainda que a forma de vida daquele espaço esteja, talvez, enquadrada em um umbral circunscrito entre as categorias elencadas por Bauman, penso que o tratamento a ela dado seja aquele reservado à chamada “subclasse”.

Seguindo ainda o pensamento de Bauman (2000), os estadunidenses normais (não marginalizados) guardariam rancor dos marginalizados, por estes terem sonhos semelhantes e almejarem um modelo de vida extremamente parecido com o dos primeiros. Entretanto, a lógica da sociedade de consumo, como aponta o autor, a partir das idéias de Peter Townsend, é formar seus pobres como consumidores frustrados. O estilo de vida dos consumidores seria cada vez mais inalcançável para os setores mais baixos da sociedade, que seriam definidos por uma capacidade fixa de compra que somente permitiria subsistir ou cobrir suas necessidades básicas (Ibidem). A sociedade de consumo educaria seus membros especificamente para viver essa incapacidade de atingir seus estilos de vida e essa seria, então, sua mais dolorosa privação. Entretanto, tal ensinamento gera tensionamentos que, de certa forma, assim como o rancor dos estadunidenses capazes de consumir, não seriam próprios apenas das pessoas daquele país. Para Bauman (2000), cada sociedade seria responsável pela criação de seus próprios “fantasmas ameaçadores”. Assim, por exemplo, o Estado moderno, construtor de uma ordem e obsessivo por ela, temia a revolução, isto é,

os inimigos eram os revolucionários ou, melhor, os reformistas exaltados, violentos e extremistas, as forças subversivas que intentavam substituir a ordem existente – administrada pelo Estado – para trocá-lo por outro, administrado por outro Estado: estabelecer uma nova ordem, uma contra-ordem, que reverteria todos e cada um dos princípios segundo os quais vivia ou aspirava a viver a ordem atual (BAUMAN, 2000, p. 114-115).³⁴

Hoje os perigos são outros. As mudanças de nossa sociedade fizeram com que mudassem também seus fantasmas ameaçadores. A diminuição de afiliados a grupos produtores de uma “ordem diferente” deu lugar ao aumento da criminalidade (Ibidem). Note-se, que na sociedade de consumidores, quanto maior a demanda do consumo, ou melhor, quanto mais eficaz a sedução do mercado, mais próspera será esta sociedade. Entretanto, em

³⁴ No original: “Los enemigos eran los revolucionarios o, mejor, los reformistas exaltados, descabellados y extremistas, las fuerzas subversivas que intentaban sustituir el orden existente – administrado por el Estado – para cambiarlo por otro, administrado por otro Estado: establecer un nuevo orden, un contra-orden que revertería todos y cada uno de los principios según los cuales vivía o aspiraba a vivir el orden actual”. (tradução minha)

contrapartida, cresce a distância entre aqueles que desejam e podem satisfazer seus desejos e aqueles que são seduzidos, mas não podem agir do mesmo modo (Ibidem).

As pessoas que vivem no *Bairro Santa Marta*, ou no *Loteamento Tancredo Neves* não estariam, então, engrossando a massa multiforme de fantasmas dessa sociedade de consumidores em que vivemos? Não seria o rancor ou mesmo o temor de alguns o responsável por arrastar, para as chamadas “periferias”, famílias inteiras compostas por essa classe tão indefinida e eclética quanto a “subclasse”? O aumento da criminalidade na localidade não estaria, então, atrelado não somente ao aumento do número de famílias transferidas para o local, mas também ao avanço da eficácia da sedução do mercado nos últimos tempos?

Segundo Veiga-Neto (2000, p. 193), nas últimas décadas, o mundo tem sido palco de diversas transformações, sendo que entre as principais poderiam ser citadas:

a crescente globalização da economia, o aumento da concentração de renda com o simétrico distanciamento econômico entre o pequeno número de países ricos e o grande número de países pobres, o aparecimento e fortalecimento das mais variadas minorias – étnicas, sexuais, religiosas, culturais, etc. – e o surgimento e expansão do neoliberalismo.

Seguindo o pensamento do autor, podemos dizer, que numa perspectiva foucaultiana, essas mudanças poderiam ser pensadas a partir das modificações que estão ocorrendo no capitalismo. Assim, através de algumas experiências de governo efetivadas na primeira metade do século passado como o nazismo, o socialismo de Estado e o Estado de Bem Estar, formas de governo que “representavam uma inflação dos aparelhos governamentais destinados à planificação, condução e controle da economia” (Ibidem, p. 194), constatou-se que se estava governando demais. Isso era anti-econômico e retro-alimentativo e a partir disso, o liberalismo se desdobrou em duas correntes principais: a alemã e a estadunidense. Junto a isso, percebeu-se a potencialização dos mercados consumidores, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial.

O autor infere, então, que para aumentar a acumulação capitalista o mercado precisava se diversificar e como a inventividade também tem limites passou-se a investir na produção de novas e múltiplas versões de velhas coisas. Disso resulta, então, um deslocamento que Bauman (2000, 2001, 2005, 2007) indica em suas obras, ou seja, da sociedade de produtores para a sociedade de consumidores. O mercado passou a ser essencializado e um dos elementos

indispensáveis para fazer funcionar essa nova lógica econômica seria “a existência de demandas principalmente diversificadas, além de intensas” (VEIGA-NETO, 2000, p. 195). Entretanto, por si só, o mercado não tem como diversificar e intensificar suas demandas. Faz-se necessário que os consumidores estejam atentos e orientados para essas mudanças (Ibidem). Não apenas o *marketing* precisa ser potencializado. O mercado precisa de um novo tipo de consumidor. Essa questão, como bem aponta Veiga-Neto (2000), não deve ser pensada apenas no âmbito da economia, mas deve ser situada em um quadro bem mais amplo. Entretanto, pegando como fio condutor dessa análise o chamado capitalismo avançado, podemos ir adiante, dizendo que o liberalismo da *Escola de Chicago*³⁵ foi a proposta que parece ter prevalecido. Assim, a versão estadunidense passou a guiar as políticas econômicas dos países do Ocidente e depois se espalhou por quase todo mundo, dando origem ao neoliberalismo. Essa lógica econômica seria um elogio ao Estado mínimo e desse modo, ela

desnaturaliza as relações sociais e econômicas, ao introduzir a modelagem como um princípio segundo o qual o consumidor não é mais visto como, originalmente, um *Homo economicus*, mas é visto como um *Homo manipulabilis*. Isso equivale a dizer que ele não tem em sua natureza (ou não carrega em si) um *a priori* econômico mas, pelo contrário, que ele é alguém que pode e deve ser levado a se comportar dessa ou daquela maneira no mundo da economia – o que na lógica neoliberal, equivale a dizer simplesmente: no mundo (Ibidem, p. 197).

Não apenas o *marketing*, a mídia ou a indústria cultural são responsáveis pela modelagem pretendida pelo neoliberalismo. O Estado passa a ter papel fundamental, não no sentido de “tutelar”, “regular” ou “controlar”, mas no máximo de “orientar” os consumidores para que desenvolvam novas necessidades e maiores competências “para fazerem as melhores escolhas num mercado cujas ofertas são cada vez mais variadas e cuja variação, por sua vez, é cada vez mais infinitesimal” (Ibidem, p. 197). Resumindo essa questão, o sujeito que se pretende formar nessa sociedade que se delineia desde o neoliberalismo é um sujeito-cliente. Um sujeito que se conecta diretamente aos interesses de um Estado que não quer mais ser o provedor e o controlador da sociedade. Alguém capaz de fazer escolhas e que saiba competir, afinal, “o sujeito ideal do neoliberalismo é aquele que é capaz de participar competindo

³⁵ Segundo Veiga-Neto (2000) o ordoliberalismo alemão caracterizou-se por uma desnaturalização das relações econômicas e sociais, porém dentro de alguns limites, como os institucionais e os jurídicos, que assegurassem ao mesmo tempo a liberdade do mercado e as garantias e limitações da lei, sem produzir uma distorção social. O liberalismo estadunidense, entretanto, baseado na Escola de Economia de Chicago “mostrou-se muito mais confiante nas suas próprias forças e na racionalidade do mercado, a ponto de não apenas querer afastar o Estado de qualquer tipo de ingerência sobre a economia, como, logo em seguida, querer que toda a vida social se subordinasse à lógica do mercado” (Ibidem, p. 187-188).

livremente e que é suficientemente competente para competir melhor fazendo suas próprias escolhas e aquisições” (Ibidem, p. 199-200). Um sujeito consumidor, alguém “livre” o bastante para “surf³⁶” nas ondas formadas pelo mercado. Nesse sentido, o autor argumenta que ainda que a escolarização seja a tônica do discurso de diversos tipos de governo e de boa parte do empresariado, vale lembrar que a escolarização das massas não apenas é importante para a lógica neoliberal, como pode ser pensada como crucial para o funcionamento do neoliberalismo (Ibidem).

Nessa direção, uma das situações mais comuns que vivenciava na escola pode ser analisada. Não raras vezes, ouvi das crianças com as quais trabalhei na *Escola Santa Marta* que, quando crescessem, iriam trabalhar na usina, assim como seus pais ou familiares, ou, ainda, que iriam comprar a carroça que possibilitaria dinamizar o processo de *catação* que faziam com sacos ou “carretinhas” nas ruas. Poucos falavam de sonhos que os lançassem para um mundo diferente do contexto em que estavam crescendo. Para a professora, este sempre foi um grande problema. A professora queria tirar seus alunos dali, ela acreditava saber o que era melhor para eles. Ela buscava conduzir suas condutas e mais ainda, conduzir aqueles alunos para um mundo mais próximo ao seu. Como diria Foucault (1995b, p. 243-244), “a ‘conduta’ é, ao mesmo tempo, o ato de ‘conduzir’ os outros (segundo mecanismos de coerção mais ou menos estritos) e a maneira de se comportar num campo mais ou menos aberto de possibilidades”. Assim, “o exercício do poder consiste em ‘conduzir condutas’ e em ordenar a probabilidade” (Ibidem, p. 244). O poder, nesse sentido, seria muito mais da ordem do governo do que da ordem do afrontamento entre dois indivíduos (Ibidem).

A professora buscava incidir sobre as possibilidades de ações dos indivíduos, estruturando o eventual campo de ação destes. Destarte, sua maior alegria era ouvir as meninas que se “espelhavam nela” dizerem “*Quando crescer eu vou ser professora!*” – ali a “conduta” parecia estar produzindo os efeitos almejados! A pesquisadora, hoje, ao pensar sobre isso, observa aí as estratégias colocadas em curso pela professora, que inscrita em um

³⁶ Aqui, inspiro-me em Deleuze (1992). O autor fala que em tempo idos, vivia-se baseando as ações em uma imagem energética do movimento. Assim, havia um ponto de apoio, ou se seria a fonte de um movimento, características de atividades como correr, lançar um peso, etc. O esforço e a resistência seriam a tônica desses esportes e o ponto de apoio seria como uma alavanca. Atualmente, o movimento seria caracterizado muito menos por esses esportes marcados pela alavanca. Esportes como surfe, asa delta, windsurfe e toda uma gama de atividades caracterizadas pela inserção em uma onda preexistente ganhariam destaque. Desse modo, “já não é uma origem enquanto ponto de partida, mas uma maneira de colocação em órbita. O fundamental é como se fazer aceitar pelo movimento de uma grande vaga, de uma coluna de ar ascendente, “chegar entre” em vez de ser origem de um esforço” (Ibidem, p. 151).

determinado regime discursivo, precisava disciplinar os corpos e docilizar as mentes de seus alunos, precisava justificar a função escolar, como “preparação do futuro da nação” e precisava prescrever modos de ser bem sucedido na sociedade atual, o que certamente não ia ao encontro do trabalho de *catação*. Não sonhar com “outro futuro” era algo inconcebível para a professora. Aqui, mais uma vez, reporto-me a Larrosa (1994), que no texto *Tecnologias do Eu e Educação*, ao falar de subjetivação diz que “ao aprender a dizer-se na temporalidade de uma história, ao narrar-se, a pessoa aprende a reduzir a indeterminação dos acontecimentos, dos azares, das dispersões. A pessoa aprende a ter um passado e a administrar o futuro” (Ibidem, p. 81). Assim, aprender a “dizer-se” não seria uma tarefa solitária e a professora sabia disso. Ela procurava ensinar seus alunos a criar um destino, a controlar seu futuro, mas dentro dos moldes que ela considerava mais apropriados. Seus modos específicos de ensinar isso às crianças combinavam narrativas de histórias de sucesso (pessoais ou recolhidas em leituras), com outras estratégias, como destacar em sala de aula, na época do dia do trabalho profissões que passavam ao largo do campo da reciclagem de resíduos sólidos.

A professora que almejava conduzir aqueles alunos da *Escola Santa Marta* para além das limitações presentes naquele espaço, também estaria a serviço do mercado. Segundo Esther Díaz (2005), Deleuze e Guattari entendem o desejo como uma produção social. Para a autora, aqueles que buscam exercer algum tipo de poder procuram “codificar” o desejo, isto é, interpretar o desejo daqueles sobre os que se exercem hegemonia. Isso significa dar uma “representação” para o desejo.

O desejo, em si mesmo – isto é, sem representação – , não tem objeto, é cego. Simplesmente deseja. “Não sei o que quero, mas o quero já”, disse um tema de Luca Prondan. Mas quando o desejo é manipulado para exercer domínio sobre as pessoas, rotula-se, etiqueta-se, se põe um nome. Os sujeitos, então, “sabem o que querem”, mas seguem sem saber que esse desejo lhes foi imposto. Por exemplo, no capitalismo, se codifica o desejo como mercadoria a ser consumida. Deste modo, se dá o sistema capitalista e se facilita a tarefa de governar. O primeiro, porque se fortalece o dispositivo econômico neoliberal, e o segundo, porque se borram as diferenças, já que se supõe que são fonte de conflitos³⁷ (Ibidem, p. 136).

³⁷ No original: “El deseo, em sí mismo – esto es, sin representación –, no tiene objeto, es ciego. Simplemente desea. “No sé lo que quiero, pero lo quiero ya”, dice un tema de Luca Prondan. Pero cuando el deseo es manipulado para ejercer dominio sobre las personas, se lo rotula, se lo etiqueta, se le pone nombre. Los sujetos, entonces, “saben lo que quieren”, aunque siguen sin saber que ese deseo les fue impuesto. Por ejemplo, en el capitalismo, se codifica el deseo como mercadería para ser consumida. De este modo, se aporta al sistema capitalista y se facilita la tarea de gobernar. Lo primero, porque se fortalece el dispositivo económico neoliberal, y lo segundo, porque se borran las diferencias, ya que se supone que son fuentes de conflictos” (tradução minha).

A professora que faz parte do mercado incita o desejo alheio. Ela codifica o desejo “ajudando” seus alunos a darem um nome para ele. Ela, talvez não soubesse ensinar de outro modo. Entretanto, Díaz (2005, p. 139) dá pistas para se pensar em outro registro. Para ela, tentar escapar desse intento capitalista de triturar, devorar e assimilar o desejo seria desterritorializar-se, seria abrir uma linha de fuga. Fugir das codificações seria exercer o inédito. A idéia que a autora lança, então, seria a de “liberar um desejo sem forma e sem função” (Ibidem, p. 139). Nesse sentido, cabe pensar em alternativas que nos conduzissem a isso na escola que temos, ou ainda, questionar se essa escola permitiria pensar e viver a liberação de desejos não codificados.

Entretanto, esses são apenas alguns questionamentos suscitados por esta pesquisa, questionamentos que pudessem provocar outra investigação. Eles me levam a refletir sobre os efeitos da sociedade de consumidores na constituição de indivíduos de determinadas formas. O mercado, nesse sentido, alcança a tudo e a todos, independentemente de fatores sócio-econômicos ou outros indicadores. Isso modifica algumas relações e o significado dado a determinadas categorias de indivíduos, que passam a ser caracterizadas a partir de outros critérios. Destarte, podemos dizer então, que se em tempos idos “ser pobre” significava estar sem trabalho, hoje a mesma expressão alude fundamentalmente à condição de um consumidor expulso do mercado (BAUMAN, 2000). Esta diferença atua expressivamente na situação, tanto no que se refere à experiência de viver na pobreza quanto às perspectivas de escapar dela (Ibidem). Assim, nem mesmo o lugar que abriga o pobre não fica imune em sua caracterização.

Entendo que a distância que separa o *Bairro Santa Marta* do centro da cidade mais do que ser expresso em quilômetros, pode ser medida principalmente pela visibilidade. Chegar neste bairro pela primeira vez mais do que um simples deslocamento de corpos impinge a necessidade do deslocamento do olhar. Nas primeiras impressões que tive com esta experiência, senti-me adentrando em um outro espaço, onde o que eu via não se assemelhava muito ao que enxergava diariamente nas ruas da cidade por onde andava. O que afirmo aqui não é a não-existência dos elementos que compõem aquele espaço nos grandes centros, mas talvez, a dificuldade que eu tinha em visualizar tais elementos. Após começar a trabalhar naquela escola passei a visualizar tais elementos com mais frequência e atenção e, não raramente, comecei a olhar no rosto destas pessoas – que antes não “enxergava” – muitas vezes procurando um ser familiar, conhecido. Ou seja, ainda que esses sujeitos estivessem

presentes nos espaços que freqüentava no resto da cidade, o meu olhar não estava habituado a “vê-los” de uma determinada forma.

Essa situação assemelha-se ao que escreve Skovsmose (2007) na Introdução de seu livro *Educação Crítica: incerteza, matemática, responsabilidade*. O autor relata que em 1993 foi à África do Sul, época em que o regime do *apartheid* estava em queda devido ao processo de democratização, para participar da conferência *Political Dimensions of Mathematics Education*. Ao chegar, foi conduzido a um bonito hotel em frente à praia, em Durban. Quando desceu do carro, ele prendeu a mão na porta, o que lhe causou dor e sangramento em um dos dedos. Mais tarde, por insistência de algumas pessoas e pela dor que sentia, ele aceitou procurar atendimento médico. O caminho percorrido lhe mostrou outra cidade que não havia visto até chegar ao hotel.

A cirurgia ocorreu em um lugar distante dos hotéis. Distanciamos-nos da vizinhança “branca” da cidade. Provavelmente passamos por algumas vizinhanças que, como vim a saber mais tarde, estavam organizadas como zonas de transição entre as áreas “brancas” e os distritos “negros”. Entramos em vizinhanças que eu não teria conhecido se não fosse por meu dedo sangrando. Podia ver a poeira vermelha na estrada de areia atrás de nós, à medida que adentrávamos a cidade. Vimos muitos grupos de pessoas negras, aparentemente esperando por alguma coisa. Eles olhavam o carro passando, indiferentes à poeira vermelha. Vi como o tamanho das casas ia diminuindo até tomarem a forma de cabanas feitas com sacos plásticos pretos junto a pedaços de madeira. As pessoas caminhavam na estrada, algumas das mulheres carregavam pesadas trouxas sobre suas cabeças (Ibidem, p. 18).

A partir do que viu no caminho percorrido, ao retornar ao hotel, Skovsmose mudou o que iria dizer em suas palestras bem elaboradas e repletas de exemplos do contexto dinamarquês, que, de certo modo, passaram a fazer pouco sentido para ele naquele espaço-tempo sulafricano. Seja a motivação produzida por um dedo sangrando, seja pela nomeação em um concurso público para professores (no meu caso), o olhar que colocamos sobre os espaços pelos quais passamos pode fazer grande diferença.

Reporto-me, então, à cena final que marca o curta metragem *João e Bilú*, que integra uma produção fílmica acerca da vida de crianças a partir da visão de cineastas de sete países, chamado “Crianças Invisíveis”³⁸. *João e Bilú*, filme brasileiro, de Kátia Lund (2005), retrata um dia na vida de um menino e de uma menina, catadores, nas ruas de São Paulo. Após

³⁸ Informações disponíveis em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/all-the-invisible-children/all-the-invisible-children.asp>>.

muitas desventuras, entre o catar, as breves brincadeiras e o deslocamento pelas caóticas ruas da grande metrópole, as crianças retornam ao lar com o rendimento de seu trabalho: alguns poucos tijolos para ajudar na construção da casa da família e uma antena parabólica torta e sucateada. No plano inferior da tela, aparece a favela, feita de barracos improvisados, com madeiras tortas e mal colocadas de modo que parece que vão ruir a qualquer instante. Ao fundo, na parte superior da tela, erguem-se imponentes prédios, símbolos da riqueza, das mais sofisticadas tendências arquitetônicas e do progresso. Tudo iluminado por um belo dia de sol. Penso que, antes de conhecer e freqüentar diariamente o *Bairro Santa Marta*, talvez não conseguisse visualizar esses contrastes que compõe a mesma cidade.

De certo modo, poderia dizer que, ao inscrever o espaço *Bairro Santa Marta* em mim, revesti meu olhar com outras lentes, que passei a usar não somente naquele lugar, mas no resto da cidade também. Tais quais as lentes utilizadas para ver imagens em terceira dimensão, capazes de fazerem saltar os elementos da tela em nossa direção, as lentes que passei a utilizar fizeram com que meu olhar fosse surpreendido pela profusão de imagens a minha frente. O que vi então? Resíduo sólido, entulho, detrito, excremento, imundície, dejetos. Carroça, carroceiro, lixeiro, catador, papeleiro. Sobrevivência, luta, trabalho, comida, vida. Adulto, criança, gente, humano, descartável, refugio...

Lixo³⁹. “Do latim *lix*, que significa cinzas ou lixívia, *basura* nos países de língua espanhola, e *refuse, garbage, solid waste* nos países de língua inglesa” (BIDONE & POVINELLI, 1999, p.1). Compondo a paisagem não apenas visual, mas também olfativa⁴⁰ do

³⁹ Para Bidone e Povinelli (1999, p. 5) “os lixos, ou resíduos sólidos, apresentam grande densidade e se originam das mais variadas atividades humanas e ambientes urbanos. Constituem essa massa de materiais reunidos, julgada sem utilidade e posta fora, restos de frutas, legumes e alimentos em geral, plásticos e metais diversos, vidros, papéis (jornais e revistas), embalagens em geral, materiais provenientes de limpeza de vias públicas, praças e jardins (restos de podas, gramas, folhas, galhos de árvores, papéis diversos, restos de cigarros), materiais cerâmicos, osso, couro, trapos, terra, pedra, material séptico ou contaminado (provenientes de serviços de saúde) animais mortos, restos de carros, restos mobiliários, calça de obra, para citar os mais importantes”.

⁴⁰ A expressão “paisagem olfativa” que aqui utilizo, escrevi inspirada livremente na expressão paisagem sonora de Murray Schafer. Na introdução da obra *O ouvido pensante* (SCHAFER, 1991), Marisa Trench de O. Fonterrada, diz que o autor liderou em Vancouver, no Canadá, importante pesquisa a respeito do ambiente sonoro da cidade. “Esse projeto, chamado de “The World Soudscape Project”, era um estudo multidisciplinar sobre o som ambiental, suas características e modificações sofridas no decorrer da história e sobre o significado e simbolismo desses sons para as comunidades afetadas por eles. [...] O mundo, portanto, seria tratado como uma vasta combinação macrocômica, composta pelos ‘músicos’, definidos pelo autor, como ‘qualquer um ou qualquer coisa que soe’” (SCHAFER, 1991, p. 9-10). Daí surgiria, então, a expressão paisagem sonora. Penso que, do mesmo modo que os sons poderiam, assim como as imagens visuais, compor uma paisagem, seria possível aos odores também formar uma paisagem. Em *Saberes e Odores: o olfato e o imaginário social nos séculos dezoito e dezenove*, Alain Corbin (1987), traz um estudo da sociedade européia e algumas de suas transformações naquele período histórico a partir do olfato. Segundo o autor: “o discurso teórico consagrado ao olfato tece, portanto, uma rede de fascinantes proibições e de misteriosos atrativos. A necessária vigilância

lugar, o lixo está por toda parte no *Bairro Santa Marta*. Nos pátios, nas ruas, nos terrenos baldios e, é claro, no Aterro Sanitário de São Leopoldo, os resíduos sólidos constituem um cenário em que homens, mulheres e crianças encenam vidas marcadas pelo descartável. Os miasmas ora adocicados, ora ácidos, ora suaves, ora intensos, anunciam o fim da cadeia de consumo, bem como o caráter efêmero das coisas e da vida. Nas impressões geradas quando de minha inserção naquele espaço-tempo de pesquisa, o visual nunca esteve dissociado do olfativo. De certo modo, essa relação imanente⁴¹ que registrei em meu diário de campo, entre o lixo e seus odores relaciona-se ao que nos diz Corbin (1987, p. 32):

A atenção olfativa voltada para o pútrido traduz a angústia do ser que não pode *fixar* – eis a palavra-chave –, que não pode reter os elementos que o compõem, os quais ele recebeu de seus precedentes e que permitirão a combinação de novos seres. A putrefação é um relógio, e os estudos que lhe são consagrados se tornam histórias. Assim sendo, a vigilância olfativa não tem apenas por finalidade detectar a ameaça, o risco de infecção. Aqui, o olfato-sentinela revela-se um conceito demasiado estreito. Esta vigilância é a escuta permanente de uma dissolução dos seres e de si. [grifo do autor]

Quando o mormaço indicava a chegada das chuvas, o anúncio aéreo da decomposição dos restos se acentuava. Nesses dias, a proximidade do Aterro Sanitário não era passível de ser esquecida. Era a “escuta permanente de uma dissolução dos seres e de si”. Essa “escuta” não me deixava esquecer aqueles que viviam dela ou nela, aqueles que por costume ou mesmo falta de opção, talvez nem mesmo a percebessem mais. Se o olfato me indicava a proximidade do lixo, minha visão confirmava sua presença.

