

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

*TRABALHO, CONHECIMENTO E FOME:
um olhar sobre um grupo de adolescentes, que
faz de sua atividade na CEASA/RS, uma
estratégia de sobrevivência.*

Dissertação apresentada, como exigência parcial, para obtenção do grau de
mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Nilton Bueno Fischer
Mestranda: Laura Souza Fonseca

Porto Alegre, inverno de 1995.

DEDICATÓRIAS

Dedico este trabalho aos que confiaram em mim e, especialmente, aos que vivenciaram comigo, em diferentes momentos, situações do cotidiano.

Ao meu pai, pelo exercício da democracia desde casa.

À minha mãe, por ser uma prova existencial da capacidade da mulher em ser esposa, mãe e profissional dedicada.

Às maninhas, Márcia e Sílvia, amadíssimas parceiras, e aos sobrinhos Gabriel, Mariana e Otávio, esperando que um dia todas as crianças tenham o direito ao gozo da infância que vocês têm.

Aos companheiros de vida no afeto, na militância e no trabalho que, morando em Pelotas, continuaram comigo.

Aos novos companheiros que se fizeram em Porto Alegre ou que se refizeram aqui.

À Taís, minha muito bela filha, por me possibilitar ser um pouco mais mãe a cada conflito posto.

TRIBUTOS

A muitos eu devo; que me perdoem os eventuais excluídos do texto: creiam que estão incluídos no contexto.

Aos meus alunos e alunas de todo o tempo da docência pela inquietude que proporcionou mais fôlego à minha vontade de saber e fazer diferente o trabalho docente.

À equipe da SME/Pelotas, especialmente à prof^a Jacema Rodrigues Prestes, por ter acreditado em mim e liberado minha vinda para o PPGEDU/UFRGS.

Aos professores, professoras e colegas do PPGEDU que se fizeram interlocutores muitas vezes sem que estivéssemos na mesma sala de aula.

Às funcionárias e funcionários da secretaria do PPGEDU pela atenção que sempre me dispensaram. Em especial à Mary Inês Pires, secretária do Programa, sempre empenhada em desamarrar os nós institucionais que se fizeram.

Às bibliotecárias da BSE/FACED pela prontidão na orientação das buscas que fiz naquele espaço.

À prof^a. Dr^a. Terezinha Flores por ter semeado possibilidades menos rígidas de compreensões sem perder a cientificidade dos conceitos.

Ao prof. Dr. Fernando Becker pelos momentos de conflito proporcionados em nossos seminários fecundadores de compreensões mais apuradas da Epistemologia Genética. Pela paciência em ler minhas 'elucubrações' teóricas contribuindo definitivamente para um dever de elaboração. Pela profundidade da análise de minha proposta de dissertação onde, com a inclusão dos colegas ativos na discussão, mediou a tranquilidade e a democracia em um momento institucionalmente tenso e restrito.

Aos colegas do Seminário 'Educação e Classes Populares' pela escuta atenta e a fala geradora de conflitos, em especial à Patrícia Cava e a Cármem Rodrigues pelo fichamento questionador do 3º capítulo.

À prof^a doutoranda Carmem Craidy pelo contágio da paixão que transborda de sua práxis e pelas pistas colocadas na defesa da proposta e nos espaços de convívio.

À prof^a Dr^a Maria Isabel Cunha, por ter aceitado participar da banca e pelos caminhos possibilitados a partir da sua leitura.

À prof^a Dr^a Marília Pontes Sposito pela leitura atenta e devolução carinhosa por ocasião de minha proposta. Antes, pela densidade de seus textos e coerência de sua trajetória.

Às parceiras e parceiros que, estando presentes no seminário de dissertação, possibilitaram vôos, incentivaram angústias, foram portos de acolhida. Mas, principalmente, pela grandeza do exercício na democracia das construções teóricas em que transformamos nossos encontros. Um carinho especial à Lúcia Barcellos e a Laurie Tavares presentes num primeiro tempo e a Noeli Grimaldi o tempo todo. E, muito especialmente, à Marlene Ribeiro, colega, companheira e amiga no sentido mais denso desses significantes.

Aos meninos e meninas que, estando na CEASA/RS, mesmo na fragilidade de nossa interação, alicerçaram ainda mais o meu desejo de tê-los como objetivo de ser pesquisadora e poder, por essa militância, intervir na perversidade do real, de que se tornaram prova cabal.