As subidas íngremes que aos poucos eram atenuadas pelo asfalto que chegava às ruas que dão acesso ao *Bairro Santa Marta* e ao *Loteamento Tancredo Neves* abriam filetes sinuosos entre os cenários onde atuavam os atores de minha pesquisa. Não havia calçadas ou qualquer espaço específico para a circulação de pedestres. Pessoas, carros, animais e carroças

imposta pelo miasma pútrido, pelo gozo delirante dos aromas florais, pelos perfumes de Narciso vai compensar a recusa das volúpias animais do instinto. *E seria demasiado apressado relegar o olfato para fora do campo da história sensorial, enfatuada pelas maravilhas da visão e da audição*” (Ibidem, p. 15). [grifos meus]

⁴¹ Para Deleuze (2002, p.16), “o acontecimento imanente se atualiza em um estado de coisas e em um estado vivido que fazem com que ele aconteça. O plano de imanência se atualiza, ele próprio, em um Objeto e um Sujeito aos quais ele se atribui. Entretanto, por menos que Sujeito e Objeto sejam inseparáveis de sua atualização, o plano de imanência é, também ele, virtual, na medida em que os acontecimentos que o povoam são virtualidades. Os acontecimentos ou singularidades dão ao plano toda sua virtualidade, como o plano de imanência dá aos acontecimentos virtuais uma realidade plena”. A indissociabilidade entre os odores e o visual que destaco neste texto, está na ordem do acontecimento e da vida, ocupando entre-tempos, entre-momentos. É imanência, pois, “existe em si-mesma: ela não existe em algo, ela não é imanência a algo, ela não depende de um objeto e não pertence a um sujeito” (Ibidem, p. 12).

dividiam o mesmo espaço de circulação. Na entrada do bairro, as casas eram diferenciadas umas das outras. Não havia nenhum padrão arquitetônico e os terrenos pareciam ter tamanhos díspares, como se tivessem sido divididos aleatoriamente por ordem de ocupação do lugar. Geralmente limitados por cercas de madeira não lineares, os pátios estavam abertos ao olhar alheio. Pelos vãos dos sarrafos, avistava-se um pouco do privado de cada família. Roupas desbotadas e puídas nos varais, brinquedos sujos e quebrados e materiais recicláveis espalhados pelo chão, cachorros e gatos magros e maltratados, carroças e “carretinhas” utilizadas na *catação*, cavalos e pequenas hortas me diziam um pouco do dia-a-dia daqueles que ali habitavam.

Próximo à escola, o cenário já era outro. As pequenas casas, de cores fortes e chamativas, tinham o mesmo padrão arquitetônico. Os pátios eram do mesmo tamanho e ainda que não houvesse calçamento, havia espaço para circulação de pedestres. Algumas destas casas já tinham sido “personalizadas” por seus moradores: “puxadinhos” serviam de garagens, cozinhas ou quartos, áreas foram ampliadas, cercas de madeira e até pequenos estabelecimentos comerciais faziam parte da paisagem.

A maioria dessas casas começava a ser aberta por volta das dez horas da manhã. Primeiramente, estranhava este fato. Olhava pelas janelas de minha sala de aula na escola do bairro e me questionava acerca da hora avançada em que a vida despertava ali. As pessoas já teriam acordado e ido para o trabalho? Seriam todos desempregados e dormiam até mais tarde? As pessoas não trabalhavam? O que acontecia? Um dia, ao levar o lixo para frente de minha casa para a coleta domiciliar vi um catador com algumas crianças e sua “carretinha” revirando o lixo da vizinha. Já era noite e como em alguns bairros da cidade, onde moro, a coleta domiciliar ocorre no período noturno. Então, uma das hipóteses que levantei para aquelas pessoas acordarem tão tarde, era a de que eles também dormiam muito tarde, visto que, dependendo do bairro em que catavam os resíduos sólidos para a reciclagem, o período noturno era o momento mais apropriado para desenvolverem suas atividades laborais, pois é quando as pessoas depositam o lixo nas lixeiras das ruas.

Mais tarde, em visita ao Aterro Sanitário de São Leopoldo, fiquei sabendo que, em alguns casos, a organização do trabalho naquele espaço também corroborava para esta situação. Lá, os trabalhadores da cooperativa que fazem a triagem do lixo domiciliar recolhido no município trabalham em dois turnos, sendo que um inicia-se às seis horas e encerra-se às

catorze horas e outro começa às catorze horas e termina às vinte e duas horas. Desse modo, ou as pessoas iam para o trabalho muito cedo, e por isso suas casas permaneciam fechadas no período da manhã, ou voltavam muito tarde, dormiam mais e abriam suas casas em um horário avançado.

O Aterro Sanitário de São Leopoldo, local onde alguns moradores do Bairro *Santa Marta* e do Loteamento *Tancredo Neves* tiravam o sustento de suas famílias, recebia, em 2008, em torno de cento e dez toneladas de lixo domiciliar por dia, oito toneladas de lixo de terceiros e lixo hospitalar. O local era composto por um setor de triagem, administrado por uma cooperativa de trabalhadores, um aterro sanitário⁴², com piscinas de tratamento de resíduos, setor administrativo e um setor onde eram tratados os resíduos provenientes de serviços de saúde. Ali, atuava a empresa *SL Ambiental*, que possuía a concessão do serviço por um período de vinte anos, a Prefeitura de São Leopoldo, responsável pela pesagem e pagamento dos resíduos domiciliares recolhidos diariamente no município e a cooperativa de trabalhadores que realizava a triagem do lixo.

Quando visitei o local pela primeira vez, no ano de 2005, uma grande área no Aterro Sanitário já havia sido esgotada e outra maior ainda começava a ser utilizada. Lembro que, na época, estimei as dimensões da célula que iniciava o recebimento do lixo ao tamanho aproximado de quatro campos de futebol. Lembro ainda que, ao perguntar para a pessoa que atendeu minha turma naquela visita, qual a profundidade do aterro, ela me informou que seria algo em torno de vinte e cinco metros. Em 2007, quando da realização da parte empírica central da pesquisa observei que aquela área já estava totalmente preenchida e que um novo espaço passava a ser destinado para o enterro dos restos. O anfitrião de nossa visita, naquele dia, disse-me que a área havia sido esgotada em 16 de março daquele ano, quando passou a ser usado outro espaço, que ainda seria útil por mais dois anos. Disse-me, também, que a empresa responsável pela destinação do lixo já previa o esgotamento do local e providenciara a compra de outro terreno.

⁴² Segundo Bidone e Povinelli (1999, p. 18), “o aterro sanitário é uma forma de disposição final de resíduos sólidos urbanos no solo, dentro de critérios de engenharia e normas operacionais específicas, proporcionando o confinamento seguro dos resíduos (normalmente, recobrimento com argila selecionada e compactada em níveis satisfatórios), evitando danos ou riscos à saúde pública e minimizando os impactos ambientais. Esses critérios de engenharia mencionados materializam-se no projeto de sistemas de drenagem periférica e superficial para afastamento de águas de chuva, de drenagem de fundo para a coleta do lixiviado drenado, de drenagem e queima dos gases gerados durante o processo de bioestabilização da matéria orgânica”.

Das cento e dez toneladas de lixo domiciliar recebidas diariamente no Aterro, em torno de 8% do total era separado e destinado para a reciclagem. Estima-se, portanto que somente duzentas toneladas de resíduos sólidos chegavam a ser recicladas todo mês. Isso ocorria, entre outros fatores, por causa da relativamente alta velocidade da talisca – como o pessoal da usina chamava a esteira por onde passavam os resíduos a serem separados – que impedia uma vistoria mais minuciosa do material a ser separado. Segundo o responsável pelo setor, já haviam sido realizados estudos orçamentários para buscar soluções para esta situação, mas os valores exorbitantes impediam a reforma, que ficaria a cargo da cooperativa.

O trabalho na usina era semelhante àquele praticado pelos catadores de rua. O caminhão do lixo chegava e primeiramente era pesado. Após, largava sua carga no que eles chamam de “fosso”, que nada mais é do que o pátio próximo ao pavilhão onde era realizada a triagem. Em seguida, um operador manipulava uma máquina com uma espécie de garra, que ia colocando o lixo na esteira. Os homens e mulheres que ali trabalhavam, dispostos lateralmente ao longo dessa esteira, realizavam a separação do material. Ali, identificavam e selecionavam em torno de sessenta tipos de materiais, que eram jogados em carrinhos dispostos na parte inferior do pavilhão.

Nesse momento do processo, ocorria algo parecido com o que chamaríamos de consumo nas lojas do centro da cidade (ainda que guardasse suas peculiaridades e uma dimensão oposta que demarcava a pobreza material das pessoas que ali trabalhavam). Enquanto a esteira movimentava o lixo em meio aos trabalhadores, não apenas o que seria reciclado era recolhido. Roupas e calçados usados, alimentos “ainda” possíveis de se consumir, cadernos e materiais escolares “aproveitáveis”, objetos de decoração, flores artificiais, entre outros tesouros se tornavam achados que deixavam o limbo da lata de lixo para se constituírem novamente em objetos de desejo, em objetos de consumo. Eu diria que estar no início da esteira podia ter o mesmo valor de se chegar cedo em uma loja com produtos em liquidação.

Do mesmo modo, quando o Aterro recebia a esperada visita dos caminhões de lixo das grandes redes de hipermercado, tudo parava para que todos pudessem usufruir dos produtos “novinhos” em folha que receberiam ali seu destino final. Em determinados dias da semana, esses estabelecimentos destinavam ao lixo boa parte daquilo que não mais podia satisfazer os consumidores do centro da cidade. Eram produtos com data de validade vencida ou próxima

do vencimento, embalagens amassadas ou com pequenas perfurações, produtos danificados, enfim, tudo aquilo que afastaria do estabelecimento os consumidores capazes responder positivamente aos atrativos do mercado. Entretanto, eram produtos que alegravam e satisfaziam àqueles que Bauman (1998) chama de consumidores falhos, ou seja, “pessoas incapazes de responder aos atrativos do mercado consumidor, porque lhes faltam os recursos requeridos, pessoas incapazes de ser “indivíduos livres” conforme o senso de “liberdade” definido em função do poder de escolha do consumidor” (Ibidem, p. 24). Nas falas produzidas durante as entrevistas individuais realizadas com as crianças que participaram da pesquisa, suas respostas davam conta da presença e da necessidade dos produtos que vinham esporadicamente no caminhão do lixo do Hipermercado⁴³:

Pesquisadora – E caminhões, têm muitos caminhões lá?
Diego – Não muito.
Pesquisadora – Que vai pra usina com o lixo, tu não vês? Os caminhões que chegam lá...
Diego – Do Hipermercado vem... por dia vem terça, parece e sexta. O amigo do meu pai, que trabalha lá, agora ele não trabalha mais.
Pesquisadora – Mas e como é que é, lá, vem o caminhão do Hipermercado mas tem dia pra vir? Que dia que vem o caminhão do Hipermercado?
Diego – Que o amigo do meu pai falou é terça, sexta e quarta.
Pesquisadora – Então vem três vezes por semana o caminhão do Hipermercado? Tá, mas o que vem nesse caminhão do Hipermercado?
Diego – Tipo, vem pizza, hum... farinha, hã, saquinho de maçã, saquinho de maionese... hã...vem, lingüiça, salame, várias coisas.
Pesquisadora – Tudo isso vem, vem lá do Hipermercado... Lingüiça e salame também? E essas coisas, elas estão com a validade vencida ou ainda estão dentro da validade?
Diego – Tá na validade.
Pesquisadora – Mas está pertinho de vencer?
Diego – Não.
Pesquisadora – Não falta pouco tempo pra vencer?
Diego - Não.
Pesquisadora – *Mas e aí, porque eles não vendem essas coisas, por que eles levam pra vocês?*
Diego – *Pra... porque eles sabem, porque quem trabalha lá, pra comer, é um pouco pobre, daí eles levam e eles sabem que eles deixam aproveitar. Daí tem uns que estão furados.*
Pesquisadora – Ah! Quando tem assim, furinho na embalagem? E aí, o que mais vem... Tu falaste um monte de coisas, né? O que tu mais gostas quando vem?

⁴³ Nesta pesquisa, o nome do hipermercado será omitido, sendo referido apenas como Hipermercado.

Diego – Iogurte e... iogurte e sorvete.

[...]

Pesquisadora – Essas coisas que vem, não estão com a validade vencida?

Cláudia – Não.

Pesquisadora – É tudo novo?

Cláudia – Sim.

Pesquisadora – Sim, mas por que eles dão se está tudo novo?

Cláudia – *Porque lá no Hipermercado que vem lá do Centro, eles mandam ali para aquela firma, porque lá tem gente que não compra, eles acham muito caro, daí eles pegam, mandam o caminhão buscar e vão botando lá pra baixo.*

Pesquisadora – *Por que está muito caro?*

Cláudia – *Hum, hum... daí os outros não compram e daí o que sobra, eles mandam ali pra baixo.*

Pesquisadora – Vem coisa vencida também, de vez em quando?

Cláudia – Não.

Pesquisadora – Mas eu já vi bolachinhas de vocês que estavam com a validade vencida por poucos dias, poucos meses...

Cláudia – Nós?

Pesquisadora – Sim, vocês, alunos...

Cláudia – Isso aí não é do lixo, é ali de baixo.

Pesquisadora – De baixo, onde?

Cláudia – Sabe o galpão que tem ali? Sabe aquele galpão que tem ali de tijolo?

Pesquisadora – Aquele que a gente passa quando sai na usina?

Cláudia – Sim, aquele lá de tijolo.

Pesquisadora – Sei.

Cláudia – Não é aquele mesmo da usina.

Pesquisadora – Aquele que fica no pátio da usina? (da outra cooperativa que separa materiais na usina, recolhidos na coleta seletiva)

Cláudia – É de lá, de quando estavam fazendo e pegou fogo. Essas bolachinhas são de lá.

Pesquisadora – Mas vem de onde?

Cláudia – Não sei.

[...]

Cláudia – *Quando está vencido ou perto de vencer, nós não comemos, nós jogamos fora.*

Pesquisadora – *Vocês não comem, mas às vezes, faltando pouco tempo, que tem que comer logo...*

Cláudia – *Daí nós comemos meio logo. Daí a minha mãe distribui, sabe aquela amiga da minha mãe que eu contei pra senhora? Aquela da barriga?*

Pesquisadora – Hum, hum...

Cláudia – Ela não tem coisa pra comer em casa. A casa dela é toda coloridinha, as tábuas. Ela fez com tábuas, sabe? Daí ela não tem dinheiro pra comprar comida, sabe, daí minha mãe tem que ajudar ela. Ela foi sempre

como uma mãe pra minha mãe. Elas sempre ajudaram minha mãe quando o pai da minha mãe morreu.

Pesquisadora – Daí agora tua mãe sempre que possível ajuda também...

Cláudia – É, daí ela tem o gurizinho dela, daí esses dias ele estava ruim e a mãe ajudou.

[...][grifos meus]

Segundo Bauman (2007), vivemos hoje, sob o signo do consumo, em que as relações humanas se tramam e se constroem em torno do que ele denomina “sociedade do consumo”, ou seja, uma sociedade caracterizada por alicerçar as relações humanas à imagem e semelhança das relações que se estabelecem entre consumidores e objetos de consumo. Para Sarlo (2000), o desejo do novo é inextinguível. Assim, as identidades estariam quebradas, mas ao invés do vazio, no seu lugar, estaria o mercado (Ibidem). Seguindo ainda a autora, “o mercado seria uma linguagem e todos nós procuramos falar algumas de suas línguas: nossos sonhos não têm muito jogo de cintura. Sonhamos com as coisas que estão no mercado” (Ibidem, p. 26). Poderia, então, ainda completar, dizendo que fazer parte deste mercado é também um sonho acalentado pela maioria. Nesse sentido, nada pode ser sujeito sem antes ser produto e “nada pode preservar seu caráter de sujeito se não se ocupa de ressuscitar, reviver e realimentar a perpetuação em si mesmo das qualidades e habilidades que se exigem em todo produto de consumo”⁴⁴ (BAUMAN, 2007, p. 25-26). A “subjetividade” do “sujeito” está intrinsecamente ligada à sua capacidade de constituir-se e de manter-se como artigo vendável.

Analisando a questão da identidade, Hall (2006), fala que as mudanças que vêm ocorrendo no mundo nos últimos tempos têm resultado em uma “crise de identidade” dos indivíduos. Nesse sentido, ele aponta para a existência de três tipos principais de concepções de sujeito. A primeira dá conta de uma concepção de pessoa humana como um indivíduo centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação. Esse sujeito teria um núcleo que nascia com ele e com ele se desenvolvia “ainda que permanecendo o mesmo – contínuo e ‘idêntico’ a ele – ao longo da existência do indivíduo” (Ibidem, p. 11). Essa concepção bastante “individualista” de sujeito é denominada sujeito do Iluminismo.

Uma segunda noção, a de sujeito sociológico, tinha a ver com o aumento da complexidade do mundo e trazia consigo a “a consciência de que este núcleo interior do

⁴⁴ No original “nadie puede preservar su carácter de sujeto si no se ocupa de resucitar, revivir y realimentar a perpetuidad en sí mismo las calidades y habilidades que se exigen en todo producto de consumo” (tradução minha).

sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com ‘outras pessoas importantes para ele’, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que habitava” (Ibidem, p. 11). A interação entre o eu e a sociedade forma esse sujeito, porém, ele ainda tem um núcleo ou essência interior.

Entretanto, as coisas não seriam mais tão estáveis. Ultimamente, o sujeito estaria se tornando fragmentado, composto de várias identidades. Descentrado e instável, esse sujeito não teria uma identidade fixa, essencial ou permanente. Sua identidade torna-se uma *celebração móvel* (Ibidem, p. 13) [grifos do autor]. “O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (Ibidem, p. 13).

Díaz (2005) argumenta, discorrendo acerca das concepções de sujeito de estudiosos como Freud, Darwin, Nietzsche, Wittgenstein e Foucault, que o sujeito, desde meados do século XX é uma entidade lingüística-social que tem corpo e todas as materialidades que acompanham sua psique e o espírito. Contudo, a autora avança em sua argumentação inferindo que o avanço da tecnologia no campo das comunicações e da informática, possibilitou que se engendrasse outra entidade, ou seja, o sujeito virtual, sujeito sem corpo. Alguém que pode ser o que quiser na rede mundial de computador, sujeitado pelas práticas digitais, dependente da energia e suscetível ao corte da luz.

Veiga-Neto (2005) conjectura que “dentre as metanarrativas iluministas a que Foucault deu as costas, talvez a mais importante e que mais interessa para a Educação seja aquela que, numa boa aproximação pode ser sintetizada na seguinte expressão: *o sujeito desde sempre aí*” (Ibidem, p. 131). Para Foucault (1995b, p. 235), então, há “dois significados para a palavra *sujeito*: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento”. Seguindo o filósofo, “ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a” (Ibidem, p. 235). Desse modo, suas pesquisas se estabeleceram entre o que ele chamou de

os três modos de subjetivação que transformam os seres humanos em sujeitos”: a objetivação de um sujeito no campo dos saberes – que ele trabalhou no registro da *arqueologia* –, a objetivação de um sujeito nas práticas do poder que divide e classifica – que ele trabalhou no registro da *genealogia* – e a subjetivação de um indivíduo que trabalha e pensa sobre si mesmo – que ele trabalhou no registro da *ética*. Em outras palavras, nos tornamos sujeitos pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e

pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos sobre nós mesmos_(VEIGA-NETO, 2005, p. 136).

Poderíamos dizer, então, que antes mesmo de aprender a ler e a escrever, as crianças da *Escola Santa Marta* já estariam sendo assujeitadas por diferentes práticas. Entre essas, poderíamos, destacar as que desde muito cedo visam situar os sujeitos na marcha do consumo. Para Bauman (2000), não haveria estratégias diferenciadas para a subjetivação de meninos e meninas, pois,

em uma sociedade de consumidores *todos* têm que ser, devem ser e necessitam ser “consumidores por vocação”, vale dizer, considerar e tratar o consumo como uma vocação. Nessa sociedade, o consumo como uma vocação é um direito humano universal e uma obrigação humana universal que não admite exceções. Nesse sentido, a sociedade de consumidores não reconhece diferenças de idade ou gênero, nem as tolera (ao contrário do que de fato pareça) nem reconhece distinções de classe (por estranho que pareça). Desde os centros geográficos da rede informática até as periferias afundadas na pobreza⁴⁵ (Ibidem, p. 81).

Consumir seria agregar a si mesmo valor social e um potencial de existência neste mundo. Para as crianças que entrevistei, dizer que os produtos que consumiam não estavam vencidos ou velhos – ainda que em quatro anos de trabalho naquela escola eu tenha observado quase que diariamente que os produtos trazidos para a merenda vinham com a data de validade vencida ou com vencimento próximo –, de certa forma marca uma posição diferente daquela que, num olhar mais aligeirado, se poderia pensar que ocupavam. Sarlo (2000) nos diz que a apropriação de objetos afetaria tanto os que ela denomina como *coleccionadores às avessas*, ou seja, aqueles consumidores com recursos para consumir, mas que ao invés de colecionar objetos, colecionam atos de aquisição de objetos, quanto os *coleccionadores imaginários*, cuja pobreza muitas vezes atinge até mesmo suas fantasias de consumo. Isso ocorreria, pois, “ambos pensam que o objeto lhes dá (ou daria) algo de que precisam, não no nível da posse, mas no da identidade” (Ibidem, p. 28). O mercado estaria aí para substituir os velhos deuses desaparecidos – a religião, as ideologias, a política, os laços comunitários, etc –

⁴⁵ No original “En una sociedad de consumidores *todos* tienen que ser, deben ser y necesitan ser “consumidores de vocación. En esa sociedad, el consumo como vocación es uno derecho humano universal y una obligación humana universal que no admite excepciones. En este sentido, la sociedad de consumidores no reconoce diferencias de edad o género ni las tolera (por contrario a los hechos que parezca) ni reconoce distinciones de clase (por descabellado que parezca). Desde los centros geográficos de la red de la autopista informática hasta las periferias sumidas en la pobreza”. (tradução minha)

que poderiam fornecer bases para a identificação ou fundamentos para a criação de valores comuns (Ibidem).

Em alguns momentos, as falas das crianças demarcaram uma certa fronteira entre seu modo/possibilidades de consumir e o de “outros”, admitindo assim, uma posição precária e subalterna no jogo do consumo:

Carina – Daí às vezes o pai passa na casa de alguém, daí meu pai pergunta, porque *tem gente que faz as casas bem bonitas, sabe? Toda enfeitada, bem enfeitada*, daí às vezes tem umas luzinhas lá e o pai pega, pra cobre e daí...

Pesquisadora – *Tá*, mas, não... e daí, ele pega as luzinhas das casas e arranca?

Carina – Não. Eles dão, *eles tiram se estão velhas porque já eles tiram se não prestam mais, venceram*, se prestar daí eles não botam mesmo assim eles tiram e daí aquele dia o meu pai achou umas luzinhas e daí o pai, o pai perguntou pro homem se podia pegar, porque *tava* na rua e daí o pai pegou, daí ele levou pra casa e daí uns dias começou a não prestar mais daí o pai pegou e vendeu pra cobre.

[...]

Pesquisadora – Por que vêm essas coisas do Hipermercado?

Amanda – É porque nos mercados daí, quando *eles não querem, fica velho, daí eles pegam e dão pra eles levar lá pra cima*.

Pesquisadora – *Mas velho como, está vencido?*

Amanda – *É vencido, assim...*

Pesquisadora – *Mas e se está vencido, dá pra comer? Dá paixão?*

Amanda – *Os que estão podres, daí não dá pra comer...*

[...]

Pesquisadora – Mas porque eles não vendem essas coisas, por que eles levam pra vocês?

Diego – *Pra... porque eles sabem, porque quem trabalha lá, pra comer, é um pouco pobre, daí eles levam e eles sabem que eles deixam aproveitar. Daí tem uns que estão furados.*

[...] [grifos meus]

Em outros momentos, buscavam “borrar” essas fronteiras, entre seus modos de consumir e o dos “outros”, tomando para si uma posição mais “igualitária” à dos consumidores do centro, negando que consumiam produtos vencidos, ou dizendo que doavam o que ganhavam a mais para “quem precisava”. Essa tentativa de se “fazer presente”, de advogar para si um lugar sob o “sol do consumo”, foi observada em outras situações. Quando estive em contato com o trabalho dos cooperados na usina de triagem de lixo, os enfeites de Natal pendurados acima da esteira chamaram minha atenção. Observei que nem mesmo em um espaço como aquele, marcado pelo cheiro pútrido do descarte, pela sujeira e pela aparente

desordem, passa incólume aos atrativos de uma data tão comercial. Não eram as luzes brilhantes e sofisticadas que fazem brilhar a proximidade do Natal nos bairros do município favorecidos economicamente, nem os enfeites bem elaborados que fazem as vitrines ficarem mais chamativas. Singelas bolinhas coloridas penduradas junto a poucos metros de festão – provavelmente achados do lixo alheio – mas que, de certa forma, dizem muito acerca daquelas pessoas que ali labutam.

A história que é contada por aqueles enfeites, mais do que pessoal é uma história de toda sociedade. Não há ali apenas resquícios de uma religiosidade marcante. De certo modo, entendo que, ao exibir tais artefatos, aqueles que estão ali, despojados de condições para participar ativamente do jogo do consumo – mas que nem por isso deixam de jogar –, estão buscando formas de pertencimento, formas de demarcar sua presença nesse jogo, pois

[...] a “sociedade de consumidores” implica um tipo de sociedade que promove, anima ou reforça a eleição de um estilo e uma estratégia de vida consumista, que desaprova toda opção cultural alternativa: uma sociedade na qual acomodar-se aos preceitos da cultura do consumo e restringir-se estritamente a eles é, para todos os efeitos práticos, a única eleição unanimemente aprovada: uma opção viável e portanto plausível e um requisito de pertencimento (BAUMAN, 2007, p. 78).⁴⁶

O mesmo Aterro Sanitário que serve de depósito ao lixo produzido diariamente na cidade, abriga também outro tipo de refugio, ou seja, as pessoas que despojadas dos meios de sobrevivência que antes lhe eram pertinentes, hoje vivem do refugio alheio. Segundo Bauman (2005), a Modernidade foi pródiga na criação de refugos, tanto de ordem material, quanto humana. Nesse sentido, podemos dizer que a indústria da remoção do lixo, é uma engrenagem que “está imbricada” na sobrevivência moderna, pois a “sobrevivência da forma de vida moderna – depende da destreza e da proeficiência na remoção do lixo” (Ibidem, p. 39). Desse modo,

a produção de “refugio humano”, ou mais propriamente, de seres humanos refugados (os “excessivos” e “redundantes”, ou seja, os que não puderam ou não quiseram ser reconhecidos ou obter permissão para ficar”, é um produto inevitável da modernização, e um acompanhante inseparável da modernidade. É um inescapável efeito colateral da *construção da ordem*

⁴⁶ No original: “[...] la “sociedad de consumidores” implica un tipo de sociedad que promueve, alienta o refuerza la elección de un estilo y una estrategia de vida consumista, y que desapruaba toda opción cultural alternativa; una sociedad en la cual amoldarse a los preceptos de la cultura del consumo y ceñirse estrictamente a ellos es, a todos los efectos prácticos, la única elección unánimemente aprobada: una opción viable y por lo tanto plausible, y un requisito de pertenencia.” (tradução minha)

(cada ordem define algumas parcelas da população como “deslocadas”, “inaptas” ou “indesejáveis”) e do *progresso econômico* (que não pode ocorrer sem degradar e desvalorizar os modos anteriormente efetivos de “ganhar a vida” e que, portanto, não consegue, senão privar seus praticantes dos meios de subsistência) (BAUMAN, 2005, p 12). [grifos do autor]

O trabalho na cooperativa que realiza a triagem do lixo que chega diariamente no Aterro Sanitário, entretanto, é um “privilegio” para poucos. As vagas são insuficientes para os que vivem no *Bairro Santa Marta* ou no *Loteamento Tancredo Neves* e muitos precisam encontrar outras formas de sobrevivência, realizando, principalmente, a coleta nas ruas da cidade. Nessa atividade, muitos idosos, crianças e adolescentes acabam envolvidos diretamente na busca pela sobrevivência familiar. Esse fato, chamou-me a atenção desde o momento em que comecei a lecionar na escola do *Bairro Santa Marta*, especialmente pela riqueza dos detalhes das histórias contadas pelos pequenos alunos e alunas com os quais convivia, diariamente, em uma turma de alfabetização, que davam conta de um cotidiano e de uma forma de vida da qual pouco ou nada sabia. Isso, de certo modo, instigou-me a investigar acerca dos saberes envolvidos no cotidiano daqueles pequenos “heróis não decantados da modernidade” (BAUMAN, 2005, p. 39) principalmente aqueles presentes nas tarefas de catar, separar e vender os resíduos sólidos para serem reciclados.

Após a discussão sobre o espaço onde realizei a parte empírica desta investigação, passo, no próximo capítulo, à análise do material produzido na pesquisa. Busco, nesta análise, apresentar, principalmente, outro entendimento acerca da *catção*, não apenas como um meio de subsistência, mas como meio para atender aos chamados renitentes da sociedade de consumidores.



Pesquisadora – Cláudia, tu fizeste dois desenhos lindos, já vi que tu desenhavas muito bem... Eu queria saber, o que tu vês nestes desenhos, conta uma história pra mim destes desenhos.

Cláudia – Uma história? (ri e arregala os olhos com um “ar” curioso).

Pesquisadora – Isso, conta a história destes desenhos. O que te levaste a fazer estes desenhos?

Cláudia – É uma menina, daí ela catava, daí ela encheu dois sacos de litros. Ela foi vender, daí ela foi comprar, hã... comida pra dentro de casa. Daí, ali, veio o caminhão do Hipermercado, hã... e as pessoas não gostaram.

Pesquisadora – Por que não gostaram?

Cláudia – Porque só vinha comida, e eles não gostavam de comida, gostavam só de doce.

4_ “A GENTE NÃO QUER SÓ COMIDA”

*Bebida é água
Comida é pasto
Você tem sede de quê?
Você tem fome de quê?
A gente não quer só comida,
A gente quer comida, diversão e arte
A gente não quer só comida,
A gente quer saída para qualquer parte,
A gente não quer só comida,
A gente quer bebida, diversão, balé
A gente não quer só comida,
A gente quer a vida como a vida quer
[...]
A gente não quer só comer,
A gente quer comer e quer fazer amor
A gente não quer só comer,
A gente quer prazer pra aliviar a dor
A gente não quer só dinheiro,
A gente quer dinheiro e felicidade
A gente não quer só dinheiro,
A gente quer inteiro e não pela metade
[...]
Desejo,
Necessidade e vontade
Necessidade e desejo
Necessidade e vontade
Necessidade e desejo
Necessidade e vontade.
(TITÃS⁴⁷)*

Início este capítulo, em que dou continuidade à análise do material de pesquisa, com a música *Comida* do grupo Titãs, por entendê-la como emblemática acerca das impressões geradas no exercício analítico. Cresci cantando esta música. Seu texto nada tem, portanto, de novidade. Repeti-a muitas vezes, sozinha ou com o grupo de amigas. Entretanto, suas palavras só agora ganham um sentido mais profundo. A escrita da Dissertação as transformou em experiência. Antes, elas passaram... Quando, em um encontro do Grupo de Pesquisa relatei meus primeiros “achados” do material empírico, uma colega cantarolou a música dizendo: “Essa música tem que abrir o capítulo da tua análise”. Foi então que me pus a pensar nas frases que compunham tal canção.

⁴⁷ Grupo brasileiro de rock. Composição da música: Arnaldo Antunes/Marcelo Fromer/Sérgio Britto.

A gente não quer só comida, a gente quer muito mais! A gente QUER. Relendo as palavras transcritas de meus entrevistados, a emergência de tal enunciado foi aquela que mais me chamou a atenção, visto que, de antemão, minha idéia de catador compreendia alguém que lida diariamente com a luta pela sobrevivência e, em meu entendimento inicial, a sobrevivência tinha muito mais a ver com a comida que precisa estar presente à mesa todos os dias, com a roupa que precisa estar aquecendo, com os calçados que precisam guardar pés que labutam e movem um corpo que lança-se em busca de “tesouros” largados por outrem e com os remédios que cuidam da saúde deste corpo. Nesse sentido, sobrevivência estaria em uma ordem muito restrita, que não comportaria – naquele momento – mais do que a dimensão da preservação da vida.

“A gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão e arte, a gente não quer só comida, a gente quer saída para qualquer parte, a gente não quer só comida, a gente quer bebida, diversão, balé, a gente não quer só comida, a gente quer a vida como a vida quer”... “Enxergar”, idéias similares a essas que compõem a música, e que penso estarem presentes nas falas dos participantes da pesquisa, entretanto, não foi tarefa simples. Exigiu idas e vindas ao material da pesquisa. Leituras repetidas e cada vez mais minuciosas, em que buscava na exterioridade do que foi dito, os enunciados, visto que “o enunciado não é imediatamente visível; não se dá de forma tão manifesta quanto uma estrutura gramatical ou lógica (mesmo quando esta não está inteiramente clara, mesmo quando é muito difícil de se elucidar)” (DELEUZE, 2006, p. 27). Chegar ao enunciado exigiu um exercício semelhante ao que nos propõe Deleuze (Ibidem, p. 27):

[...] se é difícil chegar a essa inscrição de um mesmo nível do que é dito, é porque o enunciado não é imediatamente perceptível, sempre estando encoberto pelas frases ou pelas proposições. *É preciso descobrir seu “pedestal”, poli-lo, e mesmo moldá-lo, inventá-lo. É preciso inventar, recortar o triplo espaço desse pedestal, e apenas numa multiplicidade em construção o enunciado pode se constituir como inscrição simples do que é dito.* [grifos meus]

As idéias iniciais “lapidadas” no material de pesquisa me levaram a buscar em autores como Zigmunt Bauman e Richard Sennet alguns esclarecimentos acerca da sociedade em que vivemos, para entender as regularidades que, aos poucos, passei a visualizar em meu material de pesquisa. Essas regularidades colocaram o consumo, o consumismo e a noção de sociedade de consumidores como fios centrais do exercício analítico que realizei.

Nas incursões pelas teorizações de Bauman, pude constatar, então, que minha primeira idéia de catador e de sobrevivência estava compreendida na lógica que formava a sociedade moderna, a sociedade de produtores. Para o autor (2001), a vida estruturada em torno do papel do produtor tende a ser normativamente regulada. Assim,

há um mínimo de que se precisa a fim de manter-se vivo e ser capaz de fazer o que quer que o papel de produtor possa requerer, mas também um máximo com que se pode sonhar, desejar e perseguir, contando com a aprovação social das ambições, sem medo de ser desprezado, rejeitado e posto na linha. O que passar acima deste limite é luxo, e desejar o luxo é pecado. O principal cuidado, portanto, é com a *conformidade*: manter-se seguramente entre a linha inferior e o limite superior – manter-se no mesmo nível (não tão alto ou baixo, conforme o caso) do vizinho (Ibidem, p. 90). [grifo do autor]

Por outro lado, a vida voltada para o consumo deve se bastar sem normas: “ela é orientada pela sedução, por desejos sempre crescentes e quererem voláteis – não mais por regulação normativa” (Ibidem, p. 90). Nesse modelo, o céu é o limite! Seguindo o pensamento de Bauman (Ibidem), a idéia de luxo deixa de fazer sentido, pois se almeja que os luxos de hoje, tornem-se as necessidades de amanhã. Do mesmo modo, busca-se reduzir a distância entre o “hoje” e o “amanhã” ao mínimo. Deve-se estar sempre pronto para aproveitar a oportunidade quando ela se apresentar e a desenvolver novos desejos feitos sob medida para as novas formas de sedução e, nunca permitir que as necessidades estabelecidas tornem dispensáveis as novas sensações ou limitem nossa capacidade de absorvê-las ou experimentá-las (Ibidem). A sociedade pós-moderna, então, envolve seus membros primeiramente em sua condição de consumidores e não de produtores.

De certo modo, não posso furtar-me a confessar que, ao iniciar o estudo, esperava encontrar nas descrições dos participantes da pesquisa acerca da *catção de resíduos sólidos para a reciclagem* uma certa *conformidade*, no sentido atribuído por Bauman (2001). Pensava, de forma simplificada, que catavam pura e simplesmente para ajudar a comprar comida para alimentar sua família ou para comprar materiais escolares, quando necessário, isto é, em um dado momento, compreendia que a *catção* estava ligada unicamente ao suprimento de suas necessidades básicas e/ou urgentes. Entretanto, ao longo da investigação, fui gradativamente observando que o desejo e a vontade de consumir para além disso estavam presentes ali, caracterizando sujeitos inseridos numa sociedade de consumidores.

Utilizando algumas ferramentas teóricas recolhidas na oficina de Wittgenstein, falei, a partir da idéia esboçada acima, de como percebi os jogos de linguagem associados a forma de vida do *Bairro Santa Marta*, com suas crianças e seus familiares, membros de uma sociedade de consumidores. Conforme as descrições que passarão a compor meu texto na próxima seção, pude constatar, também, que esses jogos de linguagem, mesmo que apresentem semelhanças de família, são diferentes das práticas efetuadas na usina de triagem do Aterro Sanitário. Também observei a existência de jogos de linguagem específicos postos em prática na efetivação das compras nos estabelecimentos comerciais daquele espaço. Dei importância a esses jogos por entender que, sendo diferente a lógica que mobiliza o consumo nesse locus, os jogos envolvidos nas compras teriam suas especificidades e, portanto, educariam matematicamente as crianças que os praticam, dentro de uma racionalidade também específica, o que poderia oferecer elementos interessantes para se pensar a matemática escolar e seus jogos de linguagem.

4.1 ERA UMA VEZ UMA CRIANÇA QUE CATAVA...

Ana – Esta aqui é minha mãe e meu primo catando lá.

Pesquisadora – Catando onde?

Ana – Na rua assim, que a gente acha.

Pesquisadora – É? E em que rua vocês andam?

Ana – Ih! Num monte.

Pesquisadora – É? Por tudo? Tu vais todos os dias catar? Não?

Ana – Vou.

Pesquisadora – Todo dia? Vais todos os dias de tarde?

Ana – Eu vou de manhã, quando chego da escola.

[...]

Pesquisadora – Olhando de novo para o teu desenho, como funciona essa coisa de catar, como cata, como separa, como vende...

Cláudia – Eu separando, é litro branco com litro branco, litro verde com litro verde, papelão assim, coisa de carne, que a carne vem no papelão, na caixa, daí, aquelas caixas, daí vai amontoando, daí jornal com jornal pequeno, jornal grande com grande e daí as latinhas com latinhas, daí vai juntando, daí vai vender lá naquela reciclagem.

[...]

Pesquisadora – Tu só vendeste latinha nesse dia ou vendeste outros materiais?

Diego – Mas daí cada... cada material tem um preço.

Pesquisadora – Tu sabes o preço de tudo?

Diego – Mas daí tem que pesar... o meu pai pesa, porque ele já trabalhou lá na Usina, ele pesava.

Pesquisadora – Mas ele tem balança em casa?

Diego – Balança não, mas ele sabe na mão. Ele calcula, daí vê quanto que dá.

Pesquisadora – Ele faz “a olho”? E tu sabes mais ou menos quanto é o preço do quilo?

Diego – A latinha, esses dias eu peguei umas sacolas, eu achei, lá “uns dez centavos, eu acho”, daí eu peguei outra sacola, “aqui dá uns vinte”. Pra ver se era mesmo, eu levei as duas sacolas e deu vinte.

[...]

O que as crianças desta pesquisa catam? A pergunta parece simples e a resposta mais simples ainda... Ora, elas catam lixo! Mas o que é o lixo? Lixo é tudo aquilo que despojado de sua utilidade não mais nos interessa e pode ser descartado. Mais simples ainda. Entretanto, não é tão fácil assim responder a essas questões. Pretendo nesta seção, apresentar alguns modos de estar, de viver e de ser criança na sociedade de consumidores, modos que conformam a forma de vida de sujeitos envolvidos com a *catação de resíduos sólidos para a reciclagem*. Com isto, o exercício analítico sobre o material me levou a pensar que as práticas que compõem a *catação* estão estreitamente vinculadas com o modelo de sociedade que vem se delineando nos últimos anos, a qual Bauman (1998, 2000, 2001, 2005, 2007), vem denominando *sociedade de consumo* ou *sociedade de consumidores*. Para o autor, em linhas gerais, todos sabemos o que significa ser *consumidor*:

usar as coisas, comê-las, vestir-se com elas, utilizá-las para jogar e, em geral, satisfazer – através delas – nossas necessidades e desejos. Posto que o dinheiro (na maioria dos casos e em quase todo o mundo) está entre o desejo e a sua satisfação, ser consumidor também significa – e este é seu significado habitual – *apropriar-se* das coisas destinadas ao consumo: comprá-las, pagar por elas e deste modo convertê-las em algo de nossa exclusiva propriedade, impedindo que os outros usem sem nosso consentimento (BAUMAN, 2000, p. 43).⁴⁸ [grifo do autor]

Consumir, seguindo ainda o pensamento de Bauman (2000), também significa destruir. Quando consumimos as coisas, elas deixam de existir, literal ou espiritualmente. O

⁴⁸ No original: “usar las cosas, comerlas, vestirse con ellas, utilizarlas para jugar y, en general, satisfacer – a través de ellas – nuestras necesidades y deseos. Puesto que el dinero (en la mayoría de los casos y en casi todo el mundo) “media” entre el deseo y su satisfacción, ser consumidor también significa – y este es su significado habitual – apropiarse de las cosas destinadas al consumo: comprarlas, pagar por ellas y de este modo convertirlas en algo de nuestra exclusiva propiedad, impidiendo que los otros usen sin nuestro consentimiento” (tradução minha).

consumo pode resultar na aniquilação total do produto, como quando comemos algo ou gastamos a roupa ou, então, despojamos as coisas de seu encanto, até que deixem de satisfazer nossos desejos e apetites. Este último seria o caso de um disco que ouvimos tantas vezes que não o queremos mais, ou de um jogo que deixou de nos interessar após algum tempo de uso (Ibidem). Uma sociedade de consumidores pauta-se não apenas pelo “consumo”, visto que, ele é uma característica e uma ocupação dos seres humanos como indivíduos, mas principalmente pelo “consumismo”, que se constitui como um atributo da sociedade (BAUMAN, 2007, p. 41). Pode-se dizer, então, que o consumismo chega quando o consumo assume em nossa sociedade, o papel que o trabalho assumia na sociedade de produtores (Ibidem). O verbo “comprar” ainda que não pronunciado, é o cilindro mestre que coloca em operação todas as práticas sociais, pois,

se “comprar” significa esquadrinhar as possibilidades, examinar, tocar, sentir, manusear bens à mostra, comparando seus custos com o conteúdo da carteira ou com o crédito restante nos cartões de crédito, pondo alguns itens no carrinho e outros de volta às prateleiras – então vamos às compras, tanto nas lojas quanto fora delas; vamos às compras em casa, no trabalho e no lazer, acordados e em sonhos. *O que quer que façamos e qualquer que seja o nome que atribuamos à nossa atividade, é como ir às compras, uma atividade feita nos padrões de ir às compras. O código em que nossa “política de vida” está escrito deriva da pragmática do comprar* (BAUMAN, 2001, p. 87). [grifos meus]

Aqui estaria inserido um dos meus estranhamentos iniciais de uma prática que observei em várias situações: as crianças trocavam, entre si, por um determinado período de tempo, brinquedos, sapatos, materiais escolares, e até mesmo bonés e, muitas vezes, para serem incluídos em brincadeiras, “pagavam” por isso com dinheiro (em moedas) ou com lanches. O que estava sendo “vendido” e o que estava sendo “comprado” ali? De certo modo, penso que ao trocar todo seu lanche ou uma fração deste por um recreio inteiro de posse de um desejado carrinho, ainda que ao final do período este voltasse para as mãos de seu dono, por exemplo, uma operação “comercial” era posta em marcha ali. Dificilmente aquele que nunca tinha nada a oferecer – em termos materiais – participava de tais negociações. Houve ocasiões em que um lápis preto foi emprestado para aquele que mais tarde cedeu o uso de sua tesoura ou de sua cola. A participação, em uma brincadeira, daqueles indivíduos não tão “queridos” no grupo ocorria quando eles podiam trazer e distribuir seu lanche entre os colegas. Ademais, terminada a “negociação”, não raras vezes observei a volta à hostilidade. Para alguém desprovido de tudo e sem nenhuma “moeda de troca”, ser aceito no grupo, de

bom grado, restava poucas alternativas: ou podia ajudar em alguma tarefa proposta em sala de aula ou possuía “carisma” pessoal.

Entretanto, pelo que observava, a capacidade de “vender” a si próprio era fundamental. Se na sociedade de consumidores, ora somos compradores, ora somos vendedores, ora somos as mercadorias que queremos vender, podemos dizer que nos constituímos de uma “plataforma”, um produto padronizado, que pode ser incrementado a partir de pequenas mudanças, por aquilo que os fabricantes modernos chamam de “laminagem a ouro” (SENNETT, 2006). Para vender algo essencialmente padronizado, aponta Sennett (Ibidem, p. 125), “o comerciante exalta o valor de pequenas diferenciações concebidas e executadas de maneira rápida e fácil, de tal maneira que é a superfície que importa”. Seguindo as idéias do autor, podemos dizer, então, que se a “plataforma” é basicamente a mesma, o que torna alguém atrativo aos demais é a chamada “laminagem a ouro”, que no caso das crianças do 2º ano da *Escola Santa Marta*, poderia assumir diversas feições, desde ter lanches, materiais escolares, brinquedos ou outros objetos desejados por outrem, até ser capaz de prestar serviços, como auxiliar em tarefas escolares. Entretanto, cabe salientar, que a “laminagem a ouro”, conforme observei, não conferia a algum desses sujeitos uma posição fixa, mas sim posições cambiantes.

Sennett (Ibidem, p. 125) também explora os novos contornos que o consumo vem adquirindo em nossa sociedade, dizendo que tal questão “leva-nos ao cerne da nova economia [...]”. Diferentemente dessa configuração contemporânea, em tempos idos, os antigos atenienses costumavam separar o lugar de fazer política do espaço econômico da cidade, visto que, para Platão “a economia opera no terreno da necessidade e da ganância, ao passo que a política deveria operar no da justiça e do direito” (Ibidem, p. 127-128). Do mesmo modo, segundo o autor (Ibidem, p. 127), em certas versões do marxismo, julgava-se que a economia solapava a energia necessária para os políticos. Assim sendo, entendia-se que os operários, por estarem envolvidos nas durezas da luta diária pela sobrevivência, estariam alijados da possibilidade de tecer novas conformações para a sociedade. Tal tarefa, exigia um certo distanciamento da questão econômica e a ação de agentes revolucionários. Nos dias de hoje, este postulado assume outros contornos, mais ligados à vida cotidiana e ao significado da palavra *consumo*.