Ao Mestre – prof. Dr. Nilton Bueno Fischer – todo o meu carinho e gratidão. Pela coerência do texto escrito e vivido. Pela constância nas provocações geradoras da criação. Por dar visibilidade a formas de desamararrar os nós permitindo assim a mobilidade necessária ao olhar, às construções e ao fazer político-pedagógico.

RESUMO

Relatório do Banco Mundial aponta o Brasil como a nação em que há maior desigualdade social e de renda do planeta: 51,3% de toda a renda nacional estão acumulados nas mãos de apenas 10% da população, enquanto os 20% mais pobres ficam com não mais do que 2,1%. A pobreza, a miséria, são possibilitadoras da fome, das doenças, do desemprego, do analfabetismo, de inversão nos papéis sociais capazes de alavancar à perversidade do trabalho precoce e suas conseqüências milhares de jovens em tempos de gozo da infância e da adolescência.

Esta pesquisa, realizada entre maio 1994 e março de 1995, é uma investigação acerca das representações de trabalho, conhecimento e fome dos adolescentes (meninos entre 11 e 17 anos) que atuam na CEASA/RS em busca de uma forma de sobrevivência. Digo que os meninos em questão vivem um sincretismo de vivências onde já estão trabalhadores e ainda são crianças ou adolescentes.

Procurei olhar esse adolescente com diferentes lentes com o intuito de poder melhor compreendê-lo, negando os estereótipos que têm interditado o trabalho pedagógico necessário a uma população que tem estado cada vez mais excluída da cidadania.

Este é apenas o começo de uma construção interdisciplinar, que seguirei perscrutando por crer na sua necessidade para fundamentar a intervenção no meio social de referência dos que torno objetivo de militância pedagógica. Tenho consciência de que a opção por um olhar abrangente interferiu na profundidade das lentes: arco com essa conseqüência. Busquei amparo teórico na epistemologia genética e no materialismo dialético. Sei que deixei lacunas na compreensão de Piaget e Marx pensadores tão importantes para a ciência na contemporaneidade.

Enfatizei a escuta dos meninos – as histórias de vida marcaram a metodologia de abordagem para a construção do objeto; e as conclusões estão sedimentadas na presença constante da pesquisadora em campo e mediadas por olhares da sociologia, da antropologia, da psicologia. Ao preferir o espraiamento, quero defender a necessidade de que a escola possível para a parcela da juventude que mantém uma relação frágil ou inexistente com a escolaridade, precisa ser construída a partir da ação do trabalho real realizado e fazendo interlocuções com diferentes leituras do sujeito e abordagens possibilitadoras da apreensão do objeto de conhecimento. Acredito que sendo o ato do trabalho o mediador da pulsão de vida, deve ser essa experiência a operadora dos conceitos capazes de afastar da alienação, por aproximação da conscientização, a juventude que tem a positividade de sua sociabilidade pelo ato do trabalho.

ABSTRACT

A report from the World Bank refers to Brazil as the nation of greatest social and income inequalities of the whole planet: 51,3% of the total national income is concentrated in the hands of only 10% of the population, where as the poorest 20% keep no more than 2,1% of it. Poverty, misery, are promoter of hunger, disease, unemployment, analphabetism, inversion in the social roles capable of triggering into perversity of precocious work and its consequences thousands of youngsters in the time of enjoying childhood and adolescence.

The present research, accomplished between May 1994 and March 1995, is an investigation about the representations of work, knowledge and hunger in adolescents (11 to 17 year-old boys) that work at CEASA/RS in a search for a way of surviving. I say the boys in focus live a syncretism of life experiences in which they already are workers and yet children or teenagers.

I attempted to look at that adolescent with several different lenses in an effort to better understand him, denying the stereotypes that have interdicted the pedagogic work essential to a population that has been further and further excluded from citizenship.

This is just the beginning of an interdisciplinary build up that I intend to follow on due to my belief in its essentiality to ground an intervention in the referential social environment of those I turn into the object of pedagogic militancy. I am conscious that opting for an overall look has interfered with the depth of the lenses I used to look: I take on the consequences. I searched for theoretical support in the genetic epistemology and in the dialectic materialism, knowing I left gaps in the comprehension of J. Piaget and K.Marx, who are very important thinkers of contemporary science.