Na linguagem poética, uma paixão consumptiva pode ser uma paixão que se extingue na própria intensidade; em termos menos sensacionais, equivale a

dizer que, utilizando coisas, nós as estamos consumindo. Nosso desejo de determinada roupa pode ser ardente, mas alguns dias depois de comprá-la e usá-la, ela já não nos entusiasma tanto. Nesse caso, a imaginação é mais forte na expectativa, tornando-se cada vez mais débil com o uso. A economia de hoje reforça essa espécie de paixão autoconsumptiva, tanto nos *shopping centers* quanto na política (SENNETT, 2006, p. 128). [grifos do autor]

O autor argumenta que, no Antigo Regime, o armário de um funcionário parisiense teria em seu interior, provavelmente, alguns poucos vestidos femininos, talvez dois conjuntos de roupas masculinas e sapatos passados de mão em mão por muito tempo, sendo que tudo era feito de forma artesanal. Do mesmo modo, na cozinha apenas um jogo de pratos, poucas panelas, colheres e conchas também feitas à mão constituiria todo aparato disponível. Somente em meados do século XIX “tornou-se possível para uma família de recursos modestos contemplar a possibilidade de jogar fora os sapatos velhos em vez de consertá-los, ou possuir um guarda-roupa adaptado às mudanças da estação” (Ibidem, p. 130). O “prazer da posse” passa a dar lugar ao “prazer do descarte”.

Hoje, a fabricação industrial expõe em escala planetária a “construção em plataforma” dos mais variados bens, dos automóveis aos computadores e às roupas. A plataforma vem a ser um objetivo básico ao qual são aplicadas pequenas mudanças superficiais, para transformar o produto numa marca específica. O processo de produção não é exatamente o conhecido processo industrial de produção de bens em massa. As tecnologias modernas são capazes de transformar rapidamente a forma e o tamanho de garrafas e caixas; os conteúdos também podem ser maquiados com mais rapidez na produção eletrônica do que na antiquada linha de montagem, na qual as ferramentas serviam de maneira fixa a uma mesma finalidade (Ibidem, p. 133).

O que compramos, o que consumimos e o que descartamos não seriam, então os mesmos objetos todos os dias, ainda que singelas modificações nos dêem a sensação de estarmos adquirindo sempre coisas novas e diferentes? Quantas mulheres não compraram o mesmo vestido nos últimos tempos como se fosse o mais original e diferenciado e encontraram no fundo de seu guarda-roupa um modelo igualzinho arrematado na liquidação do verão passado? Quantos carros caros e sofisticados são adquiridos na esperança de constituírem-se em objetos capazes de proporcionar mais status e “felicidade”, quando na verdade, sua utilidade e seu uso são os mesmos que poderiam proporcionar um modelo bem mais barato e simples? Para Sennett (2006, p. 137),

o consumidor busca o estímulo da diferença em produtos cada vez mais homogeneizados. Ele se parece com um turista que viaja de uma cidade clonada para outra, visitando as mesmas lojas, comprando em cada uma delas os mesmos produtos.

Não interessa que os produtos sejam os mesmos, ou mesmo a posse, o que interessa é que ele viajou, que esteve em movimento. O que de fato interessa é o *movimento*.

Do mesmo modo, Sennett (2006), diz que outra característica da paixão autoconsumptiva, é a aquisição de potência. Compramos aparelhos eletrônicos com funções que jamais exploraremos ao máximo, discos de memória com um espaço que em hipótese alguma conseguiremos preencher e carros supervelozes que serão utilizados basicamente nas ruas congestionadas da cidade. Compramos não apenas materialidade, mas a promessa de potencializar as mais diversas dimensões de nossas vidas.

Viver a expectativa do consumo, a imaginação, o desejo sem fim, ou melhor, a produção infinita dos desejos, essas são algumas das prerrogativas da sociedade de consumidores. Cabe indagar, então: como tudo isso se relaciona a crianças cujas vidas estão vinculadas à *catação* e que, aparentemente, estariam fora do filão do consumo, excluídas dessa sociedade por se constituírem à imagem e semelhança de “consumidores falhos” (BAUMAN, 1998)? Tudo!

Correlato do consumo, o descarte assume importância vital nessa sociedade em que vivemos. Como diria Bauman (2007, p. 51), “a economia se alimenta do movimento das mercadorias e é considerada em alta quando o dinheiro muda de mãos; e sempre que isso acontece, alguns produtos de consumo estão viajando para o depósito de lixo”, ou ainda, para as carroças e carretinhas daqueles que vivem do descarte alheio, assim como as crianças e seus familiares do *Bairro Santa Marta*. Nessa sociedade de alta intensidade e rotatividade de desejos, o cheiro do novo, em algumas situações, sequer deixa de estar presente na mercadoria antes desta ter seu destino selado pela lata do lixo. Podemos comparar nossa sociedade à Leônia de Calvino:

Não é tanto pelas coisas que a cada dia são manufaturadas, vendidas e compradas que se pode avaliar a opulência de Leônia, mas sim pelas coisas que a cada dia são jogadas fora a fim de abrir espaço para as novas. E assim você começa a imaginar se a verdadeira paixão de Leônia é realmente, como eles dizem, o desfrute de coisas novas e diferentes, e não, em vez disso, o prazer de expelir, descartar, limpar-se da impureza corrente (CALVINO apud BAUMAN, 2005, p. 52).

Em outro registro, Sennett (2006), demarca que a intemperança e o desperdício se combinam no que ele denomina paixão autoconsumptiva. Entretanto, se “não são as características intrínsecas das coisas que as transformam em “suja”, mas tão-somente sua localização e, mais precisamente, sua localização na ordem das coisas idealizadas pelos que procuram a pureza” (BAUMAN, 1998, p. 14), talvez, nem tudo que é desperdiçado e destinado à lata de lixo pelos consumidores formatados à imagem e semelhança dos leonianos seja, de fato, lixo. Dito de outra forma, o lixo, ou melhor, os objetos considerados como lixo, são assim denominados muito mais por terem sido posicionados em um lugar destinado ao refúgio do que por suas características intrínsecas. Portanto, a noção do que é lixo, não pode ser tomada como universal. Ela tem muito mais a ver com o uso da palavra, em certo sentido, pelo posicionamento daqueles que fazem parte da sociedade de consumidores e com a maneira como são posicionados os objetos em uma determinada ordem do que com as coisas em si.

Em uma linguagem wittgensteiniana, poderíamos dizer que a palavra *lixo*, ainda que sirva para denominar as mesmas coisas, assume significações específicas, em diferentes contextos. Ou seja, “o uso que fazemos da linguagem em diferentes situações e ocorrências é que possibilitará o significado de uma expressão, isto é, “[...] a significação de uma palavra é seu uso na linguagem” (I. F. § 43)” (CONDÉ, 2004, p. 89). Como antes afirmei, a partir de Condé (2004), o uso seria regido por regras, o que o Wittgenstein vem a chamar de gramática nas *Investigações Filosóficas*. Para o filósofo, a noção de gramática, mais do que a dimensão sintático-semântica, privilegiaria a pragmática, isto é, suas regras estariam inseridas na prática social. Essas regras não seriam fixas ou limitadas, dado que a gramática seria um conjunto aberto. A regra seria, então, “produto de uma práxis social”, o que nos leva a entender que “a regra é uma convenção social que surge dessa práxis e que, portanto, poderia ser diferente se essa práxis fosse outra (ou ainda, poderia alterar-se de uma forma de vida pra outra)” (Ibidem, p. 89-90). Deste modo, podemos dizer que, se a palavra *lixo*, para uma determinada forma de vida, designa coisas sem uso, repugnantes e descartáveis, a mesma palavra aponta para objetos que podem se constituir em artigos vendáveis, ganho, sobrevivência, para a forma de vida do bairro em que realizei a parte empírica da pesquisa.

O lixo, então, enquadrado na concepção repulsiva do descarte e do refúgio, ou alinhado à concepção de artigo passível de venda e de conformação de ganhos ou obtenção de recursos para a sobrevivência, acaba configurando-se como uma das engrenagens principais na roda

que mobiliza o consumo. Mas, como dizia antes, o que interessa mesmo é o movimento! E estar em movimento, por “obra” desta roda, não é privilégio de poucos, ainda que poucos possam constituir-se em engrenagens bem adaptadas e lubrificadas neste maquinário, visto que

a sedução do mercado resulta, assim, ao mesmo tempo como o grande *igualador e o grande separador da sociedade*. *O estímulo ao consumo, para resultar eficaz, deve transmitir-se em todas as direções e dirigir-se indiscriminadamente, a todos que estão dispostos a escutá-lo. Porém, há mais pessoas que podem escutar do que as que podem responder a mensagem sedutora*. É a quem não pode responder, se submete diariamente ao deslumbrante espetáculo dos que podem. O consumo sem restrições – lhes dizem – é o signo do êxito, é a carreira que conduz a fama e ao aplauso dos demais. Também se aprende que possuir e consumir certos objetos, e levar determinado estilo de vida, é uma condição necessária para a felicidade; talvez, até para a dignidade humana (BAUMAN, 2000, p. 115).⁴⁹ [grifos meus]

Sob um viés distinto, mas que se alinha à idéia proferida por Bauman, Costa (2006), em pesquisa na qual buscava problematizar uma das faces das identidades de crianças e jovens escolares, ou seja, aquela constituída a partir da interpelação midiática associada ao consumo, diz que a circulação e ostentação de ícones do mercado global, nas escolas, oferecem a crianças e jovens escolares um sentimento de pertencimento a “uma comunidade de significados partilhados, de uma cultura comum altamente desejável” (COSTA, 2006).

Um olhar mais atento nos mostrará também a expansão de um contingente de cidadãos de “segunda classe” – crianças, jovens e adultos pobres, trabalhadores eventuais, sub-empregados, desempregados, não empregáveis – que, segundo a lógica do capitalismo tardio, não podem ficar de fora do circuito do consumo. Mesmo que não estejam habilitados a adquirir mercadorias de primeira linha, inventam-se categorias a eles adaptadas – réplicas, versões baratas de objetos de consumo desejados, que circulam amplamente no fluxo contínuo dos mercados globais espetacularizados (Ibidem, p. 75).

⁴⁹ No original: “La seducción de mercado resulta así, al mismo tiempo, el gran igualador y el gran separador de la sociedad. El estímulo al consumo, para resultar eficaz debe transmitirse en todas las direcciones y dirigirse, indiscriminadamente, a todo el que esté dispuesto a escucharlo. Pero es más gente que puede escuchar que la que puede responder al mensaje seductor. Y a quienes no pueden responder se los somete diariamente al deslumbrante espectáculo de los que sí pueden. El consumo sin restricciones – se les dice – es signo de éxito, es la carretera que conduce a la fama y el aplauso de los demás. También se aprende que poseer y consumir ciertos objetos, y llevar determinado estilo de vida, es condición necesaria para la felicidad; tal vez, hasta para la dignidad humana” (tradução minha).

Uma das conclusões que formulo nesta Dissertação, embasada nas leituras que realizei e na análise do material de pesquisa, relaciona-se com a prerrogativa de Bauman, antes enunciada. Entendo que, entre todos os seduzidos pelo mercado, estão as crianças que entrevistei, e que participavam da *catação* não somente com o objetivo de obter recursos para a subsistência familiar, mas, sobretudo, para consumir objetos de desejo. Às vezes, diziam que *catar* servia para “juntar dinheiro” para comprar determinadas coisas, como as “réplicas” das quais nos fala Costa (2006) e que tal qual em sua pesquisa, constatei que circulavam em profusão na *Escola Santa Marta*. Em outras situações, as crianças demonstravam encontrar na *catação* uma forma de “arrecadar” objetos de desejo. O que as movia parecia ser o *desejo*⁵⁰, até, porque, como nos coloca Sennet (2006, p. 147),

hoje, a paixão consumptiva tem uma força dramática: para o espectador-consumidor, o uso possessivo é menos estimulante que o desejo de coisas que ainda não tem”, assim, “a dramatização do potencial leva o espectador-consumidor a desejar coisas que não pode utilizar plenamente (Ibidem, p. 147).

Para Sennet (2006, p. 142), “o desejo é mobilizado quando a potência é divorciada da prática; em termos bem simples: não limitamos o que queremos àquilo que podemos fazer”. Indo além, Bauman (2001, p. 88) diz que o que move a atividade consumista “não é mais o conjunto mensurável de necessidades articuladas, mas o *desejo* – entidade muito mais volátil e efêmera, evasiva e caprichosa, e essencialmente não-referencial que as “necessidades”, um motivo autogerado e autopropelido que não precisa de outra justificação ou ‘causa’”. Seguindo o autor, podemos dizer que o desejo tem a si mesmo como objeto constante e assim, permaneceria condenado a nunca ser satisfeito.

Bauman (2001), entretanto, avança em suas formulações sobre essa questão, e mais adiante diz que o desejo já teria sido substituído nas engrenagens do consumismo. Para ele, o desejo põe mais limites à excursão às compras do que os fornecedores de bens de consumo

⁵⁰ Em um artigo denominado *Desejo e Prazer*, Deleuze (1994) diz que o desejo não seria um dado natural e tampouco comportaria qualquer falta. O desejo estaria unido a um agenciamento que funciona. Deste modo, segundo o filósofo, ao invés de estrutura ou gênese, o desejo seria processo. Seria afeto ao invés de sentimento. “Em vez de ser coisa ou pessoa, ele é contrariamente, acontecimento. O desejo implica, sobretudo a constituição de um campo de imanência ou de um “corpo sem órgãos”, que se define somente por zonas de intensidade, de limiares, de gradientes, de fluxos. Esse corpo é tanto biológico quanto coletivo e político; é sobre ele que os agenciamentos se fazem e se desfazem; é ele o portador das pontas de desterritorialização dos agenciamentos ou linhas de fuga” (Ibidem, online). Nesse mesmo artigo, Deleuze esclarece que usa a expressão *corpo sem órgãos* para significar que esse corpo se oporia a todos os estratos de organização do organismo e da organização do poder. As organizações do corpo é que quebrariam o plano de imanência e imporiam ao desejo outro tipo de “plano”, estratificando a cada vez o *corpo sem órgãos* (Ibidem).

consideram suportável, visto que despertar e canalizar o desejo é uma atividade que requer tempo e recursos. Assim, “os consumidores guiados pelo desejo devem ser “produzidos”, sempre novos e a alto custo” (Ibidem, p. 88). Bauman (2001, p. 89) infere que a história do consumismo estaria ligada à “quebra e descarte de sucessivos obstáculos “sólidos” que limitam o vôo livre da fantasia e reduzem o “princípio do prazer” ao tamanho ditado pelo ‘princípio da realidade’”. Desse modo, a necessidade teria sido substituída pelo desejo por um tempo, até que ele cumprisse seu papel, ou seja, trazer o vício do consumidor ao seu estado atual, mas que agora não pode mais ditar o ritmo. Neste ponto, o autor direciona sua argumentação para o aparecimento do “querer”:

Um estimulante mais poderoso, e acima de tudo, mais versátil é necessário para manter a demanda do consumidor no nível da oferta. O “querer” é o substituto tão necessário; ele completa a libertação do princípio do prazer, limpando e dispondo dos últimos resíduos dos impedimentos do “princípio de realidade”: a substância naturalmente gasosa foi finalmente liberada do contêiner (BAUMAN, 2001, p. 89).

Mesmo tendo em conta essa argumentação de Bauman, penso que para minha pesquisa a noção de desejo seja a mais apropriada. Essa minha posição é guiada por duas justificativas principais: em primeiro lugar, penso que o autor poderia ter aprofundado melhor sua idéia, para que ela pudesse sustentar mais fortemente uma análise. Em segundo lugar, ainda que entenda que os participantes desta pesquisa, que tomando emprestada a metáfora de Bauman (1998), chamo de “consumidores falhos”, sejam “capturados” pelo mercado, tanto quanto aqueles consumidores capazes de responder mais positivamente ao mercado, por possuírem os recursos para isso, penso que na situação analisada, o desejo de fato é limitado pela “realidade”.

A leitura que fiz de Bauman leva-me ao entendimento de que esse “querer” caracteriza a aquisição quase ilimitada de produtos que nem sempre são objetos de desejo, mas constituem compras espontâneas, fugazes, muito mais alicerçadas no prazer do ato da compra do que em um desejo propriamente dito. Penso que as crianças e seus familiares estudados nesta pesquisa são aqueles que chegaram “atrasados” a festa do consumo, não conseguem manter o consumo no mesmo nível da demanda, por mais ardentemente que desejem isso. Eles não teriam recursos e, portanto possibilidades, para se aventurar livremente no mercado movidas simplesmente por “quereres”. Entendo que eles “querem” coisas, mas os recursos são raros e precisam ser dosados. Um consumidor movido a “quereres”, simplesmente compra

o que quer, ou pelo menos o maior número possível de coisas que quer, mas um consumidor que deseja, canaliza os recursos para adquirir seus objetos de desejo ou para manter o uso destes, como no caso da aluna Cláudia. A menina, conforme o excerto que transcrevo abaixo, disse que dava à sua mãe o dinheiro arrecadado na *catação* para ajudar a pagar os aparelhos de vídeo-game adquiridos para ela e o irmão, bem como para auxiliar a pagar a conta da luz gasta com esses brinquedos. O “princípio da realidade” limitava seu consumo, ele não poderia ser irrefreável.

Pesquisadora – O que tu fazes com o que tu ganhas?
Cláudia – Eu dou pra minha mãe.
Pesquisadora – Dá tudo pra tua mãe? Quanto ela já guardou?
Cláudia – Ela guardou cem “pila” pra pagar o Playstation II que ela comprou.
Pesquisadora – Pagar o quê?
Cláudia – Playstation II, que ela comprou pra nós.
Pesquisadora – Ah! O vídeo-game.
Cláudia – É. Aquele outro também, como é que é o nome? Aquele que vem com uma arma... Dinavision, que ela deu para o meu irmão e pra mim o Playstation II.
Pesquisadora – Têm dois aparelhos de vídeo-game na tua casa?
Cláudia – Sim.
Pesquisadora – Mas não é muito caro?
Cláudia – A minha mãe está pagando. O vídeo-game que é o Dinavision a minha mãe vai pagar trinta e poucos reais por mês.
Pesquisadora – Ela está comprando em prestações?
Cláudia – Está.
Pesquisadora – Mas vocês trabalham e ajudam ela a pagar a prestação também?
Cláudia – E também a luz. Nós ajudamos a gastar, nós ajudamos a pagar também.
[...]

A *catação*, de acordo com o que constatei na análise do material da pesquisa, era significada de diferentes formas pelas crianças entrevistadas. *Catar* poderia ser encarado como uma forma de arrecadar dinheiro para pagar contas, como no caso de Cláudia, que analisei acima, bem como poderia assumir outras feições, como as que analisarei a partir dos excertos transcritos abaixo:

Pesquisadora – E para quê serve catar lixo?
Lucas – Porque dá dinheiro.
Pesquisadora – E pra que serve o dinheiro?

Lucas – Pra comprar chinelo, roupa, hã... material, caderno, lápis, borracha e apontador.

[...]

Diego – Eu vou ganhar um cavalo e uma carroça do meu cunhado.

Pesquisadora – Quando?

Diego – Quando ele comprar outra pra ele, daí ele vai me dar.

Pesquisadora – E daí, o que tu vais fazer com a carroça?

Diego – Eu vou começar a catar.

Pesquisadora – Vais catar onde?

Diego – Eu vou ir lá, vou catar lá perto do Centro.

Pesquisadora – No Centro? E os teus pais vão deixar?

Diego – Vão. Eles deixam eu catar. É pra comprar roupa pra mim mesmo.

Pesquisadora – Se tu não catares, tu não tens como comprar?

Diego – Não.

Pesquisadora – Não? Mas e as roupas que tu usas?

Diego – Elas são muito velhas.

Pesquisadora – São velhas?

Diego – São. Eu vou comprar tênis, meias, roupas...

Pesquisadora – E tu vais comprar roupas só pra ti?

Diego – Vou comprar para as minhas irmãs também.

[...]

Pesquisadora – Tu me contaste aquela história da menina puxando uma carretinha. Tu já saíste para catar alguma vez?

Juliana – Já.

Pesquisadora – Como é essa coisa do catar?

Juliana – Daí um dia, esses dias, era eu, meu irmão, o Nando, que está trabalhando. Daí eu e meu irmão fomos catar com a minha carroça, daí meu cavalo, sabe, daí eu estava indo pra chácara, daí eu vi, era um monte de panelinhas, que eu tinha achado, uns brinquedos que eu levei pra areia pra brincar com elas.

[...]

Carlos – Minha mãe nunca acha um tênis pra mim.

Pesquisadora – Como?

Carlos – É, minha mãe nunca acha um tênis pra mim, ela só acha pra ela. Um dia desses ela achou uma bota que servia nela, que nem essa tua. Ela achou um outro sapato, mas não me servia, só servia nela. Ela nunca acha um sapato pra mim. [...]

Analisando os excertos extraídos das entrevistas feitas com as crianças, podemos inferir que movidas pelo desejo, elas lançam-se nesse “sub-mercado” que se constitui a partir do descarte, vivenciando suas atividades laborais de diferentes modos. Isso é o que ocorre, por exemplo, quando um dos meninos demonstra um entendimento do *catar* como uma forma de arrecadar dinheiro para comprar objetos de desejo: “*Eu vou ganhar uma carroça e um cavalo*

do meu cunhado [...] Eu vou ir lá, vou catar perto do Centro [...] É pra comprar roupa pra mim mesmo". No trecho que transcrevo a seguir, extraído dos excertos do quadro acima, entretanto, a *catação* assume outra forma. O objetivo continua sendo arrecadar dinheiro com esse trabalho, mas nota-se também a *catação* como uma forma de arrecadar *in loco* os objetos de desejo: "*Daí eu e meu irmão fomos catar com a minha carroça, daí meu cavalo, sabe, daí eu estava indo pra chácara, daí eu vi, era um monte de panelinhas, que eu tinha achado, uns brinquedos que eu levei pra areia pra brincar com elas*". De forma análoga, quando o aluno Carlos reclama: "*Minha mãe nunca acha um tênis pra mim*", a *catação* se constituía como uma atividade exploratória, em que não apenas se arrecada materiais a serem vendidos, mas também certos "tesouros" que fazem parte do imaginário e do rol de objetos de desejo que mobilizam esses sujeitos.

Nas festas juninas da escola, observava que, muitas vezes, a "necessidade" era relegada a um segundo plano em relação ao desejo de obter objetos ou, simplesmente, de participar de brincadeiras. Usualmente, nessas festas, os alunos iam sozinhos ou acompanhando irmãos menores e carregavam consigo alguma quantia em dinheiro que possibilitaria não mais do que a compra de uma ou duas fichas no valor de cinquenta centavos cada. Essas fichas permitiam a compra de algum doce ou salgado, ou ainda a participação em alguma brincadeira em que se ganhava algum prêmio. A brincadeira mais concorrida era a *Pescaria*, porque ali não havia perdedores: sempre, ao final da brincadeira, o participante levava algo para casa, mesmo que fosse uma quinquilharia qualquer. Invariavelmente, as crianças, no início da festa, aglomeravam-se em frente às barracas de brincadeiras, formando longas filas. Quando suas poucas fichas chegavam ao fim, ou os brindes dessas barracas terminavam, eles passavam a rondar as barracas de comes, onde eu geralmente trabalhava, nessas ocasiões. Ficavam ali, então, impossibilitados de consumir aqueles produtos – pois haviam gasto o dinheiro nas brincadeiras – , lançando olhares cobiçosos para bolos, doces, salgados e outras comidas típicas da comemoração junina no sul do país. As professoras que ali trabalhavam – inclusive eu – sempre compravam fichas que acabavam sendo doadas às crianças, para que pudessem se alimentar.