I emphasized listening to the boys - the history of their lives has marked the methodological approach to construct the object; and the conclusions are based on the constant presence of the researcher in the field and mediated by approaches from sociology, anthropology and psychology. Considering the segment of youth that maintains a fragile, or nonexistent, relationship with schooling, I chose a broader perspective putting forth the idea that the school possible for these youngsters needs to be constructed from the conditions of their real work, making interlocutions with the different readings of the subject and approaches to the apprehension of the object to be known. In being a means of impelling life, I believe that the act of working must be the experience that operates the concepts capable of dismissing alienation and developing the consciousness of the youth who have the positivity of their sociability by the act of working.

SUMÁRIO

SUMÁRIO -----	7
CAPÍTULO I: UMA PESQUISADORA -----	10
1.1. CAMINHANTE -----	10
1.2. RESSIGNIFICANDO AQUISIÇÕES -----	20
1.3. DELINEANDO O ESPAÇO, O TEMPO E O SUJEITO OBJETO DE PESQUISA -----	24
1.4. QUE FEZ A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL COM OS FILHOS E AS FILHAS DOS QUE NEM MAIS TEBAS TÊM PARA CONSTRUIR? -----	29
CAPÍTULO II: UMA METODOLOGIA -----	36
2.1. INTRODUÇÃO -----	36
2.2. HISTÓRIA ORAL -----	44
2.2.1. ALGUNS APONTAMENTOS TEÓRICAS SOBRE A HISTÓRIA ORAL -----	45
2.3. HISTÓRIA DE VIDA -----	50
2.4. SOBRE A ABORDAGEM: A BUSCA DE UM PRIMEIRO 'ENCOSTO' COM OS MENINOS DA CEASA -----	52
2.5. REPRESENTAÇÃO: DO SENSO COMUM À EPISTEMOLOGIA GENÉTICA. -----	60
2.6. ENTÃO, QUE EU EXPLICITE O MEU PERCURSO! -----	62
2.7. UM PLUS -----	69
CAPÍTULO III: -----	71
UM SUJEITO, OBJETIVO DE PESQUISA. -----	71

3.1. OS FILHOS DOS QUE NEM TEBAS MAIS TÊM PARA CONSTRUIR? Lumpemproletariado, Classe Popular e Grupo Subalterno. -----	71
3.2. SUJEITO AFETIVO, BIOLÓGICO E COGNITIVO. -----	79
3.3. QUEM É O SUJEITO QUE TORNO OBJETIVO DE INVESTIGAÇÃO? -----	88
3.3.1. MENINO DE RUA / MENINO NA RUA -----	90
3.3.2. CRIANÇA EM CIRCULAÇÃO-----	92
3.4. ADOLESCENTE EM ESTRATÉGIA DE SOBREVIVÊNCIA: UM TEXTO DE FICÇÃO. -----	96

CAPÍTULO IV:-----104

UMA LEITURA DA CATEGORIA CONHECIMENTO -----104

4.1. A CONSTRUÇÃO DA CATEGORIA: CONHECIMENTO --	104
4.2. ADENTRANDO NA CATEGORIA -----	107
4.3. UM ESTRANHAMENTO: A CAMINHO DA ASSIMILAÇÃO/ACOMODAÇÃO -----	114

CAPÍTULO V: UMA LEITURA DA CATEGORIA TRABALHO -----118

5.1. INTRODUÇÃO: PRIMEIRAS CONCEPÇÕES -----	118
5.2. ALIENAÇÃO E TRABALHO:-----	124
UMA CONVERSA COM ALGUNS ESCRITOS DE MARX. -----	124
5.3. ALGUMAS FACES DO TRABALHO INFANTIL -----	137
5.4. O TRABALHO NAS REPRESENTAÇÕES DOS JOVENS INSERIDOS NO MERCADO:-----	143

CAPÍTULO VI:-----146

ALGUMAS IDÉIAS SOBRE UMA ESCOLA POSSÍVEL PARA OS ADOLESCENTES QUE FAZEM DO TRABALHO NA CEASA/RS A SUA ESTRATÉGIA DE SOBREVIVÊNCIA -----146

6.1. INTRODUÇÃO	146
6.2. UMA ESCOLA QUE PRINCIPIA ANTES DA CHEGADA DOS ALUNOS	147
6.3. UMA ESCOLA QUE PRINCIPIA BEM ANTES DAS PAREDES	148
6.4. O PRINCÍPIO DAS PAREDES	149
<i>BIBLIOGRAFIA</i>	151
<i>VIDEOGRAFIA</i>	157
<i>ANEXO : ANOTAÇÕES DO DIÁRIO DE CAMPO E TRANSCRIÇÃO DAS FITAS</i>	158

CAPÍTULO I: UMA PESQUISADORA

1.1. CAMINHANTE

O capítulo apresenta a pesquisadora: quem é, de onde vem, a formação profissional, a militância e a inserção no trabalho docente, buscando recompor sua trajetória. Uma estratégia para justificar a opção da linha de pesquisa e do sujeito – objeto de indagação no momento. No tempo seguinte, ressignifica a leitura de mundo, delineando as opções de classe, espaço e tempo. A seguir, revela a primeira aproximação com a construção do problema: os sujeitos, o território, a abordagem e os pilares teóricos. Concluindo, faz uma leitura da história da educação, pelo viés das compreensões pelas quais o conhecimento foi passando e incidindo nas práticas educativas, interditando, muitas vezes, novas aquisições por parte dos educandos. Conta a caminhada chamando Carmen Cinira Macedo¹ para alentar o desempenho da pesquisadora:

A falta de conhecimento, a efetiva sonegação da história, impede as pessoas de visualizar com clareza seus problemas e dificulta a luta. O saber é tão valorizado porque se acredita que a libertação depende efetivamente dessa tomada de consciência da situação. O conhecimento é valorizado pela nova consciência de cidadania que dá.

... uma nova visão de si mesmos e da realidade..

... caminhada é exatamente esse processo gradativo de politização...

A citação refere-se ao conhecimento e à história num sentido coletivo. A vivência do coletivo hoje, porém, enfatiza para mim a necessidade de rever o individual; a fim de qualificar a compreensão do todo preciso passar os olhos na minha história. Acredito que seria parcial a escrita da dissertação, onde reflito sobre leituras e vivências de atores e atrizes no campo social, sem fazer emergir o contexto a partir da história de vida da pesquisadora: desvelar minha caminhada, enquanto processo gradativo de constituição do eu – sujeito histórico, porque atriz no cenário da realidade, em que me fui inserindo e perscrutando a apropriação. Sonegar a reflexão dessas inserções seria parcializar o auto-conhecimento. Estaria explicitando uma contradição, se construísse a hipótese de pesquisa revelando as representações dos sujeitos

¹ MACEDO, Carmen Cinira. *Tempo de Gênesis*. O povo das comunidades eclesiais de base. São Paulo: Brasiliense, 1986.

que fiz objeto de pesquisa, e não revelasse a mim: os percursos realizados para a construção do conhecimento, alicerçados pela crença no ideal de libertação, como efetivo possibilitador da cidadania.

Sou Laura Souza Fonseca, nasci em Pelotas, há 36 anos; lá, cursei o jardim, o primário, o ginásio – séries relativas ao Iº grau – e o IIº grau: os dois primeiros níveis na escola privada, os dois últimos na escola pública – onde me formei em 1976, como Auxiliar de Escritório, no Colégio Municipal Pelotense, reafirmando uma rotina familiar – a face paterna da árvore genealógica é constituída de dedicados mestres – com a vida imbricada na história do educandário. Em minha família, encontrei alento para minhas dores. Por mais que as divergências, quer na política, quer no modo de vida, sejam presença constante, o afeto sempre acaba por se mostrar muito superior. Uma parceria inquestionável, insubstituível. Por circunstâncias que vinculo aos sonhos da adolescência fiz vestibular para Medicina² – cursei até o quarto ano; para Farmácia e Bioquímica – cursei um semestre. Concluí a Pedagogia em 1983, já professora municipal em uma escola da zona rural – com uma classe multisseriada de 2ª à 5ª série na mesma sala. E, mãe da Taís – a filha que se faz cada vez mais parceira no meu cotidiano. Ainda na Medicina, tornei-me militante no movimento estudantil; na época buscávamos a rearticulação das entidades de base, da UEE/RS (União Estadual de Estudantes, Rio Grande do Sul) e da UNE (União Nacional dos Estudantes), fechadas pela ditadura militar, que era governo no país desde o golpe de 64: queríamos o fim dos interventores nos diretórios e centros acadêmicos. Defendíamos o ensino público e gratuito a todos e em todos os níveis, mais vagas e mais verbas para a escola pública e a aliança operário-estudantil, como lugar dos estudantes na luta de classes; fomos intransigentes na direção dos estudantes pela construção do partido da classe trabalhadora – um partido sem patrões. O tempo vivido na FaE/UFPel (Faculdade de Educação da Universidade Federal