Hoje, refletindo acerca desse fato, penso que os alunos colocavam em prática, naquela situação, estratégias muito específicas, movidos por seus desejos. A primeira preocupação deles era participar das brincadeiras e, se possível, angariar um objeto de consumo que poderia dar o *status* – ainda que efêmero – conferido por sua posse. A seguir, então, através

de olhares que sempre garantiam a “generosidade” das professoras, buscavam o objeto de consumo mais necessário, porém mais fugaz: o alimento. Possivelmente intuía que não adiantaria usar a estratégia do “olhar” para convencer as professoras que trabalhavam nas barracas de brincadeiras a deixá-los brincar para ganhar um brinde, pois brincar e ganhar brindes não são consideradas como necessidades. Entretanto, sua própria experiência em festas juninas anteriores, acabava levando-os a perceber que, para se alimentar, tal estratégia sempre funcionava, pois esta sim era considerada uma “verdadeira” necessidade. Aqui, mais uma vez, podemos dizer que a participação no jogo consumista era movida muito mais pelo desejo do que pela necessidade.

Nessas festas, em que a escola buscava angariar fundos para suprir as necessidades de infra-estrutura, devido à insuficiência de recursos repassados pelo município, o mercado era posto em curso de forma bastante explícita. Para ocorrer a festa, previamente os alunos eram convocados a ajudar, trazendo produtos como açúcar, farinha, pipoca, amendoim, latas de azeite, leite condensado, ovos etc. Muitas vezes, até aqueles que pareciam ser menos favorecidos economicamente, contribuía. Se não podiam mandar um pacote de farinha fechado, não se acanhavam em mandar um pouco do produto, mesmo que em um saquinho plástico ou pote. Houve uma ocasião em que um menino trouxe um ovo, carregado com muito cuidado em uma das mãos, pelo caminho de casa até a escola, e me entregou sua contribuição dizendo: *“Professora, eu só trouxe um ovo, porque a galinha não botou mais. Assim que ela botar mais eu trago pra senhora”*. Aqueles que faziam suas contribuições, geralmente ganhavam uma ficha, que poderia ser de um valor específico ou para comprar pipocas, produto mais barato da festa. O restante que quisessem consumir deveria ser por conta própria.

A festa junina, contudo, não era o único tentáculo do mercado que tocava a escola. O mercado era posto em curso de outras formas dentro da instituição. Em dias de outras comemorações, ou de “ações comunitárias” – momentos em que a escola recebia prestadores de diversos serviços, como manicures, cabeleireiros, massagistas, oficinairos etc, para atender gratuitamente à comunidade do bairro – uma das atividades que revertia ganhos para a escola era o brechó. Naquelas ocasiões, as doações de roupas e sapatos que chegavam em profusão à escola eram vendidas a preços bastante reduzidos, que variavam entre cinquenta centavos até cinco reais a peça. A sala destinada a tal comércio era palco de aglomeração, na maioria das vezes, e, com muito pouco dinheiro, toda uma família podia ser vestida com as roupas e os

sapatos usados ali adquiridos. Algumas pessoas esperavam já na fila, antes mesmo do início das vendas, buscando ter acesso às melhores roupas que pudessem ali selecionar. Observava, então, as mães que levavam seus filhos, junto com elas, “às compras”. Tal como acontece no comércio convencional, escolhiam as roupas para eles, muitas vezes posicionando-as na frente das crianças para ver como ficariam ou se efetivamente serviriam. As crianças mais velhas e os jovens, às vezes, pareciam constrangidos com aquele “simulacro” de *shopping* que se gestava ali. Provavelmente aquele não era o lugar onde gostariam de fazer suas compras, muito menos aqueles eram os produtos que desejariam possuir, mas era o único lugar possível em que muitos podiam consumir.

Do mesmo modo, quando o caminhão do Hipermercado levava os restos do banquete consumista do centro da cidade para o Aterro Sanitário – momento em que muitos trabalhadores recolhiam produtos com prazo de validade vencido ou com embalagens violadas –, as preferências explicitadas pelas crianças em suas falas acerca desse fato davam conta do desejo do consumo. Assim como o brechó da escola, o Aterro Sanitário, “receptor” dos produtos do Hipermercado, era um lugar diferenciado em que acontecia a aquisição de objetos de consumo:

Pesquisadora – Cláudia, tu fizeste dois desenhos lindos, já vi que tu desenhavas muito bem... Eu queria saber, o que tu vês nestes desenhos, conta uma história pra mim destes desenhos.

Cláudia – Uma história? [ri e arregala os olhos com um “ar” curioso]

Pesquisadora – Isso, conta a história destes desenhos. O que te levaste a fazer estes desenhos?

Cláudia – É uma menina, daí ela catava, daí ela encheu dois sacos de litros. Ela foi vender, daí ela foi comprar, hã... comida pra dentro de casa. Daí, ali, veio o caminhão do Hipermercado, hã... e as pessoas não gostaram.

Pesquisadora – Por que não gostaram?

Cláudia – Porque só vinha comida, e eles não gostavam de comida, gostavam só de doce.

Pesquisadora – Só quando vinha doce? Comida não?

Cláudia – Hum, hum.

Pesquisadora – E quem são estes outros? Quem tu desenhaste?

Cláudia – A minha mãe, a Clélia, a Sara e a Fábria.

Pesquisadora – Elas só gostam quando vêm doces? Por quê? Em casa só precisa de doce?

Cláudia – É que o marido dela trabalha numa firma, daí ganha rancho, duas sacolas bem grandes. Meu irmão também. Nós nunca precisamos comprar comida.

Pesquisadora – Que tipo de comida não precisa comprar?

Cláudia – Feijão, arroz, sal, açúcar, que daí nós ganhamos da mulher lá, sabe, daquele mercado *sora*, lá perto da minha casa. Ela sempre dá pra minha mãe comida, carne, osso pra dar para os cachorros, nós nunca precisamos comprar comida.

Pesquisadora – E carne, vocês compram?

Cláudia – Não, porque ela dá.

Pesquisadora – Mas ela não dá carne só para os cachorros?

Cláudia – Às vezes vem osso, às vezes vem carne. Daí minha mãe lava e cata os ossos que vem às vezes cheios de carne.

[...]

Pesquisadora – Quando vem o caminhão do Hipermercado, o que vocês pegam?

Cláudia – A minha tia, ela pega arroz, sal, açúcar. Às vezes ela pega iogurte, Todynho. Ela pega também barra de chocolate, ela pega bombom que às vezes vem, refri...

[...]

Cláudia – Ah! *Tá*, eu conto pra senhora. Daí quando veio o Hipermercado esses dias, foi a minha carroça e o meu cavalo e daí nós tivemos que subir até naquela lomba assim, que a senhora foi, sabe naquela lomba, com o cavalo, daí, quando veio, a carroça estava cheia de coisa que a minha tia trouxe, daí... Tinha chocolate, tinha refri, tinha salgadinhos, feijão, arroz e sal e açúcar... E daí, o que mais, veio todynho, veio aqueles amarguinhas também.

Pesquisadora – Que amarguinhas?

Cláudia – Aqueles amarguinhas, *sora*...

Pesquisadora – Yakult?

Cláudia – É...Daí veio aquele iogurte que é metade iogurte e metade as bolinhas e só, daí...

Pesquisadora – E daí...

Cláudia – Ah! E o cavalo quase caiu de tanta coisa e ele estava sem ferradura e lá cheio de pedras. Depois, outro dia, fomos levar ele para ferrar.

Pesquisadora – E daí?

Cláudia – Nós viemos já era quase meia-noite carregando coisas, *sora*.

Pesquisadora – Ah! Mas veio de noite o caminhão?

Cláudia – Às vezes vem de noite. *Sora*, daí eu quero te contar um dia lá. Sabe *sora*, veio o Hipermercado só de Trakinas, hã... Daí minha tia pegou cinco caixas assim, só na carroça nossa e mais um carrinho. Nos carrinhos de mão, daí minha tia deu pra minha mãe só, hum, como é mesmo? Ela deu dez caixas de Trakinas e daí a minha tia deu cinco pra minha mãe e cinco pra ela.

[...]

Pesquisadora – Mas e como é que é, lá, vem o caminhão do Hipermercado. Mas tem dia certo pra vir? Que dia que vem este caminhão?

Diego – O amigo do meu pai falou que é terça, sexta e quarta.

Pesquisadora – Ah! Então vem três vezes por semana o caminhão do Hipermercado? Mas o que vem nesse caminhão?

Diego – Tipo, vem pizza, hum... farinha, hã, saquinho de maçã, saquinho de maionese... hã...vem, lingüiça, salame, várias coisas.

Pesquisadora – Tudo isso vem, vem lá do Hipermercado... Lingüiça e salame também? E essas coisas, elas estão com a validade vencida ou ainda estão dentro da validade?

Diego – Tá na validade.

Pesquisadora – Mas e aí, porque eles não vendem essas coisas, por que eles levam pra vocês?

Diego – Pra... Porque eles sabem, porque quem trabalha lá, pra comer, é um pouco pobre, daí eles levam e eles sabem que eles deixam aproveitar. Daí tem uns que estão furados.

Pesquisadora – Ah! Quando tem assim, furinho na embalagem? E aí, o que mais vem... Tu falaste um monte de coisas, né? O que tu mais gostas quando vem?

Diego – Iogurte e... iogurte e sorvete.

Pesquisadora – Iogurte e sorvete? Coisa boa, né? De vez em quando vem?

Diego – Veio um pote grande assim.

[...]

Amanda – Vem... um montão de coisas.

Pesquisadora – O quê? Me conta...

Amanda – Hã... Vem barra de chocolate, vem salgadinho vem, vem bolacha, vem bebida, assim, vem pet, vem, às vezes vem arroz, feijão, vem hã... Todynho.

Pesquisadora – Por que vêm essas coisas do Hipermercado?

Amanda – É porque nos mercados daí, quando eles não querem, fica velho, daí eles pegam e dão pra eles levar lá pra cima.

[...]

Nas ocasiões em que vinha o caminhão do Hipermercado, eu, usualmente, ficava sabendo disso não apenas pelos lanches trazidos pelos alunos, mas também porque eles sempre contavam sobre essas esperadas “visitas”. Não posso esquecer o semblante de satisfação que expressavam essas situações. Era ali, talvez, o único momento em que aquelas crianças tinham acesso a doces ou a outros produtos considerados “supérfluos”, ou pelo menos não tão necessários quanto itens considerados indispensáveis na alimentação das famílias, tais como arroz ou feijão. Quando a aluna Claudia diz, ao contar sobre seu desenho, “*Daí, ali veio o caminhão do Hipermercado, hã... e as pessoas não gostaram*” [...] *Porque só vinha comida, e eles não gostavam de comida, gostavam só de doce*”, sou levada a pensar que ela demarca o desejo de consumir para além de sua subsistência. Ela deseja. E não apenas ela. A leitura de cada uma das falas reproduzidas acima revela os desejos e os gostos pessoais daquelas crianças. “*Tinha chocolate, tinha refri, tinha salgadinhos, feijão, arroz e sal e açúcar... E daí, o que mais, veio todynho, veio aqueles amarguinhas também*”; “*Iogurte e... iogurte e sorvete*”. Alguns, entretanto, também associavam a vinda do caminhão às

necessidades básicas de alimentação e justificavam a distribuição desses alimentos através da condição sócio-econômica dos trabalhadores envolvidos com a *catação*: “*Porque eles sabem, porque quem trabalha lá, pra comer, é um pouco pobre, daí eles levam e eles sabem que eles deixam aproveitar*”.

Outro aspecto que vale ressaltar no que se refere aos produtos que as crianças da *Escola Santa Marta* consumiam é a relação diferenciada que pareciam estabelecer com aquilo que, para outras pessoas, seria considerado refugo: as embalagens. Quando falam, por exemplo, do “refrigerante” trazido pelo caminhão do Hipermercado, alguns o designavam referindo-se ao nome que davam à embalagem do produto e não ao seu nome ou marca: “*Vem barra de chocolate, vem salgadinho vem, vem bolacha, vem bebida, assim, vem pet, vem, às vezes vem arroz, feijão, vem hã... Todynho*” [grifo meu]. A garrafa *pet* não era o resto que seria descartado após o consumo do refrigerante. Ali, talvez, o refrigerante fosse tão importante quanto a garrafa *pet*. Ao contrário de outros consumidores, que não hesitariam em aumentar as pilhas de lixo com mais uma embalagem descartável, as pessoas daquele bairro conseguem revestir o refugo de uma certa utilidade. Outro exemplo disso está presente no fato relatado por um aluno sobre o dia em que o caminhão do Hipermercado trouxe uma grande quantidade de potes de sorvete para o Aterro Sanitário. Como relatou, os trabalhadores dividiram entre si os potes, mas como a quantidade era muito grande, tiveram de descartar alguns. Ao invés de destinar tal refugo diretamente para o aterro, os trabalhadores jogaram fora o conteúdo dos potes e encaminharam para o setor que fazia os fardos de “plásticos duro”, as embalagens vazias. Pareceu-me que ali nada poderia ser descartado, enquanto ainda pudesse ser aproveitado. Isso não ocorria só com os produtos vindos do Hipermercado:

Pesquisadora – E agora, voltando pra cá, pro teu desenho lindo, e aí, o quê mais tu tens pra me contar lá da *catação* do lixo, vocês juntam, dão pasto pro cavalo e depois que o cavalo está bem alimentado, aonde é que vocês vão?

Carina – Daí às vezes o pai passa na casa de alguém, daí meu pai pergunta, porque tem gente que faz as casas bem bonitas, sabe? Toda enfeitada, bem enfeitada, daí às vezes tem umas luzinhas lá e o pai pega, pra cobre e daí...

Pesquisadora – Tá, mas, ele pega as luzinhas das casas e arranca?

Carina – Não. Eles dão, eles tiram se estão velhas porque já eles tiram se não prestam mais, venceram, se prestar daí eles não botam mesmo assim eles tiram e daí aquele dia o meu pai achou umas luzinhas e daí o pai, o pai perguntou *pro* homem se podia pegar, porque *tava* na rua e daí o pai pegou, daí ele levou pra casa e daí *uns dias começou a não prestar mais daí o pai pegou e vendeu pra cobre*.

Pesquisadora – Como é que vende pra cobre?

Carina – Assim, o pai pegou e descascou e tirou todas aquelas luzes que tem, aquelas luzes pequenininhas, aqueles vidrinhos, tirou tudo e daí ele pegou e descascou com a faca depois ele vendeu.

Pesquisadora – Só a parte do cobre? O resto não se vendeu?

Carina – É.

[...] [grifos meus]

Para muitos consumidores da *sociedade de consumidores*, a lixeira seria o destino final daquilo que perdeu seu brilho e aura de produto desejável. Para os *consumidores falhos* do *Bairro Santa Marta*, o refugio se revestia de utilidade e suscitava soluções que, num primeiro olhar, parecem mesmo constituídas de certa inventividade ou criatividade. Pude concluir, então, que a relação que se estabelecia com objetos e produtos era, naquele espaço, bastante diferenciada.

Outra recorrência que encontrei na análise do material de pesquisa se relaciona aos diferentes jogos de linguagem que conformam a *catação* no *Bairro Santa Marta*. Como esclareci no início deste texto, durante toda sua escrita, usei uma expressão própria dos participantes da pesquisa, isto é, a palavra *catação* para designar os processos de coleta, separação e venda de resíduos sólidos para a reciclagem. No entanto, penso ser importante salientar que na análise empreendida, pude constatar que a palavra *catação*, naquele espaço, referia-se a diferentes jogos de linguagem, que embora peculiares, guardam semelhanças de família em maior ou menor grau entre si. Podemos observar, nos excertos abaixo, diferentes jogos de linguagem em curso:

Pesquisadora – Mas e como é essa outra maneira de juntar material?

Carina – Vendendo para o galpão.

Diego – Tem que catar e depois separar.

Pesquisadora – Mas como é que separa?

Diego – Litro verde com verde, branco com branco, transparente com transparente e há... copo de... branco, também dá pra vender.

[...]

Diego – Quando eu vou lá, no meu tio, eu saio pra catar com meu cunhado. Nem catar não é, é ir nos mercados pegar as coisas.

Pesquisadora – Qual é a diferença entre catar e ir aos mercados?

Diego – É que nos mercados eles dão e catar é ir na rua pegar.

Pesquisadora – E onde se pega nas ruas?

Diego – Como... Tu vai andando com o cavalo e daí vai ter papelão, latinha, litro no chão, daí tu vai pegando e vai botando dentro do saco, até não poder mais.

Pesquisadora – E depois, como separa?

Diego – Tem que espalhar tudo e pegar bastantes sacos, daí botar verde com verde, azul, várias cores, hã... e tem uns litros lá que se vende por vinte e cinco centavos. São uns “buião”, assim, como de botar gasolina. Um cara lá vende por vinte e cinco centavos cada um.

[...]

Pesquisadora – E onde vocês acham isso?

Diego – Daí a gente compra a vinte centavos e vende por vinte e cinco.

Pesquisadora – Vocês compram onde?

Diego – Compramos lá de um cara. Às vezes tem uns grandes assim e tem uns pequenos. Os grandes são cinqüenta centavos.

Pesquisadora – E aí, vocês vendem por quanto?

Diego – Os “grandões”, lá onde a gente vende são um real.

[...]

Pesquisadora – Olhando de novo para o teu desenho, como funciona essa coisa de catar? Como cata, separa, vende...

Cláudia – Aqui sou eu separando. É litro branco com branco, litro verde com verde, papelão assim, coisa de carne, porque a carne vem no papelão, na caixa, daí aquelas caixas, daí vai amontoando, daí jornal com jornal pequeno, jornal grande com grande e daí as latinhas com as latinhas, daí vai juntando, vai vender lá, naquela reciclagem.

Pesquisadora – Em qual reciclagem?

Cláudia – Lá naquele galpão.

Pesquisadora – E daí, como é que vende?

Cláudia – Daí, nós entregamos pra eles, daí eles vão pesar e vão ver quanto é que dá de dinheiro. Daí eles vão dar o dinheiro. Depois eles pegam, começam a reciclar, daí eles vendem pra outra firma. Na outra firma, eles vão inventando, que nem caixa pra colocar calçado, essas coisas, sabe?

[...]

Pesquisadora – Carina, conta pra *profe* o que tu fizeste, que história é essa que está nestes desenhos aí.

Carina – Aqui é quando uma guria cata e daí ela tem primeiro que passar pra pegar o pasto do cavalo.

Pesquisadora – Ah sim, né? O cavalo tem que comer...

Carina – [risos] Daí ela deixa o cavalo num, num campo lá e daí pega o pasto. Depois ela pega, bota o pasto em cima da carroça e leva. Daí, quando, quando tem um bicho às vezes na frente dele, ele se assusta, se ele não tiver fita vermelha.

Pesquisadora – Então, é uma simpatia?

Carina – É uma simpatia.

Pesquisadora – Ai meu Deus!

Carina – O meu pai também tem, daí ele dispara. É que tem uma lomba assim, bem grande e daí tem que puxar ele bem forte, senão ele dispara, senão ele corre, corre, corre, corre... E o pai não precisa bater nele pra ele não correr e daí às vezes tá cheio de papelão, litro, pet, um monte de coisas, daí, às vezes eles dão coisas, assim, acha roupa, calçado e daí não serve pra mãe, eles vendem.

[...]

Ana – Esta aqui é minha mãe e este meu primo catando lixo lá.

Pesquisadora – Catando onde?

Ana – Na rua, assim, porque a gente acha.

Pesquisadora – É? E em que rua vocês andam?

Ana – Ih! Num monte!

Pesquisadora – Tu vai catar todos os dias?

Ana – Vou. Vou depois que eu volto da escola. Almoço e saio.

[...]

Ana - É nas lancherias e nas casas assim, que daí quando eu vejo garrafas assim, nas casas, nas lancherias, daí é só pedir que eles guardam assim...

Pesquisadora – Vão guardando pra ti... E tem dia pra ir buscar, como é que funciona lá?

Ana – Toda sexta eu vou buscar.

[...]

Ao analisar os excertos acima, percebi que algumas crianças se utilizam de carroças ou carretinhas na *catação*, outras se deslocam a pé ou utilizando bicicletas com carretinhas acopladas. Outras ampliavam a *catação* para uma operação de compra e venda, como relatou o aluno Diego, que comprava embalagens por um determinado preço e as revendia, nos galpões, por um valor ligeiramente mais alto. Do modo análogo, uma menina referiu que a mãe vendia as roupas e calçados que ganhava e não lhe serviam. Outro jogo de linguagem que conforma a *catação* no *Bairro Santa Marta* é aquele realizado por Diego. Nas palavras do menino: “*Quando eu vou lá, no meu tio, eu saio pra catar com meu cunhado. Nem catar não é, é ir nos mercados pegar as coisas*”. A aluna Ana trouxe uma descrição semelhante ao jogo de linguagem enunciado por Diego: “*É nas lancherias e nas casas assim, que daí quando eu vejo garrafas assim, nas casas, nas lancherias, daí é só pedir que eles guardam assim...*” Ou seja, se algumas crianças descreveram jogos de linguagem da *catação* como desenvolvendo-se exclusivamente na rua, já outras – como Diego e Ana – praticavam um jogo que dava conta da relação que conseguiam instituir com estabelecimentos comerciais, que, então, tornavam-se parceiros nessas operações de coleta do refugo. Por suas descrições, entendo que essas “parcerias” facilitavam o trabalho na *catação de resíduos sólidos*. Outra aluna, Cláudia, também relatou outro modo de juntar materiais, dizendo morar atrás de um mercado e que as pessoas que ali trabalhavam acabavam jogando no seu pátio os materiais que depois ela vendia. Carina, por sua vez, contou que vendia os materiais apenas quando tinha acumulado grandes quantidades.

Pesquisadora – E quanto é que é o quilo do cobre?

Carina – Olha, eu acho que é noventa e nove centavos ou um real.

Pesquisadora – Tá, mas um real foi o valor que ele ganhou quando vendeu?

Carina – Não, eu acho que deu três reais. Às vezes dá cinquenta.

Pesquisadora – Cinquenta reais?

Carina – Não, cinquenta centavos.

Pesquisadora – Ah!

Carina – E às vezes dá dois porque se tivermos bastante, bastante, bastante dá cinquenta reais.

Pesquisadora – Mas daí tem que ter muito pra dar cinquenta reais, né?

Carina – É. E daí tem que ter muito, muito, muito. Daí o pai agora ele aju... ele cata, cata, cata e não vende. Agora ele vai segurando e vai catando e...

Pesquisadora – Por que vai segurando?

Carina – Porque, é porque é muito baixo o preço.

Pesquisadora – Se vender pouco não vale a pena?

Carina – Não.

[...]

Pesquisadora – Depois que o pai vai lá, recolhe e tu vais junto às vezes, né? Depois que tu recolhes este material e chega em casa separas, né? Como é que separa?

Carina – Eles botam assim, o meu pai às vezes quando está cheio de pedra, porque umas crianças gostam de botar pedra dentro do litro daí o meu pai tira tudo de dentro as pedras e amassa. E depois amassa tudo e bota tudo dentro de um saco, só que não é tudo misturado assim, azul com verde, branco com branco, tem que ser tudo isso...

Pesquisadora – Tudo a mesma cor, verde com verde, azul com azul...

Carina – E branco com branco, daí eles pegam e amassam tudo e botam tudo separado, depois eles vão pesar daí o pai pega a maleta dos papelão daí depois que ele molha ele bota dentro de uma “caixona”...

Pesquisadora – Mas, para quê molhar?

Carina – Porque, porque depois o pai... que dá mais peso se molhar e se molhar não é porque dá mais peso, porque agora o pai vai catando, vai catando, daí o pai molha e ele bota dentro de uma caixa daí depois ele tira da caixa, amassa bem o fardo e bota num canto.

Pesquisadora – Pra ficar mais amassado o fardo, pra ocupar menos espaço? É isso? Por isso que ele molha?

Carina – Hum, hum. Ele molha, daí vai dando menos espaço.

Pesquisadora – Ah!