² Nunca vislumbrei ser médica em função do retorno econômico que a profissão, supostamente, me daria; não consigo me ver num consultório particular, atendendo às pessoas que notadamente podem pagar pelo serviço. Sou mais do trabalho em um posto de saúde, fundo de vila ou zona rural. A minha paixão pelo curso tinha a ver com a contribuição à cura das pessoas ou, penso hoje, à minha própria cura; dar-me conta de que eu não seria portadora da auto-cura, afastou-me gradativamente do curso.

de Pelotas) foi repleto de conflitos e opções que tive o privilégio de dividir com companheiros e companheiras que se foram constituindo naquele tempo e são, ainda hoje, grandes afetos e competentes mestres.

A inserção no mercado de trabalho, ser professora, introduziu-me no movimento sindical; o discurso raivoso, que deixa a face ruborizada, demonstrando a indignação com as divergências, inerente ao M.E. (Movimento Estudantil) na época precisou ser ressignificado – acredito que sem diminuir a radicalidade – mas o fato de a associação de classe, representativa dos municipais, agregar todo o funcionalismo público, exigia uma postura diferenciada, uma expressão pela palavra diferente daquela que usava como estudante; um tempo de silêncio, no início.

A escola onde eu trabalhava – Cel. Pedro da Fontoura Lopes, no Corredor da Santa Fé, em um distrito denominado Cerrito Alegre (Cerito! como dizia boa parte dos moradores do lugar) tinha da 1ª à 5ª série, pela lógica da zona rural e suas classes multisseriadas. Atendi da 2ª à 5ª e a professora mais antiga moradora da Colônia (como ela se referia), trabalhava com a 1ª, onde o número de alunos era muito maior do que o das outras quatro somadas. Contava com 11 alunos, entre guris e gurias. Moradores e moradoras das proximidades, filhos e filhas dos empregados e das empregadas das chácaras da região. Exercitei diariamente o respeito à fala dos alunos, desde as diferenças comuns ao rural até o ‘pomerano’³. Tenho presente a imensa alegria do menino, repetente e bastante estigmatizado por sua fala/escrita atravessada (como dizia o grupo), quando se deu conta de que a professora nada sabia de plantio e colheita e que ele podia ensinar; talvez tenha sido um lastro importante para a aquisição da nossa língua tão diferente daquela falada por seus pais. Trabalhamos muito em função do conhecimento do espaço e dos frutos da terra; depois de muita batalha, conquistamos o nosso canteiro na horta ‘da escola’ – as aspás significam o afastamento que a horta tinha do cotidiano escolar. Usávamos uma ação comum como geradora da articulação dos diversos conteúdos das diferentes séries, aproximando-nos da discussão

³ Corruptela de pomerânio, habitante da Pomerânia, região da Prússia antes da II Guerra Mundial. Dialeto utilizado pelos colonos de origem alemã radicados no sul do Rio Grande do Sul.