Carina – Daí o pai pega e bota os ferros tudo lá atrás e os fardos na frente, as latas, tudo lá é os ferros na frente e as latas atrás porque as latas não são a mesma coisa do que os ferros e as latas atrás e os ferros na frente. Daí ele não ensaca, ele pega e amarra tudo com uma corda. Amarra tudo com uma corda, daí depois ele desce lá embaixo depois ele pega, vai lá e busca a lavagem de novo.

Pesquisadora – Pra dar para os porcos? Depois que tu estás com todo esse material separadinho né, que o pai já amarrou, já preparou, quando está pronto o pai leva pra onde?

Carina – Ele, quando ele vai catando mais daí ele separa de novo, vai catando muito mais. Quando *tá* tudo pronto daí ele pega e ele manda a gente ir na Mara, a Mara não anda, mora mais ou menos longe. Nós somos longe, é daqui lá na, na... daqui ali na faixinha, depois porque é longe da nossa casa pra lá só que não é de subir a lomba, tem que descer e tem que subir mais uma lomba que tem lá, lá na subida da nossa casa. Daí a gente vai reto, reto, reto, daí se a gente quiser a gente vira, daí tem que se cuidar pra não vim carro, a gente vira e vamos lá e chamamos ela porque ela tem um caminhão todo fechado e eles tiram as coisas que tem dentro do caminhão, depois entram no caminhão e botam pra fora. Depois eles pegam, depois a Mara pega, amassa tudo bem amassado daí, bem amassado e amarra tudo de novo e faz os fardos, daí ela vai botando de fardo em fardo.

Pesquisadora – *Tá*, mas o pai vende pra Mara?

Carina – Hum, hum.

Pesquisadora – Como é que é essa venda? É por peso... é por... por o quê? Como é que se vende? Pesam as coisas?

Carina – Pesam.

Pesquisadora – Pesam? E o pai leva lá de carroça essas coisas ou eles vem buscar?

Carina – Hã, hã, eles vem buscar.

Pesquisadora – Mas tem que juntar bastante pra eles buscarem, né?

Carina – É.

[...]

Cláudia – Porque vai sair no prato (não é possível identificar o que diz). Esses dias ganhei... sabe aqueles celulares de corda, aqueles lá *sora*, que daí tem que colocar no quadradinho e um telefone assim, sabe *sora*?

Pesquisadora – Não.

Cláudia – Aquele. É o quadrado, daí tem uns botões e daí tem um telefone.

Pesquisadora – Um telefone, mas não celular... aqueles de casa?

Cláudia – É. Esses dias ele me deu. Um homem que trabalha lá no galpão esses dias ele me deu por causa que eu vendi um monte de latinha, ferro e papelão e essas coisas. Daí, era tudo meu, daí esses dias vieram lá com o caminhão. Eles fizeram duas cargas.

Pesquisadora – Tudo o que tu tinhas juntado deu duas cargas, de tanto que tu juntaste? Como tu juntaste todas essas coisas?

Cláudia – Da Maninha. A Maninha vai largando papel, litro...

Pesquisadora – Quem é a Maninha?

Cláudia – A lá do mercado.

Pesquisadora – Ah! Tu vai pegando tudo no mercadinho da frente da tua casa?

Cláudia – É. Ela toca ali no nosso pátio e daí minha mãe também junta. Ela junta e toca no nosso pátio.

Pesquisadora – Então vocês tem uma “fonte”, nem precisa sair pra catar. Vocês ali só nos fundos da casa já fazem toda a catação de vocês. Bom, duas cargas é material, né? Conta pra mim como é que foi, quantos quilos deu...

Cláudia – Deu vinte “pila”.

Pesquisadora – Deu vinte reais? Mas o que vocês venderam pra dar vinte reais?

Cláudia – Papelão, litro, latinha, ferro, daí mais foi papelão e ferro, daí tinha um monte de ferro, latinha e papelão. Daí deu mais duas cargas, porque não cabia mais no caminhão.

[...]

Os chamados “galpões” são os locais de venda do produto coletado e já selecionado de resíduos sólidos. Seus proprietários seriam os “atravessadores”. Ali, além de comprar materiais, os trabalhadores separam o que é recebido e formam fardos em prensas específicas para esse fim e após repassam esses fardos às indústrias que realizam o processo de reciclagem propriamente dito. A compra de materiais recicláveis ocorre de duas maneiras nesses estabelecimentos. Uma é a venda *in loco*, que ocorre quando os catadores levam os materiais que coletam até o local, pesam e recebem o valor relativo à venda. Outra forma é como as alunas Carina e Cláudia relataram. As pessoas acumulam no pátio de casa o material a ser vendido, procedendo, geralmente, a uma pré-classificação dos resíduos. Após juntar uma quantia considerável de materiais, as pessoas que trabalham no galpão são chamadas e, ao chegarem ao local, realizam a pesagem e recolhem com o caminhão o que vai ser encaminhado ao estabelecimento. Nesse caso, muitas vezes os galpões fornecem grandes sacos que podem ser afixados nas cercas de madeira que circundam os pátios das residências. Isso de certa forma limita a venda dos produtos a somente um local, isto é, àquele cujo proprietário empresta o saco.

Observei, nas falas das crianças, que esse era o jogo de linguagem predominante praticado por aqueles que não dependiam exclusivamente da *catação* pra sobreviver. Esse era o caso de Carina, cuja mãe tinha uma ocupação fixa, trabalhando nos mutirões de limpeza de rua da prefeitura, e o de Cláudia, cuja mãe vendia produtos produzidos em uma pequena chácara de sua propriedade e o irmão mais velho ajudava no sustento da família, através de seu trabalho no mercado em frente à casa da família. Aqueles que dependiam quase exclusivamente da *catação*, ou que a realizavam com o único intuito de comprar coisas além dos itens necessários à sobrevivência, geralmente não acumulavam o material e vendiam por semana ou mesmo por dia o produto de seu trabalho. Esse era o caso da aluna Ana. Em conversa com a mãe desta criança, ela me relatou que catava com a filha e que chegavam muitas vezes a se deslocarem de bicicleta (com uma carretinha acoplada) até a cidade de Novo Hamburgo (distante do *Bairro Santa Marta* aproximadamente 11 km) para coletar materiais. Ela disse que costumava coletar resíduos sólidos três vezes por semana e que, nas

sextas-feiras, levava para vender no galpão. Eu perguntei se sabia quantos quilos conseguia juntar, em média. A mãe da menina relatou, então, que não sabia dizer esse valor ao certo, mas que três dias de trabalho lhe rendiam “*mais ou menos quinze reais*”.

Como pude observar, no período em que realizei a pesquisa, as práticas de *catação* eram muito mal remuneradas no *Bairro Santa Marta*. Quando o percorria, ao passar pelos “galpões” de reciclagem, usualmente procurava olhar as tabelas de preços afixadas em suas fachadas e notava que essas apresentavam valores extremamente baixos para a maioria dos produtos. Os preços eram fixados pelo valor do quilograma e geralmente esses valores não ultrapassavam alguns centavos. Assim, para receber um valor em dinheiro de algum porte, é necessário reunir uma grande quantidade de material. Como disse a aluna Carina: “*E daí tem que ter muito, muito, muito [material]. Daí o pai agora eleaju... ele cata, cata, cata e não vende. Agora ele vai segurando [os materiais] e vai catando*”. Naquele espaço, a oferta de resíduos sólidos para a reciclagem era muito grande, assim como a concorrência. Portanto, situavam-se em uma posição mais confortável aqueles cujas necessidades não os impelia para a venda diária do material, podendo acumular e receber um pouco mais – em cada venda – por seu trabalho.

A análise do material de pesquisa que empreendi me levou, também, a examinar as relações de poder e os movimentos de resistência que se faziam presentes no *Bairro Santa Marta*, no qual meus alunos do 2º ano e seus familiares estavam envolvidos com a *catação*. Isso fez com que eu me dedicasse a estudar as noções de poder e resistência, como conceptualizadas por Michel Foucault. Para o filósofo, o poder consiste em uma

multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais. [...] O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares. [...] o poder não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada (Ibidem, 1988, p. 88-89).

Tomando este entendimento do filósofo, portanto, podemos inferir que diariamente, em todas as esferas da vida cotidiana, estamos envolvidos em relações de poder, pois ele “está

em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares” (Ibidem). Contudo, torna-se relevante ter presente que o poder não emana de nenhum centro específico, visto que “o poder não é algo que se adquira, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou se deixe escapar” (Ibidem, p. 89). Ele se exerce a partir de diversos pontos e em relações desiguais e móveis. O poder viria de baixo, ou seja, não haveria uma oposição binária entre dominadores e dominados, como algo que atuaria de cima para baixo e sobre grupos cada vez mais restritos até as profundezas do corpo social (Ibidem, 1988). Não “haveria de um lado o Poder com P maiúsculo, espécie de instância lunar, supraterrrestre, e, do outro, as resistências dos infelizes coagidos a se vergarem ao poder” (FOUCAULT, 2003, p. 276), mesmo porque

o poder nasce de uma pluralidade de relações que se enxertam em outra coisa, nascem de outra coisa e tornam possível outra coisa. Daí o fato de que, por um lado, essas relações de poder se inscrevem no interior de lutas que são, por exemplo, lutas econômicas ou religiosas. Portanto, não é fundamentalmente contra o poder que as lutas nascem. Mas, por outro lado, as relações de poder abrem um espaço no seio do qual as lutas se desenvolvem. [...] Se há lutas das classes, e com certeza houve, elas investem nesse campo, o dividem, o sulcam e o organizam. Mas é preciso voltar a situar as relações de poder no interior das lutas, e não supor que há, de um lado o poder e, do outro, aquilo sobre o qual ele se exerceria, e que a luta se desenrolaria entre o poder e o não-querer (Ibidem, p. 276-277).

Para o exercício analítico que aqui realizo, penso ser especialmente relevante destacar a seguinte proposição de Foucault (1988) relativa ao poder: “[...] lá, onde houver poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder” (Ibidem, p. 91). Vale ressaltar que, assim como o poder não teria um grande foco a partir do qual colocaria em curso suas forças, a resistência não teria um ponto central, um lugar grande da “Recusa”, “alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário” (Ibidem, p. 91). Portanto, não caberia falar de resistência no singular, mas sim de resistências, no plural, que são casos únicos: “possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício” (Ibidem, p. 91), ou seja, existentes no campo estratégico das relações de poder. Sua distribuição seria irregular e disseminada com mais ou menos densidade no tempo e no espaço.

Grandes rupturas radicais, divisões binárias e maciças? Às vezes. É mais comum, entretanto, serem pontos de resistência móveis e transitórios, que introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e

os remodelando, traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irreduzíveis. Da mesma forma que a rede de relações de poder acaba formando um tecido espesso que atravessa os aparelhos e as instituições sem se localizar exatamente neles, também a pulverização dos pontos de resistência atravessa as estratificações sociais e as unidades individuais (Ibidem, p. 92).

Na análise das entrevistas, deparei-me com algumas regularidades que davam conta de uma série de estratégias que aquelas crianças colocavam em curso para conseguir um ganho maior quando vendiam os materiais que arrecadavam na *catação*. Em um primeiro momento, pensei estar diante de “simples travessuras” de crianças. Contudo, a partir da leitura de teorizações foucaultianas, passei a entender que ali se gestavam relações de poder e estratégias, que poderiam ser pensadas como movimentos de resistência.

Pesquisadora – Sim, mas como se faz para vender para o galpão?

Diego – Tem que catar e depois separar.

Pesquisadora – Mas como é que separa?

Diego – Litro verde com verde, branco com branco, transparente com transparente e hã... copo de, branco também dá pra vender.

Pesquisadora – Hum, hum, os descartáveis...

Diego – E daí os ferros. Os ferros tu tem que botar ou num saco, ou dentro de uma carretinha, ou dentro de um carrinho e daí, quando tu tiver fio, daí tu tem que queimar ele pra tirar o cobre. *E aí as latinhas tu tem que amassar também... Tu tem que botar pedra dentro, pedra de brita e aí começa a amassar, quebra tudo e daí fica mais pesado e daí ele rouba, dá pra pegar mais dinheiro.*

Pesquisadora – Bota as pedras dentro da latinha...

Diego – *Isso, bota as pedras, dentro da latinha e começa a amassar bem, daí quebra as pedras e fica mais pesada a latinha. Eu já fiz uma vez isso...*

Pesquisadora – E que diferença dá? Dá bastante?

Diego – *Se eu não botar pedra dentro, dá um real. Se botar, dá uns três “pila”...*

Pesquisadora – Mas está certo botar pedras?

Diego – (Sorri) É, não, *mas dá mais dinheiro*. Depois que eles atiram pra lá, depois que eles vão ver, tem pedra dentro. Depois que eles atiram pra lá, depois que eles vão pegar, daí que eles vão cortar as latinhas ao meio, como é que eles vão saber quem botou isso aí, que eles demoram para ver isso daí. Um dia eu e meu amigo estávamos catando e uma guria lá, que a gente cata, nós três. Tinha um monte de arame farpado, daí nós pegamos, aí fui lá em casa, peguei uma, uma serrinha e ele pegou o carrinho dele e daí pegamos uma faca pra tirar de dentro, de tanta terra, daí botamos tudo no carrinho e fomos levar lá pra vender, mas quando chegamos lá estava fechado e tivemos que voltar pra casa e guardar e depois tirar todos os arames do tronco que tinha pra vender. Deu um real, vinte e cinco para cada um.

[...]

Pesquisadora – Ah! E me conta uma coisa... Tu me contaste umas coisas que eu fiquei pensando ontem, que quando tu vais vender, pra dar mais dinheiro, tu botas pedrinha dentro da latinha, como é essa coisa?

Diego – Pedrinha de cimento.

Pesquisadora – Pedrinha de cimento?

Diego – É.

Pesquisadora – Como isso funciona, me explica.

Diego – Tu tem que botar várias pedrinhas de cimento dentro das latinhas e quando ela tá cheia, pegar um martelo e começar a amassar bem, daí quando, eles pesarem pra ver quanto dá, não pode fazer barulho. Quando as pedrinhas chacoalharem e quando dá barulho tem que amassar mais, daí dá pra botar dentro.

Pesquisadora – Não pode dar barulho?

Diego – Não pode dar barulho.

Pesquisadora – E se tiver barulho?

Diego – Mas daí tu tem que amassar bem com o martelo. E o martelo do meu pai é de ferro.

Pesquisadora – Mas o que acontece se der barulho?

Diego – Daí eles vêem, “ah, isso é lacre que caiu dentro”, porque os lacres quando tu vai tirar dá pra fazer crochê dá pra minha mãe e daí digo que tá ali dentro.

[...]

Pesquisadora - Deixa a *profe* te perguntar... quando tu vendes lá no galpão, lá onde eles compram material, qual o material que vale mais o quilo, que é mais caro o quilo?

Marcelo – O que é mais caro, é que nem o papelão molhado ou a garrafa cheia de água...

Pesquisadora – Mas a garrafa com água dentro eles compram?

Marcelo – Hã, hã, de vez em quando eles já pegaram uns guris lá botando água dentro das garrafas de noite. Daí dava mais preço, daí eles tinham que tirar a água tudo.

Pesquisadora – Sim...

Marcelo – Não tem como vender garrafa cheia de água, assim, os galpões não vão comprar. É que lá eles derretem todos os lixos.

Pesquisadora – Com água dentro não dá?

Marcelo – Daí se eles derreterem, a máquina pode estragar.

Pesquisadora – Claro. E essa coisa, o Diego estava contando das latinhas, que eles colocam pedras também, é verdade?

Marcelo – É verdade.

Pesquisadora – Pra ficar mais pesado?

Marcelo – Hum hum.

Pesquisadora – Tu já fez isso?

Marcelo – Nunca.

Pesquisadora – Nunca?

Marcelo – E eu nunca ia vender papelão molhado, é que eu boto o papelão lá embaixo do balcão que o pai fez. [...] [grifos meus]

Entendo que ao utilizarem diferentes estratégias para obter um ganho maior, a partir do aumento do “peso” dos materiais – molhar o papelão, colocar água em garrafas pet, encher de pedrinhas as latas de alumínio – as crianças estariam acionando movimentos de resistência. Observei que essas estratégias eram dotadas de pequenas sutilezas que as tornavam muito eficazes. As crianças sabiam que não poderiam ser “pegas” aumentando o “peso” dos materiais e, por conseguinte, o valor a receber por sua produção. Portanto, cuidar de detalhes – como amassar as latinhas com um martelo até que as pedrinhas não pudessem emitir nenhum som em seu interior – era de suma importância. Tais sutilezas previam até mesmo respostas “prontas”, caso houvesse alguma desconfiança por parte dos compradores do galpão, como explicou um de meus alunos, ao ser questionado sobre o que aconteceria caso as pedrinhas dentro das latinhas emitissem algum som, ao se manusear o material: *“Daí eles vêem, ‘ah, isso é lacre que caiu dentro’, porque os lacres quando tu vai tirar dá pra fazer crochê dá pra minha mãe e daí digo que “tá” ali dentro”*.

Em sua Tese de Doutorado, Giongo (2008), ao analisar movimentos de disciplinamento que conformavam o cotidiano da escola em que realizou sua investigação, também buscou apresentar evidências acerca da existência de movimentos correlatos de resistência. Uma das situações examinadas pela autora foi a das estratégias postas em curso por alunos que contrariavam a rígida organização dos horários da instituição:

[...] mesmo que as regras de funcionamento interno preconizassem que os alunos deveriam obedecer rigorosamente aos horários – tais como levantar às 6h e 45min para tomar o café da manhã das 6h e 50min até às 7h e 25min – alguns deles, segundo o vice-diretor, deixavam de tomar o café da manhã “para ficar uns minutos a mais na cama”, mesmo que, ainda em suas palavras, “tem a sirene aí, que tá programado o toque pra tudo isso aí”. Entretanto, parte desses alunos optavam por não tomar o café da manhã “agüentavam” porque jantavam um pouco a mais – “mas nem tanto, segundo o aluno entrevistado” – ou porque, no intervalo, com um real compravam um pastel (Ibidem, p. 114).

Assim como os participantes do estudo de Giongo (2008) colocavam em curso movimentos de resistência às regras impingidas pela instituição, as crianças que entrevistei estariam, de certo modo, envolvidos em movimentos de resistência aos baixos valores pagos pelo produto de seu trabalho. Como disse o aluno Diego: *“Se eu não botar pedra dentro, dá um real. Se botar, dá uns três ‘pila’...”* Essa diferença de valores seria o que possibilitaria um consumo maior ou menor por parte daqueles indivíduos. Em síntese, sou levada a inferir que

os diferentes jogos de linguagem que constituíam o catar das crianças do *Bairro Santa Marta*, quando da realização desta investigação, estavam marcados por relações de poder e por movimentos de resistências como esses que acabo de descrever.

Outra recorrência que encontrei na análise do material da pesquisa me direcionou para o entendimento de que existiriam peculiaridades no modo de realizar compras nos estabelecimentos comerciais do bairro. As crianças, em suas falas, mencionavam que haviam comprado, por exemplo, *um real de pão*, ou *um [real] e cinqüenta [centavos] de mortadela*, o que me levou a identificar uma lógica específica para a compra de alimentos, tais como embutidos, frutas, carnes, pães, etc.

Pesquisadora – Tu vais sempre fazer compras pra mãe, comprar as coisas pra mãe no mercadinho? Como é assim, que tu sabes que estão te dando o troco certo? Como é que tu sabes quanto que vais gastar? Como é que funciona isso?

Carina – Às vezes quando a mãe, quando a mãe pede pra mim comprar pão, *daí ela pede pra mim comprar um real e cinqüenta e daí eu vou lá e compro um real e cinqüenta.*

Pesquisadora – E quanto dá um real e cinqüenta de pão? Quantos pães dá para comprar?

Carina – Eu acho que dá doze.

[...]

Pesquisadora – Tá, mas a mãe manda tu comprares, por exemplo, um real e cinqüenta de pão e tu chegas lá e como é que tu pedes?

Carina – *Eu peço um real e cinqüenta de pão, daí eles me dão, daí eu levo lá e pago, daí eu levo pra casa.*

Pesquisadora – E como é que vocês compram queijo, tu falaste que vocês compram queijo, como é que se compra? Tu dizes assim “quero cem gramas de queijo” ou não, como é que tu pedes?

Carina – Agora, agora é só a minha mãe que vai no mercado, só que às vezes é só eu.

Pesquisadora – Sim, mas e como é que tu pedes?

Carina – *Eu peço um real.*

Pesquisadora – Um real de queijo? Vocês pedem pelo dinheiro, assim... tipo “me dá um real de queijo, me dá um e cinqüenta de pão”, é assim que vocês pedem?

Carina – Hum hum.

Pesquisadora – Ah!

Carina – *É assim, porque a minha mãe quando tem, quando ela gasta muito, muito dinheiro, daí se tem só um pouquinho, daí a gente vai lá no mercado e compra as coisas e daí leva pra casa e daí depois que ela receber bastante, daí ela vai no Centro com a gente e compra nossas roupas.*

[...]

Pesquisadora – Tu pedes um real e cinquenta de laranja e ele te vende um real e cinquenta de laranja? Mas ele vai lá e tira? Escolhe as laranjas pra ti?

Carina – Não, eu escolho.

Pesquisadora – Tu escolhes? Mas como tu sabes então, que dá um e cinquenta de laranja?

Carina – *Hã... Eu pego e boto... Eu, às vezes eu conto, eu boto, um real e cinquenta, daí eu boto um real e depois mais cinquenta. Cinquenta dá cinco laranjas.*

Pesquisadora – Cinquenta centavos dá cinco laranjas?

Carina – Hum hum.

Pesquisadora – Cada uma é dez. É isso?

Carina – *Eu acho que é. E daí boto bastante laranja, daí ele pega e tira um pouco e daí eles pesam pra mim.*

Pesquisadora – Até chegar no “um e cinquenta”?

Carina – Hum hum.

Pesquisadora – Se tu botares demais ele tira porque tu tens que levar um e cinquenta de laranja pra casa?

Carina – Hum hum.

Pesquisadora – A mãe te pede sempre pelo dinheiro? Ela te diz assim “me traz dois reais de laranja”, daí tu vais lá e trazes? Daí tu vais tirando até chegar nos dois reais?

Carina – É.

Pesquisadora – Ah! Mas é assim que tu compras, né? Tipo assim, o que mais que tu compras, laranja que tu falaste pra mim, que tem que pesar, o que mais tem que pesar?

Carina – Eu compro só o que a mãe pedir pra mim, que às vezes a mãe dá cinquenta centavos e se a mãe pede fermento eu vou lá e compro fermento e aí se ela quiser que eu compro uma latinha de refri daí eu compro uma latinha de refri...

[...]

Pesquisadora – E tu chegas a juntar bastantes coisas na tua casa ou só vende assim aos pouquinhos?

Diego – Quando... eu, às vezes, outro dia eu fui lá na minha avó, minha avó deu três sacos pretos assim, grandões, e... três sacolinhas, daí a Mariane queria pegar de mim porque eles vendem os litros e eu falei que ganhei da minha vó, eles queriam pegar de mim e eu fiz... outro dia ela estava no colégio, cheguei, fui pra ali, vendi e deu um real e cinquenta e daí mais cinco centavos. Um real e cinquenta e cinco.

Pesquisadora – E o que tu fizeste com tudo isso?

Diego – Daí eu comprei um real de pão e o resto de mortadela.

Pesquisadora – Hum, deu bastante coisa? Deu um lanche bom lá?

Diego – Hum, hum.

[...]

Marcelo - *O pão dá pra comprar um real de pão ou dois reais de pão, pode ser tudo quanto é troco.*

Pesquisadora – Quantos pães dá com um real?

Marcelo – Um real?

Pesquisadora – É.

Marcelo – Um real de pão, mas daí dá dez pães.

[...] [grifos meus]

Os excertos acima parecem apresentar um modo específico de realizar compras. As crianças mencionam aquisições feitas pela quantia de dinheiro de que dispunham, conformando jogos de linguagem específicos da forma de vida do *Bairro Santa Marta*. Diferentemente dos consumidores do centro da cidade, com recursos suficientes para realizar as compras necessárias de seu dia-a-dia, e que pautam a maior parte de suas compras pela quantidade de alimentos que necessitam, aquelas crianças falavam de compras ancoradas na quantidade de dinheiro de que dispunham. Isso, de certo modo, configurava relações diferenciadas com os produtos a serem adquiridos, como expressou uma das meninas: “*Hã... Eu pego e boto... Eu, às vezes eu conto, eu boto, um real e cinqüenta, daí eu boto um real e depois mais cinqüenta. Cinqüenta dá cinco laranjas. [...] Eu acho que é. E daí boto bastante laranja, daí ele [o vendedor] pega e tira um pouco e daí eles pesam pra mim*”. A compra que esta criança fazia, limitada pelo dinheiro de que dispunha, convocava o auxílio do vendedor, que precisava “tirar um pouco” das laranjas para que ela tivesse condições de pagar pelo produto. Não há como negar que mesmo aqueles que não se enquadram no perfil dos “consumidores falhos”, também podem precisar, em muitas situações, limitar suas compras, mas a racionalidade com a qual operavam as crianças entrevistadas neste estudo parece ser outra.

Como professora dessas crianças, talvez eu fosse levada a significar essas suas práticas de comprar como “falta”, no caso, falta de conhecimento de conceitos largamente trabalhados na escola, como o quilograma, o que as fazia buscar outras lógicas para dar conta das necessidades do cotidiano. Mas, isso seria um reducionismo da professora, condizente com a formação docente ainda hoje hegemônica, na qual há uma especial valorização dos conteúdos escolares. A pesquisadora tentou escapar desse reducionismo e com isso, conjecturou que o jogo de linguagem que conformava o comprar no *Bairro Santa Marta* carregava consigo as marcas daquela forma de vida. A menina Carina, ao ser questionada sobre seu modo de comprar, trouxe novos elementos para meu entendimento da questão: “*É assim, porque a minha mãe quando tem, quando ela gasta muito, muito dinheiro, daí se tem só um pouquinho, daí a gente vai lá no mercado e compra as coisas e daí leva pra casa e daí depois que ela receber bastante, daí ela vai no centro com a gente e compra nossas roupas*”. Essa fala parece apontar para algumas pistas

que me levam à compreensão de que se a mãe tivesse dinheiro – em quantidade que pudesse até mesmo proporcionar a aquisição de roupas – as compras seriam efetuadas de outra maneira, e que comprar pelo valor disponível era uma prática realizada principalmente quando o dinheiro estava muito escasso. Devido às limitações sócio-econômicas da maioria das famílias do *Bairro Santa Marta*, essa prática poderia, então, ter passado a ser comum entre aquelas pessoas.

Ao reler os excertos acima transcritos, fui me dando conta de como, uma vez mais, os tensionamentos entre as posições de professora e pesquisadora marcaram minha pesquisa. A professora queria saber como aquelas crianças compravam nos estabelecimentos comerciais do bairro, se sabiam calcular o troco e se sabiam explicar como procediam: “*Tu vais sempre fazer compras pra mãe, comprar as coisas pra mãe no mercadinho? Como é assim, que tu sabes que estão te dando o troco certo? Como é que tu sabes quanto que vai gastar? Como é que funciona isso?*”. Do mesmo modo, a professora buscava avaliar se os alunos sabiam calcular o valor de cada pão que podiam levar para casa com uma determinada quantia de dinheiro: “*E quanto dá um real e cinquenta de pão? Quantos pães dá para comprar?*”. Entendo, então, que como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, responsável também pelas aulas de matemática, eu estou assujeitada ao discurso da Educação Matemática, em particular, à racionalidade que impera na formulação dos problemas da matemática escolar. Agora, ao escrever sobre isso, fui remetida ao livro *Caderno do Futuro: a evolução do caderno - Matemática*, de Célia Passos e Zeneide Silva (s/ano) que utilizei quando fui professora de turmas de 4ª série nos anos de 2004 e 2005. Ali consta:

Manoel comprou no mercado 2 centos de laranjas, 1 cento e meio de abacaxis e 5 dúzias de bananas. Quantas frutas Manoel comprou? (Ibidem, p. 29).

Comprei 3,5 kg de bombons. Sarita comprou 10 vezes mais. Quanto Sarita comprou? (Ibidem, p.194).

Comprei 2 cadernos a R\$ 2,10 cada um, 2 borrachas a R\$ 0,70 cada uma e meia dúzia de lápis a R\$ 0,40 cada um. Quanto gastei? (Ibidem, p. 206).

Carla regressou de suas compras com uma sacola contendo os seguintes alimentos:

- um quilo de feijão a R\$ 1,60 o quilo;
- um quilo de arroz a R\$ 1,10 o quilo;

- um quilo e meio de amendoim a R\$ 1,60 o quilo;
- uma lata de 150 g de sardinhas a R\$ 0,80 a lata;
- três pacotes de macarrão de 500 g a R\$ 0,90 o pacote;
- dois quilos de bife de suína a R\$ 5,20 o quilo;
- meio quilo de queijo a R\$ 9,00 o quilo.

Se a sacola de Carla agüenta bem 5 kg, que alimentos ela deve tirar para evitar que a sacola rasgue?

Calcule o preço de todos os alimentos para saber quanto Carla gastou nas suas compras (Ibidem, p. 200-201).

A lógica que conforma esses problemas matemáticos é instituída por uma gramática diferente daquela que rege as compras feitas no *Bairro Santa Marta*. Nas situações hipotéticas apresentadas no livro, os personagens compram alimentos em função da quantidade que necessitam – muitas vezes em grandes quantidades –, não demonstrando apresentar limitações de cunho econômico. Ademais, em geral, são exercícios em que o valor de cada produto está especificado, cabendo ao aluno apenas calcular o total. A professora, então, indagava, em suas entrevistas, sobre o preço pago por cada produto adquirido pelos alunos, pois “somente assim” o cálculo poderia ser efetuado. A ela, o que mais interessava era entender o lugar da matemática escolar na vida daquelas crianças. Para a pesquisadora era importante, sobretudo, se apropriar da gramática que configurava aqueles jogos de linguagem descritos em suas falas.

Essas considerações me remetem a um estudo realizado por Valerie Walkerdine (1995). A autora se refere a uma situação que observou em uma sala de aula. Tal situação envolvia um jogo que a professora propôs aos seus alunos, chamando-o de jogo de compras. Nessa atividade, cada criança deveria pegar um cartão de um pacote. Esses cartões tinham uma figura de um item a ser comprado e depois um valor em dinheiro, como por exemplo, um iate a dois centavos. A brincadeira tinha como objetivo que as crianças trabalhassem com o troco para cada compra efetuada com dez centavos, usando dinheiro de brinquedo e registrando a quantia no papel. A pesquisadora observou que tal atividade parecia divertida para aquelas crianças, principalmente porque elas lidavam com valores hipotéticos extremamente baixos para mercadorias imaginárias. Entretanto, em sua análise, Walkerdine (Ibidem), indica que

o problema é que, embora a professora pensasse no jogo como corporificando práticas concretas e significativas de subtração com pequenas quantidades de dinheiro, a ignorância do significado e das práticas nas quais aquelas relações são produzidas levou a uma incapacidade para ver a razão

daquelas crianças ou para seus problemas. Essa tarefa tratava-se, na minha visão, de uma prática *ersatz*, uma compra de substituição. Não havia nenhuma troca, os bens eram irrealisticamente baratos, elas falavam sobre o troco e depois tinham que traduzi-lo para pegá-lo de volta e, então, o objetivo da tarefa era o cálculo sobre o papel e não qualquer item comprado (Ibidem, p. 224).

A autora entende que o significado não seria algo acrescentado, mas sim constituinte das próprias práticas e, ainda que o jogo fosse constituído de uma série de significados advindo do ato de comprar, a atividade, na verdade, estava centrada na produção de cálculos de subtração no papel. Para Walkerdine, o mais importante que essas crianças aprendiam, ao realizar aquelas atividades, era que tais atividades, afinal, nada significavam e que havia um discurso lógico que poderia ser aplicado a qualquer coisa (Ibidem).

Contudo, entendo que ao trabalharmos, na escola, com situações hipotéticas como as que descrevi acima, sem levarmos em conta a existência de outros jogos de linguagem, que se conformam, circulam e se efetivam em diversas formas de vida, conformando “outras matemáticas”, acabamos por reforçar a idéia de que existe apenas “uma matemática”. Nesse sentido,

tudo nos parece “natural”, “do jeito que sempre foi”: ficamos como que impossibilitados de pensar outros modos de escolarização, uma “outra” escola, que incluísse outros conteúdos no currículo escolar. Fomos de tal modo normalizados pela norma do que é usualmente chamado “conhecimentos acumulados pela humanidade”, que sequer ousamos imaginar que eles sejam somente uma pequena parcela, uma parcela muito particular do conjunto muito mais amplo e diverso do que vem sendo produzido ao longo da história pela humanidade (KNIJNIK, 2008a, p. 141).

Em contrapartida, compreender a existência de outras matemáticas, associadas a outras formas de vida – como aquela conformada pelos participantes desta pesquisa, ou a do “seu” Nerci⁵¹, participante de uma das investigações realizadas por Knijnik (2004) – talvez possa favorecer “‘virar ao avesso’ o currículo escolar, refletindo sobre as tensões aí envolvidas”

⁵¹ “Seu” Nerci era um assentado do MST analfabeto, que em entrevista concedida a Knijnik (2004), demonstrou realizar cálculos matemáticos sem o uso de lápis e papel. Ele utilizava-se de estratégias matemáticas específicas e diferenciadas daquelas preconizadas na escola. [...] “ao realizar a multiplicação de 92 x R\$ 0,32 (correspondente a 92 litros de leite produzidos e vendidos a R\$ 0,32, o litro), primeiro dobrou o valor de R\$ 0,32, obtendo R\$ 0,64; a seguir, repetiu duas vezes a operação “dobrar”, encontrando o valor de R\$ 2,56 (correspondente a 8 litros). Somou a este, o valor de 2 litros, antes calculado, encontrando, então o valor de 10 litros de leite: R\$ 3,20. O próximo procedimento foi sucessivamente ir dobrando os valores encontrados, isto é, obteve o resultado de 20, 40 e 80 litros. Guardando “na cabeça” todos os valores que foi computando ao longo do processo, seu Nerci terminou a operação adicionando ao valor dos 80 litros, o correspondente a 10 litros e a 2 litros (antes calculados), encontrando, então, o resultado de 92 x R\$ 0,32” (Ibidem, p. 6).

(KNIJNIK, 2008, p. 143). Condé (2004) afirma que o *Segundo* Wittgenstein, “destitui um modelo contemplativo de racionalidade, por assim dizer, em que se estabelecia uma *imagem* ou *representação* do mundo – “paradigma da representação” – para colocar em seu lugar uma racionalidade que privilegia as *interações* no lugar das *representações*” (Ibidem, p. 154) [grifos do autor]. Assim, “os critérios de racionalidade não estão mais ancorados em algo que *transcende* o conhecimento, em um tipo de fundamento último, essência lógica, etc, mas são constituídos nos jogos de linguagem, na gramática de uma forma de vida” (Ibidem, p. 154) [grifos do autor].

Trazendo essas questões para o campo da Educação Matemática, podemos conjecturar que não cabe falar sobre *a* matemática, senão matemáticas, visto que não haveria essência lógica ou fundamento último para essa vasta e heterogênea área do conhecimento. Ao trazer tais idéias para o texto, não procuro emitir um “parecer” acerca de qualquer prática de Educação Matemática empreendida, pois,

a educação matemática não contém intrinsecamente qualidades boas ou más, e em diferentes contextos sociopolíticos sua significância pode ser exercida de modo muito diferente. Dependendo do contexto particular, a educação matemática pode estar a serviço tanto de maravilhas quanto de horrores. A educação matemática não tem uma essência predefinida (SKOVSMOSE, 2007, p. 266).

Busquei aqui, ao examinar os jogos de linguagem que conformam uma forma particular de realizar compras no *Bairro Santa Marta*, tão somente atentar para a existência de diferentes modos de pensar matematicamente, e para as relações de poder que se gestam no campo da Educação Matemática.



Pesquisadora – Carlos, conta o que tu fizeste aqui. Que história tem nesse teu desenho?

Carlos – Aqui?

Pesquisadora – Sim.

Carlos – Aqui eu fiz os cachorros lá... aqueles da avó do Rafael que foram com a gente na Usina. Os cachorros que *tavam* lá, o grande e o pequeno.

5 PARA CONTINUAR: PÍLULAS NEOAFORÍSTICAS

[...] um aforismo velado não pode “ser decifrado” à primeira leitura; pelo contrário, é então que começa a sua interpretação, o que requer uma arte de interpretação. [...] É verdade que, para praticar a leitura como uma “arte”, é necessário, antes de mais nada, possuir uma faculdade hoje muito esquecida (por isso há de passar muito tempo antes dos meus escritos serem “legíveis”), uma faculdade que exige qualidades bovinas e não as de um homem moderno, ou seja, a ruminação.
(NIETZSCHE, s/ano-c, p. 20)

Nietzsche escreveu a maior parte de seus textos em forma de aforismos. Com certeza, ao ensaiar a escrita do capítulo em que teço os arremates das discussões que busquei realizar nesta investigação, não poderia ter qualquer tipo de pretensão de escrever tal qual Nietzsche. A arte do aforismo, da qual se serviu também outro grande filósofo, Wittgenstein, não é algo que domino com tamanha destreza. Minha tentativa aqui é, aproveitando-me desse momento de despedida da pesquisa (que traz já consigo os elementos que poderão me levar a desdobramentos), brincar com as palavras, dançar com as palavras, organizar de forma diferente as palavras. Palavras que tantas vezes pareciam fugir quando mais delas precisei, e que em tantas outras vezes aprisionei na escrita desta Dissertação, de forma bem mais “comportada”, serão hoje cobaias de uma escrita que pretende “dançar e fazer dançar” (LARROSA, 2005, p. 39).

O aforismo não oferece conteúdos, não dá verdades, não proporciona conhecimentos. A escrita que dança e faz dançar comporta-se com os problemas de um modo tonificante “como um banho frio: entrar e sair” (NIETZSCHE, 1979, p. 244), porque o banho frio dá ligeireza e tensiona os músculos, enquanto que a água quente adormece e relaxa, produz flacidez e movimentos lentos, falta de reflexos (Ibidem, p. 40).

O que busco aqui, então, é humildemente inspirada em uma escrita nietzscheniana, escrever de forma “neoaforística” sobre esse caminhar por uma “estrada sagrada” que empreendi no curso de Mestrado, pois, “só é sagrada de fato a estrada da qual não se conhece o fim e que, entretanto, a gente se obstina a seguir” (ZWEIG apud MAFESSOLI, 2001, p. 35).

Anjos

“Elas [as verdades] às vezes são como anjos fugazes. Quando é assim, os amantes do saber parecem caçadores de seres alados. A maravilha e o errático de uma fértil caçada de anjos é o que incentiva o desejo de seguir caçando”⁵² (DÍAZ, 2005, p. 11). O final desta Dissertação encerra uma temporada de caça, mas não o desejo de seguir caçando. Caçando o quê? Anjos, ora...

Da anestesia

“Eles [os turistas] sobem na montanha como animais, tolamente e banhados de suor; esquecemos de lhes dizer que há pelo caminho belos panoramas” (NIETZSCHE, s/ano- a, p. 102). A professora ia todos os dias para a escola da montanha. Subia sem olhar o caminho, tinha outras preocupações. Houve um tempo em que a professora, que era mais velha, levava a pesquisadora ainda pequena infanta pela mão. A pesquisadora cumprimentava as pedras que via no caminho. A professora nem se dava conta da existência delas. As duas iam juntas, mas a professora não dava muita atenção ao que falava a jovenzinha. Volta e meia a pequena conseguia algum progresso, mas era efêmero. A professora precisava ensinar, planejar, avaliar, disciplinar. Ela estava anestesiada por seus compromissos. Não tinha tempo para aqueles arroubos infantis da acompanhante que questionava suas práticas, que desestabilizava suas verdades, que queria fazer ver o caminho. Ela precisava subir a montanha. O caminho não importava. O que importava era subir. A pesquisadora cresceu, não precisava mais da mão da professora para se deslocar. Ainda assim, continuavam a andar juntas. A idade trouxe respeito e uma voz mais incisiva. Agora, a pesquisadora conseguia se fazer ouvir. Ela ia fundo nas feridas e deixava a professora inquieta, mas feliz porque menos anestesiada. A íngreme subida não era mais animalesca. Ela agora se sensibilizava, ela ria e chorava, ela pensava no que via e pensava no caminho. Ela agora podia ver os panoramas que antes não via. Ela descobriu que as pedras eram vivas e lhes dava atenção. A anestesia estava passando e as duas andavam sempre juntas, mas tão juntas, que ninguém mais distinguia uma da outra. Pareciam

⁵² No original: “Ellas a veces son como ángeles fugaces. Cuando es así, los amantes del saber parecen cazadores de seres alados. La maravilla y lo errático de una fértil cacería de ángeles es que incentiva el deseo de seguir cazando” (tradução minha).

apenas uma, sonho moderno de conciliação, de unificação, de harmonia que não cessa de operar...

Nem lamentos, nem prescrições

Como pode alguém ser dois? Ou ser mais de dois? O colapso chegou. Dizem que hoje não posso ser apenas um. Descentrado, instável, cambiante, sou apenas fragmentos. Ocupo muitas e variadas posições. Nada me é essencial ou permanente. Apenas uma coisa é permanente: a mudança. Sou um sujeito pós-moderno. Mais além, já dizem que sou um sujeito virtual (DÍAZ, 2005). Na tela do computador transmutou-me no que quiser. Posso mudar de gênero, idade, corpo, profissão, preferências sexuais, nacionalidade, posso ser um ou quase todos ao mesmo tempo. Sou um avatar, sou um sujeito virtual. Sou um híbrido, um duplo, um triplo, um quádruplo, sou muitos. Sendo assim, eu não poderia ser apenas a professora, mas também não poderia ser apenas a pesquisadora. Ao reler o que escrevi sobre os tensionamentos produzidos pelas posições de sujeito que fui ocupando nesta pesquisa, penso que posso ter deixado resquícios de um lamento ou indícios para que outro pesquisador – mais atento do que eu – pudesse planejar e empreender procedimentos metodológicos que assegurassem uma certa assepsia, uma inabalável neutralidade em seu estudo. Entretanto, se é que isso é possível, gostaria que este texto fosse lido como não carregando consigo nem lamentos nem prescrições acerca do ofício da pesquisa. Provavelmente, é claro, se refizesse o que aqui fiz, faria muitas coisas diferentes. E é aí que se aloja a utilidade das problematizações suscitadas pelos procedimentos metodológicos de que me servi e as posições de sujeito cambiantes às quais não estive imune a pesquisa. Exercitar a *hipercrítica* (VEIGANETO, 1995) nesta investigação possibilitou pensar, sentir e agir diferente do que vinha pensando, sentindo e agindo. Sem lamentos, sem prescrições, sem neutralidade. Afinal, eu sou uma, eu sou duas, eu sou três...

Além do prototípico

O gueto nunca foi um lugar amigável. Adentrar o gueto implica lidar com o medo. Não o medo do calculável, mas o medo mais assustador, aquele que é “difuso, disperso, indistinto, desvinculado, desancorado, flutuante, sem endereço nem motivos claros; quando

nos assombra sem que haja uma explicação visível, quando a ameaça que devemos temer pode ser vislumbrada em toda parte, mas em lugar algum se pode vê-la” (BAUMAN, 2008, p. 8). Tinha medo de algo que sequer conseguia identificar. E sofria. O gueto. Um mundo não asséptico, marcado pelos miasmas pútridos da decomposição e por uma estética que incitava o choro. As pessoas com pouco ou nenhum acesso a bens culturais e materiais que pensava todos devessem ter. Mas a vida pulsava ali. Não era somente tristeza, não era somente falta, não era somente carência. Havia coisas ali que só quem enfrenta o medo pode desfrutar. O co(m)texto então, não teria como ficar escamoteado. Ele estava com o texto. Contexto. Tão importante quanto as pessoas. As salas de aula prototípicas – para lembrar Skovsmose (2002), cenários predominantes na pesquisa acadêmica na área da Educação Matemática – são espaços que nem mesmo poderia vislumbrar encontrar ali. O contexto era outro. Entretanto, busquei não me deixar dominar pelo sofrimento – e pelo medo – de arriscar me deter tão de perto em tantos detalhes na vida daquelas crianças, daquelas famílias. Busquei estar atenta para não binarizar a vida “dos que não têm e a dos que têm”, procurando encontrar linhas de fuga. Talvez pudesse dizer que mais do que confinar minha pesquisa ao *background* daquelas crianças, tentei olhar para seus desejos, suas expectativas, esperanças e aspirações como integrantes de uma sociedade de consumidores buscando escapar de codificá-los, como alerta Díaz (2005). Que remete, de certo modo, ao que Skovsmose refere como *foreground*⁵³. Para além do prototípico.

Outros óculos

Foi preciso me despir. Ir me despindo, aos poucos, com o recato necessário para essa delicada operação. Ao fim, tudo estava ali em um canto, rasgado, destruído, amontoado. Mas eu não era mais a mesma. Não me despi de roupas. Despi-me de verdades. Algumas ainda ficaram, eu sei. O processo foi longo. É longo. Mas o que fez eu me despir? Os óculos! Sim, foram eles que me fizeram ver diferente e vendo diferente tudo aquilo parecia demais, tudo aquilo parecia artificial. Tudo era inventado, aliás, tudo é invenção. As leituras de teorizações pós-estruturalistas, especialmente do pensamento de Michel Foucault, que de modo incipiente já ensaiava ao final da graduação e que adensei durante o Curso de Mestrado, colocaram em

⁵³ Para Skovsmose (2002; 2007), *background* refere-se às experiências passadas e presentes dos estudantes, à “realidade”. A expressão *foreground* tem a ver com o horizonte futuro dos alunos, com as oportunidades que poderiam ser experienciadas, com aspirações e esperanças.

suspeição as verdades que faziam de mim o que era, o que sou. Pouco a pouco, as peças passaram a cair, uma a uma. Não pude deixar de me identificar com o pensamento do filósofo cujos estudos abarcavam como matéria-prima “as multiplicidades impuras de vida, o inesperado e o imprevisível dos acontecimentos, os jogos de verdade em seus obstáculos sem controle, mas para sempre imersos em relações de poder; a história das discontinuidades e do inquietante divórcio entre as palavras e as coisas” (FISCHER, 2004, p. 225).

A cada passo que dava, a cada leitura realizada, sentia-me deslocar, sentia-me deixar de ser o que era para me tornar, aos poucos, outra coisa, precisei sempre me reinventar. Isso foi, talvez, o que de melhor me aconteceu nessa trajetória. Como ensinaram Larrosa e Kohan (2005, p. 5): “se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferente do que vimos sendo”. Com certeza, foram os óculos.

Martelo

Quebrar, rachar, ranger, fissurar, lascar, faiscar, bater, moer, triturar, montar e desmontar. O quê? As palavras e as coisas. Com o quê? Nietzsche! Me empresta o martelo!

Uma historieta

A historieta de Jorge Larrosa contada a Veiga-Neto (2007) diz que escrever e ler seriam como submergir em um abismo em que pensamos ter achado objetos maravilhosos. Entretanto, ao emergir dali, descobre-se que só foram trazidas pedras comuns e pedaços de vidro e alguma coisa como uma inquietude no olhar. Inspirada em Larrosa diria eu que fui ao abismo para buscar uma coisa e trouxe outra. Explico. Submergi no campo empírico com o intuito de estudar coisas da matemática. Esse era o tesouro que eu tentava encontrar. Ao emergir, trazia nas mãos algo que primeiramente não reluzia, parecia fosco, sem graça, indefinido. Passei, então, a lustrar aquilo que encontrei. Quanto mais lustrava, mais brilhava, mais tomava forma. Era algo que falava de *catação*, de catadores, de consumo, de uma sociedade de consumidores, de um mercado que captura a tudo e todos, mesmo aqueles que

pareceriam mais imunes aos seus tentáculos. A matemática também estava ali, porém de forma bem mais incipiente do que imaginava. Ou gostaria. E o olhar? Ah, esse com certeza não era mais o mesmo. Tinha algo que até hoje ninguém definiu.