de conteúdos integrados divulgada pela UNIJUÍ. Retenho daquele tempo o respeito à compreensão sincrética de mundo que a criança tem, acarretando o papel de mediadora para a professora na intenção de instrumentalizar o conhecimento das partes para uma nova articulação, totalizante, da realidade. Um ano muito intenso de significativos aprendizados, de comprovações de discursos: distância entre o estudo proporcionado pela universidade e a realidade da sala de aula; conteúdos programáticos absolutamente fora das necessidades dos alunos, diferenças entre zona urbana e rural, pouca fundamentação da equipe pedagógica no respeito à diferença; e o trabalho dos alunos como ruído do tempo para o estudo. Um tempo de proximidade com o roubo na escola, diversas vezes houve saque à merenda escolar: roubo da fome⁴. Por problemas entre a empresa de ônibus que fazia a linha para a zona rural e a administração municipal, vim para a zona urbana, tornando-me professora de uma classe de apoio na periferia de Pelotas – E.M. (Escola Municipal) de 1º Grau Incompleto Piratinino de Almeida, no bairro Areal. Lá, no ano seguinte, conquistei – foi uma árdua batalha – a regência de uma 1ª série. Sensibilizada por leituras de Emília Ferreiro e discussões didáticas com a equipe do GEEMPA (Grupo de Estudos em Metodologia da Pesquisa e Ação) começamos a cercar as possibilidades do construtivismo como fundamentação para a aquisição da leitura e escrita; assim concluí o ano letivo de 87.

Uma janela para o aporte teórico:

*O problema da aprendizagem da leitura e da escrita tem sido exposto como uma questão de métodos: sintéticos e analíticos... quais são as estratégias perceptivas em jogo no ato da leitura... A ênfase dada às habilidades perceptivas descuida de aspectos que, para nós, são fundamentais: a competência lingüística da criança e suas capacidades cognitivas.*⁵

⁴ Algumas das ocorrências de invasão de escolas públicas incidem sobre o furto de equipamentos ou de merenda escolar. Trata-se, sobretudo, do *roubo da fome*, mais intenso nos momentos críticos da recessão como em 1983, ano em que foram registrados vários saques a supermercados na cidade de São Paulo. SPÓSITO, Marília. Jovens e educação: novas dimensões da exclusão. Em aberto, Brasília, ano 11, n° 56, out/dez, 1992.

⁵ FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

Ao desconhecer os dois aspectos citados, a escola não enxerga o alfabetizando em sua totalidade, deixando brechas na interlocução entre o sujeito que se alfabetiza e o objeto de conhecimento – língua escrita. E o que é pior, a incidência de culpa pelo fracasso escolar recai sobre o aluno..., justificando freqüentes expulsões da escola, aumentando as fileiras do analfabetismo.

Abrindo mais a janela, expresso afinidade com o texto:

Saber como se poderia alfabetizar melhor a quem, depois de passar algum tempo na escola pública, terminará engrossando as fileiras dos analfabetos do futuro. ... Enquanto a escola primária continuar expulsando grupos consideráveis de crianças a quem não consegue alfabetizar, continuar-se-á produzindo o analfabetismo dos adultos.

...descobertas a cerca da psicogênese da língua escrita...uma visão diferente do sujeito da aprendizagem: perguntam o que é que essas crianças sabem em função do seu próprio trabalho cognitivo; colocam o sujeito cognoscente em primeiro plano; consideram os progressos em função dos esquemas conceituais que são testemunha de uma atividade construtiva e que respondem a uma linha evolutiva de caráter geral... em lugar de considerarem o professor como o único depositário do saber relativo à língua escrita, são aceitas e solicitadas as contribuições de todos os participantes do grupo; em lugar de seguir uma progressão de exercícios pré-determinados por um manual, são realizadas atividades onde a língua escrita cumpre apenas algumas de suas funções sociais específicas; em lugar de atividades de cópia propõe-se construção coletiva de listas de palavras e textos.

...uma nova reflexão sobre o objeto específico da atividade de alfabetização: a língua escrita em toda a sua complexidade e riqueza, e com toda a sua gama de usos sociais.

...construir uma alternativa pedagógica... deve ser uma construção coletiva, como qualquer construção de um conhecimento social.⁶

Retomando a narrativa da trajetória: acreditei que era correto 'passar de ano' com o grupo, porque se tornava imprescindível que não houvesse solução de continuidade na ação pedagógica. Na segunda série, agrupamos as palavras trabalhadas como geradoras na 1ª, fizemos conjuntos – por atributos que aproximassem o universo temático – e surgiram núcleos como *A Vida plantífera* e *A Vida extra-terrestre*, entre outros, em torno dos quais busquei inserir os ditos conteúdos exigidos pela legislação. Três aprendizados para mim se constituíram expressão desse tempo: o primeiro, visitar a casa de cada