A serpente⁵⁴

Compra, consumo, consumismo, consumidor. Extranumerário, redundante, refugio. A serpente alcança a todos. A serpente não olha o alvo de seu bote. Ela ataca. O veneno não mata. O veneno instiga. O veneno mobiliza. Veneno do desejo. Desejo de veneno. O corpo move-se. O desejo mina, domina e contamina. A todos.

O que somos?

Um aparelho celular. Servia para tirar fotos, armazenar e ouvir músicas, acessar a internet, filmar... e também para se comunicar com outras pessoas. Surge um novo aparelho. Com somente uma ou duas funções adicionais. A lei da “novidade mais nova” aposenta quase compulsoriamente o antigo aparelho. Ele tem, então, seu destino selado: a lata do lixo. Redundante, descartável, extranumerário, inútil, refugio, lixo. Mais um objeto no lixo. Entretanto, um dia ele teve uso. Um dia, foi necessário. Ele surgiu marcado pela utilidade, pelo uso iminente. Aqueles catadores já nasceram sem uso. Eram redundantes antes mesmo que pudessem fazer parte das estatísticas, antes mesmo que pudessem ser contados. Não havia um “novo modelo” que substituísse o “antigo modelo”. Simplesmente as pessoas não eram necessárias. Não precisariam nascer. Não havia lugar pra elas... Descartáveis? Não poderiam ser descartáveis se nunca tiveram utilidade... Descartamos aquilo que já foi usado. Produtos?

⁵⁴ Utilizo a metáfora da serpente, inspirada em Gilles Deleuze (p. 226, 1992). Para o autor, a serpente personificaria o modelo capitalista que estaríamos vivenciando nos dias de hoje. Esse modelo estaria marcado não pela produção, mas para a sobreprodução. Nesse modelo, almeja-se vender serviços e busca-se comprar ações. “Já não é um capitalismo dirigido para a produção, mas para o produto, Por isso ele é essencialmente dispersivo, e a fábrica cedeu lugar à empresa” (Ibidem, p. 224). O mercado neste modelo conquista pela tomada do controle e não mais por formação de disciplina, as fixações de cotação tornam-se mais produtivas do que a redução de custos e a transformação do produto adquire mais importância do que a especialização da produção (Ibidem). O marketing torna-se poderoso instrumento de controle social, bem como o controle é de curto prazo e de rotações rápidas, o que rivaliza com a disciplina, que era de longa duração, infinita e descontínua (Ibidem).

Pessoas? Objetos? Como são posicionadas? Como são tratadas? Sociedade de consumidores... Não somos gente, somos consumidores... E se não pudermos consumir, o que somos?

Um real de pão... cadê a matemática?

Estudar as coisas da matemática. Discutir sobre as matemáticas que circulavam na forma de vida do Bairro Santa Marta. Era isso que a professora-pesquisadora buscava ao entrar no curso de Mestrado. Munida de determinadas lentes teóricas e de uma metodologia de pesquisa voltada para esse fim, ela pensava ter a receita que a auxiliaria a atingir seu intento. Entretanto, pôde logo descobrir, que no ofício da pesquisa não existe fórmula, não existe receita ou exatidão. Ao final da caminhada, a frase que mais se ouvia da aflita pesquisadora era: “Não vai ter nada de matemática!”. No decorrer de sua caminhada, a pesquisadora entendeu que o centro de sua pesquisa deslocara-se. De matemática “mesmo”, restara somente o jogo do “Um real de pão”... Como suportar essa falta, esse descaminho? E justamente no trabalho de uma orientanda e uma orientadora envolvidas com a educação matemática?

Mas era preciso se conformar com tudo isso. E ir fundo na análise de uma forma peculiar de as crianças catadoras realizarem suas compras nos estabelecimentos comerciais do Bairro onde viviam: solicitar os produtos alimentícios que iriam ser adquiridos pelo valor de dinheiro disponível para sua aquisição. “Um real de pão!” Elas compravam a quantidade de pão que o dinheiro que possuíam possibilitava comprar!

Como professora daquelas crianças, ela talvez pensasse que havia fracassado no ensinar as coisas da matemática escolar. Se não faziam a solicitação a partir da quantidade de pães a serem adquiridos, seria isso ocasionado por não saberem, multiplicar? Como pesquisadora daquelas crianças, ela tentou ocupar uma outra posição de sujeito e, com isso, conjecturou que o jogo de linguagem que conformava o comprar pão no *Bairro Santa Marta* carregava consigo as marcas daquela forma de vida. A professora, que pensava ensinar, aprendeu. Aprendeu que existem diferentes formas de vida, diferentes matemáticas e diferentes modos de consumir.

Outras histórias

Conto agora outra história, que não estou lembrada de onde recolhi, mas que diz mais ou menos o seguinte: um pescador foi pescar no breu da noite. Chegando a praia, quando ia sentar-se, deparou-se com um pequeno saco cheio de pedras. A escuridão da noite não lhe permitia ver bem o que tinha em mãos, mas julgando serem pedras comuns, passou a jogar uma a uma dentro do mar para se distrair. Quando começou a amanhecer, ao pegar a última pedra que restava no saco, para lançar ao mar, percebeu que se tratava de uma linda pedra preciosa. Ele lamentou ter jogado fora todas as outras, mas ficou feliz, pois pelo menos pôde ficar com uma para si. O ofício da pesquisa também tem dessas coisas. Muitas vezes, vamos a campo esperando encontrar algumas coisas e não outras. Acabamos nos deparando com elementos que nem podíamos prever. Às vezes, fazemos como o pescador e jogamos quase tudo fora por não conseguirmos identificar, no escuro, as preciosidades que estão em nossas mãos. Em outras, até conseguimos identificar, mas somos forçados a jogar fora ou pelo menos guardar certas coisas, porque não daríamos conta de tudo. Penso, então, que assim como o pescador, nesta pesquisa, fiquei com muito pouco do que encontrei, do que gerei quando em campo. Porém, ao contrário dele, não joguei fora todo o resto. Percebo no material de pesquisa produzido que há embriões de outras pesquisas ali, que poderão vir a ser gestadas, talvez em um curso de Doutorado. Mesmo sobre aquilo que selecionei e foi examinado, outras coisas poderão ainda ser ditas, outros olhares poderão ser lançados, estudos poderão ser desdobrados. O que apresento nesta Dissertação é aquilo que pude fazer até aqui, mas afinando meu olhar, talvez possa fazer eclodir dali outras coisas. Como discutir sobre neoliberalismo. Governamentalidade. Empresariamento do lixo. Essas são outras potencialidades. Essas serão outras histórias.

Máscaras mortuárias

“Cada vez sinto mais intensamente que todo texto é um prólogo (ou um esboço) no momento em que se escreve, e uma máscara mortuária alguns anos depois, quando não é outra coisa a não ser a figura já sem vida dessa tensão que o animava” (LARROSA, 2007, p. 128). Essa é a sensação que me invade no momento em que encerro essa escrita. A de que este texto é apenas o prelúdio de algo que está por vir. Entretanto, meu otimismo não se estende tanto no tempo quanto o de Larrosa e penso que não preciso de anos para dizer que já visualizo esses

escritos na forma de uma máscara mortuária. Antes mesmo da *Sessão de Defesa* desta Dissertação, já consigo vislumbrar os primeiros traços dessa transformação. Isso, a meu ver, não é algo negativo. Prefiro me situar na positividade a que me lança a possibilidade de pensar diferente e seguir pesquisando e produzindo estudos no campo da Educação.

Para continuar

Quando iniciei a pesquisa imaginava que ao final deste trabalho a mesa da estudante poderia ser reordenada. Os livros voltariam para a estante, os polígrafos para as pastas, os blocos de anotações para o umbral da gaveta, o gravador para a cômoda, os riscos e rabiscos iriam para lugar do descartável (a lixeira!)... Entretanto, a mesa não se organiza mais, não parece se deixar organizar. Criou vida própria e lembra a estudante a cada olhar que lança: você não pode parar. O final então, não anuncia o fim. O final anuncia o começo.

REFERÊNCIAS

ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. *Fotoetnografia: um estudo de antropologia visual sobre o cotidiano, lixo e trabalho*. Porto Alegre: Tomo Editorial; Palmarinca, 1997.

ANDERSSON, Fabiano. *As ações do poder público municipal para o setor de reciclagem de resíduos sólidos em Porto Alegre: um estudo exploratório*. Dissertação (Mestrado em Administração). Programa de Pós-Graduação em Administração, UFRGS, Porto Alegre, 2005.

ARENHART, Amabilia Beatriz Portela Arenhart. *Colcha de retalhos – A costura de projetos de vida no coletivo da Ecos Verde*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas, UNISINOS, São Leopoldo, 2006.

BAUMAN, Zigmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Tradução Mauro Gama, Cláudia Martinelli. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

_____. *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa, 2000.

_____. *Modernidade líquida*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

_____. *Vidas desperdiçadas*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

_____. *Vida de consumo*. Madri: Fondo de Cultura Económica de España, S.L., 2007.

_____. *Medo líquido*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BIDONE, Francisco Ricardo Andrade; POVINELLI, Jurandyr. *Conceitos básicos de resíduos sólidos*. São Carlos: EESC/USP, 1999.

BOCASANTA, Daiane Martins. *Saberes Matemáticos produzidos por estudantes da Escola Santa Marta: um estudo na perspectiva da Etnomatemática*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

BRASIL. *Lei n. 8069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Senado Federal, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 14 jan. 2009.

BUORO, Anamelia. *O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. São Paulo: Cortez, 1996.

CABRAL, Sueli Maria. *Trabalhadores do lixo: o relato de uma pedagogia da desordem*. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2001.

CLARETO, Sônia. Conhecimento, inventividade e experiência: potências do pensamento etnomatemático. Texto apresentado na Mesa Redonda III: Etnomatemática e seus fundamentos: contribuições teóricas. *III Congresso Brasileiro de Etnomatemática*, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 26 a 30 de março de 2008.

CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. *Wittgenstein: linguagem e mundo*. São Paulo: Annablume, 1998.

_____. *As teias da razão: Wittgenstein e a crise da racionalidade moderna*. Belo Horizonte: Argvmentvm Editora, 2004.

CORAZZA, Sandra. Labirintos da Pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p.103-128.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CORBIN, Alain. *Saberes e odores: o olfato e o imaginário social nos séculos XVIII e XIX*. Tradução Lígia Watanabe. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

COSTA, Cláudio. *Filosofia da linguagem*. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: _____ (Org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.139-154.

_____. Velhos temas, novos problemas – A arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: _____; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.199-214.

_____. Quem são? Que querem? Que fazer com eles? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e jovens do século XXI. In: MOREIRA, Antonio Flávio; ALVES, Maria Palmira, GARCIA, Regina Leite (Orgs.). *Currículo, cotidiano e tecnologias*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006.

_____. Novos olhares na pesquisa em educação. In: _____ (Org.). *Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p.13-22.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

_____. *Désir et plaisir*. *Magazine Littéraire*, Paris, n.325, p.57-65, oct. 1994, Disponível em: <<http://googlemail.com/attachment?ui=2&ik=0ac4fc026b&view=att&th=1lead1b6ba862df3&attid=0.1&disp=safe&zw&sadnir=1&saduie=1egnamj1xqdagbrw7z7ryforzmlt1k&sadet=1231772883304&sads=5803f4c8ded86aea98b861706399688f>>. Acesso em: 07 jan. 2009.

_____. A imanência: uma vida... *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.27, n.2, p.10-18, jul./dez. 2002.

_____. *Foucault*. Tradução Cláudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2006.

DÍAZ, Esther. *Posmodernidad*. 3.ed. Buenos Aires: Biblos, 2005.

DUARTE, Cláudia Glavann. *Etnomatemática, currículo e práticas sociais do mundo da construção civil*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, São Leopoldo, 2003.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, Curitiba, n.24, p. 213-224, 2004.

FEITOSA, Débora Alves. *Tensão e desordem: escolarização e imaginário de mulheres recicladoras*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grane do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2001.

_____. *Cuidado e sustentação da vida: A interface da educação popular no cotidiano de mulheres recicladoras*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grane do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2005.

FISCHER, Nilton Bueno. *Aprendizagens com adultos recicladores*. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.29, p.201-218, 2004.

_____. Trabalho e autonomia - construção do 'possível' entre os trabalhadores, homens e mulheres, recicladores da Associação Ecológica Rubem Berta de Porto Alegre - RS. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v.10, p.130-138, 2006.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A análise do discurso: para além de palavras e de coisas. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.20, n.2. jul./dez. 1995.

_____. Na companhia de Foucault: multiplicar acontecimentos. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.29, n.1. jan./jul. 2004.

_____. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p.39-60.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Gulhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. "Est-il donc important de penser?" Entrevista com Didier Eribon. *Libération*, n.15, p.30-31. mai. 1981. In: FOUCAULT, Michel. *Dits et Écrits*. Tradução Wanderson Flor do Nascimento. Paris: Gallimard, 1994. vol. IV, p.178-182. Disponível em <http://googlemail.com/attachment?ui=2&ik=0ac4fc026b&view=att&th=1lead1b6ba862df3&attid=0.1&disp=safe&zw&sadnir=1&saduie=1egnamjlxqdagbrw7z7ryforzmlt1k&sadet=1231379725596&sads=d22ced42ddde8303d3036d039cddc82e>. Acesso em: 08 jan. 2009.

_____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L., RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica* (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Tradução Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b. p.231-249.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 13.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *Microfísica do poder*. Tradução e organização Roberto Machado. 17. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002.

_____. *Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber*. Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta. Tradução Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

_____. *Nascimento da biopolítica: Curso dado no Collège de France (1978-1979)*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRIDMAN, Luis Carlos. *Vertigens pós-modernas: configurações institucionais contemporâneas*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

GIDDENS, Anthony. *Mundo em descontrolo*. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GIONGO, Ieda Maria. *Educação e produção do calçado em tempos de globalização: um estudo etnomatemático*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, São Leopoldo, 2001.

_____. *Educação Matemática e disciplinamento de corpos e saberes: um estudo sobre a Escola Estadual Técnica Agrícola Guaporé*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, São Leopoldo, 2008.

_____; KNIJNIK, Gelsa. Educação matemática e currículo escolar: um estudo das matemáticas da Escola Agrícola Guaporé. *31ª Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu, 19 a 22 de out. 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT19-4335--Int.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2009.

HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALMENSCHLAGER, Vera Lúcia da Silva. *Etnomatemática: uma experiência educacional*. São Paulo: Summus, 2001.

KLEIN, Carin. A Educação de mulheres como mães e professoras no Programa Nacional Bolsa-Escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.30, n.1, p.223- 252, jan./jul. 2005.

KOHAN, Walter O. *Infância, estrangeiridade e ignorância – Ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KNIJNIK, Gelsa. A perspectiva teórico-metodológica da pesquisa etnomatemática: apontamentos sobre o tema. *Anais do VI Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática – Temática: A pesquisa em Educação Matemática: múltiplos olhares sobre sua produção*. Campinas, SP: FE, 2002. v.2. p.03-06.

_____. Currículo, cultura e saberes na educação matemática de jovens e adultos: um estudo sobre a matemática oral camponesa. *V ANPEd Sul - V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, 2004. Curitiba/PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004. v.1. p.01-10. (CD-ROM).

_____. *Regimes de verdade sobre a Educação Matemática de Jovens e Adultos do campo: implicações curriculares*. Projeto de Pesquisa (2004-2006). São Leopoldo: Unisinos, 2006a.

_____. Saberes da cultura camponesa e currículo escolar. *Jornal NH*, Novo Hamburgo, 2006b. (Suplemento NH Escola).

_____. *Educação matemática, culturas e conhecimento na luta pela terra*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006c.

_____. Educação matemática e diversidade cultural: matemática camponesa na luta pela terra. In: PALHARES, Pedro (Org.). *Etnomatemática: um olhar sobre a diversidade cultural e a aprendizagem matemática*. 1.ed. Ribeirão: Edições Húmus, 2008a. v. 1. p.131-156.

_____. *Investigar en el campo de la Educación Matemática: reflexiones sobre el tema*. Palestra proferida no 11th International Congress on Mathematics Education, 2008b.

KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda. "A vida deles é uma matemática": regimes de verdade sobre a educação matemática de jovens e adultos do campo. *VI ANPEd Sul – Seminário de Pesquisas em Educação da Região Sul*, Santa Maria, 2006^a. (CD-ROM).

_____. Educação matemática e oralidade: um estudo sobre a cultura de jovens e adultos camponeses. *IX EGEM - Encontro Gaúcho de Educação Matemática*, Caxias do Sul, 2006b. (CD-ROM).

_____. "A vida deles é uma matemática": regimes de verdade sobre a educação matemática de adultos do campo. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v.4, p.56-61, 2006c.

_____. Da importância do uso de materiais concretos nas aulas de matemática: um estudo sobre os regimes de verdade sobre a educação matemática camponesa. In: *Anais do IX Encontro Nacional de Educação Matemática - ENEM*, Belo Horizonte, 2007a. v.1.

_____. Os (entre) lugares dos materiais concretos no currículo escolar: problematizando verdades sobre a educação matemática de pessoas adultas camponesas. In: *V Congresso Internacional de Educação: Pedagogias (entre) lugares e saberes*, 2007, São Leopoldo. V Congresso Internacional de Educação: Pedagogias (entre) lugares e saberes. Pelotas: Seiva Editora, 2007b. (CD-ROM).

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Autêntica, 1998.

_____. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação*. Estudos foucaultianos. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p.35-86.

_____. *Estudar=Estudiar*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Sandra Corazza. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *Nietzsche e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____; KOHAN, Walter. Apresentação da coleção. In: RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução Lílian do Valle. 2.ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____; VEIGA-NETO, Alfredo. Literatura, experiência e formação: uma entrevista com Jorge Larrosa. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 3.ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p.129-156.

LEITES, Carmen Becker. *Etnomatemática e currículo escolar: problematizando uma experiência pedagógica com alunos de 5ª série*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, São Leopoldo, 2005.

LINS, Daniel. Alegria: ética e estética dos afectos. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; SILVA, Méri Rosane Santos da; SOUZA, Nádia Geisa Silveira de; GOELLNER, Silvana Vilodre; SOUZA, Jane Felipe (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas*. Rio Grande: Editora da FURG, 2007. p.70-79.

LIZCANO Fernândes, Emmanuel. As matemáticas da tribo europeia: um estudo de caso. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José. *Etnomatemática, currículo e formação de professores*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p.124-138.

MACHADO, Roberto. *Nietzsche e a verdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

MAFESSOLI, Michel. *Sobre o nomadismo: vagabundagens pós-modernas*. Tradução Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Record, 2001. p.35.

MARCELLO, Fabiana Amorim. *Dispositivos da maternidade: mídia e produção agonística de experiência*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2003.

MARTINS, Clítia Helena Backx. *Trabalhadores na reciclagem do lixo: dinâmicas econômicas, sócio-ambientais e políticas na perspectiva de empoderamento*. Tese (Doutorado em Sociologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2003.

MARTINS, Mirian Celeste F. Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria T. *Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir, conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

MAYER, Ricardo. *Hierarquia, igualdade e diferença: lutas por reconhecimento no sul do Brasil*. Tese (Doutorado em Sociologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2005.

MEDEIROS, Nádia Maria Jorge. *Narrativas sobre a “tradição gaúcha e a confecção de bombachas: um estudo etnomatemático”*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, São Leopoldo, 2005.

MELLO, Rosália Marisa de. *“É a cor da pele que faz a pessoa ser discriminada”*: narrativas sobre o negro e a discriminação racial produzidas em uma experiência pedagógica de educação matemática. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2006.

MICHELOTTI, Fernando Canto. Catadores de “lixo que não é mais lixo”: um estudo da dimensão do reconhecimento social a partir de sua experiência de organização coletiva no Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2006.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. *O espaço do desenho: educação do educador*. São Paulo: Loyola, 1984.

MORENO, Arley. *Wittgenstein: ensaios introdutórios*. Rio de Janeiro: Taurus, 1986.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *O viajante e sua sombra*. Tradução Antonio Carlos Braga e Ciro Mioranza. São Paulo: Escala, s/ano-a.

_____. *A Gaia Ciência*. Antonio Carlos Braga. 2.ed. São Paulo: Escala, s/ano-b.

_____. *Genealogia da moral*. Tradução Antonio Carlos Braga. 2.ed. São Paulo: Escala, s/ano-c.

_____. Humano, demasiado humano. In: LEBRUN, Gérard (Org.). *Obras incompletas*. Tradução e notas Rubens Rogrigues Torres Filho. 3.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

POPKEWITZ, Thomas S. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ROY, Kaustuv. Gradientes de intensidade: o espaço háptico deleuziano e os três “erres” do currículo. *Educação e Realidade*, v.27, n. 2, p.89-110, jul./dez. 2002.

ROSA, Russel Terezinha Dutra da. *Educação informal na reciclagem de resíduos sólidos urbanos*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 1996.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.09-22.

SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina*. Tradução Sérgio Alcides. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. Tradução Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SEITENFUS, Ana Lúcia. *Associação de recicladores e catadores de Esteio: Origem, Saberes Construídos e Trajetórias de Vida*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2007.

SENNETT, Richard. *A cultura do novo capitalismo*. Tradução Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SILVA, Fabiana Boff de Souza da. *A(prender) matemática é difícil: problematizando verdades do currículo escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.190-207.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos II*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p.119-141.

SKOVSMOSE, Ole. *Educação crítica: incerteza, matemática, responsabilidade*. Tradução Maria Aparecida Viggiani Bicudo. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Critical mathematics education for the future*. Aalborg: Department of Education and Learning, 2005.

_____. *Students' foreground and the politics of learning obstacles*. Aalborg: Centre for Research in Learning Mathematics, n.35, June 2002.

SOSNISKI, Cristina. *Repensando fronteiras entre o lixo e o corpo: estudo etnográfico sobre o cotidiano de recicladores, catadores e carroceiros da Ilha Grande dos Marinheiros*. Dissertação

(Mestrado em Antropologia). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2006.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. *Gênero e Matemática(s)* – Jogos de verdade nas práticas de numeramento de alunas e alunos da Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e Educação: há algo novo sob o sol? In: _____. (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p.09-56.

_____. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: BRANCO, Guilherme Castelo; PORTOCARRERO, Vera (Orgs.) *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p.179-217.

_____. *Foucault & a Educação*. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Na oficina de Foucault. In: KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José (Orgs.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.79-91.

_____. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p.23-38.

VELLOSO, Marta Pimenta. Os catadores de lixo e o processo de emancipação social. *Ciência e saúde coletiva*. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=s1413-81232005000500008&lng=pt&nrm=iso>>. Acesso em: 25 mar. 2008.

VIEIRA, Jairo Brasil. *A noção do desperdício: Narrativas docentes em três níveis do ensino básico*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2008.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.20, n.2, p.207-226, 1995.

WANDERER, Fernanda. *Educação de jovens e adultos e produtos da mídia: possibilidades de um processo pedagógico etnomatemático*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, São Leopoldo, 2001.

_____. *Escola e matemática escolar: mecanismos de regulação sobre sujeitos escolares de uma localidade rural de colonização alemã do Rio Grande do Sul*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, São Leopoldo, 2007.

_____; KNIJNIK, Gelsa. Narrativas de descendentes de alemães do sul do país sobre a escola e a matemática escolar: um estudo etnomatemático na perspectiva wittgenstiana. In: *Anais do Terceiro Congresso Brasileiro de Etnomatemática*, Niterói/RJ, 2008. v.1. p.01-12.

ANEXO – FICHA CATALOGRÁFICA

B664g Bocasanta, Daiane Martins
“A gente não quer só comida”: processos educativos, crianças
catadoras e sociedade de consumidores / por Daiane Martins
Bocasanta. -- 2009.
160 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) -- Universidade do Vale do Rio dos
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

“Orientação: Prof^a. Dr^a. Gelsa Knijnik, Ciências Humanas”.

1. Educação - Sociedade - Consumidor - Criança catadora. 2.
Catação de resíduo sólido reciclável - Criança catadora. 3.
Educação - Criança. I. Título.

CDU 37:330.567.4