⁶ FERREIRO, Emília (org.). *Os Filhos do Analfabetismo* proposta para alfabetização escolar na América Latina. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

aluno, aproximando-me da realidade onde os educandos estavam inseridos, através de visitas e longas conversas com as famílias, muitas vezes só com as mães. Eu procurava marcar, na saída da escola – saía com os alunos, nos finais de tarde, para possibilitar contato com o maior número possível de integrantes da família; boas rodas de chimarrão, cafés com pão ou bolo feitos especialmente para a professora, constituíram-se em momentos de alento pela hora-extra não remunerada. Não tive problema com a falta dos pais às reuniões e havia compreensão pelas aulas suspensas em função de mobilizações da categoria. O segundo, dar aula fora da escola: estivemos presentes nos eventos e lugares possíveis na cidade nos dois anos de trabalho – parques, praças, exposições, circo, até uma feira de agropecuária e indústria (super-conflito porque, no sectarismo da militante, ficava complicado encaixar a professora!) repleta de latifundiários; nós visitamos anualmente para ver as novidades, conhecer coisas que não eram do nosso cotidiano e, claro, fazer o contraponto de realidades. O terceiro (porque não é esse o tema do texto e não poderei me alongar demais) decorei, usei e abusei de letras, jogos e desenhos da Xuxa – ora se viu, com toda alienação da televisão do sr. Marinho! – sempre que apareceram como desejo dos alunos. Não tão intensamente quanto na zona rural, ainda o tempo da escola, várias vezes, foi rompido pela necessidade do trabalho.

Naqueles remanejos forçados, após a derrota de nossa candidata nas eleições para diretora, fiquei sem turma: pela lógica delas (eram mulheres professoras e direção da escola), eu havia sido a última a entrar na 1ª série, logo deveria perder o direito à série em caso de redução do número de turmas. Doida deixei o Areal-fundos e vim para uma periferia mais central, na zona do Porto. Uma 1ª série, a única, na E.M. de 1º Grau Completo Dr. Carlos André Laquintinie – fantástico o esforço (pelo inusitado, pelo não conhecimento da maioria das letras e pela extensão do nome) dos alunos para escrever o nome todo da escola, depois da visita de reconhecimento na primeira semana de aula. Mantive e qualifiquei as rotinas de visita às casas dos alunos, usei e abusei do espaço extra-classe como mote para a aula, aprendi a pedir ingresso no cinema e teatro para os alunos e a andar com toda a turma em ônibus de

linha. O diálogo franco e o respeito às curiosidades foram mediadores da tranquilidade nas excursões pedagógicas, desencadeadoras do conteúdo escolar. Aí experimentamos um trabalho conjunto de 1ª a 4ª série, a partir da produção de textos dos alunos, procurando desafiar o processo de aquisição da leitura e escrita, com muito uso de jogos e livros infantis e o mínimo de livro didático. Recorto, como uma discussão significativa do tempo, a compreensão do *erro construtivo* e suas implicações em cada uma das séries, bem como alternativas de trabalho.

Imersa na psicogênese da língua escrita, trabalhando com alfabetização de crianças, jovens e adultos, reafirmo meu crédito no construtivismo pelo texto de Emília FERREIRO e Ana TEBEROSKY:

pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como o questionamento a respeito da natureza, função e valor desse objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos... um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, seguindo sua própria metodologia: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento.

...uma explicação dos processos mediante os quais uma criança chega a aprender a ler e escrever... o caminho que uma criança deverá percorrer para compreender as características, o valor e a função da escrita, desde que esta se constitui no objeto de sua atenção (portanto do seu conhecimento)... nosso objetivo é o de apresentar a interpretação do processo desde o ponto de vista do sujeito que aprende... juntamente com o cálculo elementar, a lecto-escrita se constitui num dos objetivos da instrução básica, e sua aprendizagem condição de sucesso ou fracasso escolar.

...o absenteísmo escolar... trata-se pois de condições sociais e não de responsabilidades pessoais... Quando uma criança fracassa na aprendizagem a escola lhe oferece uma segunda oportunidade: recomeçar o processo de aprendizagem. Reiterar uma experiência de fracasso em condições idênticas não é, por acaso, obrigar a criança a "repetir seu fracasso"?

*...É por essa razão que acreditamos que, em lugar de "males endêmicos", deveria se falar em **seleção social** do sistema educativo; em lugar de se chamar deserção ao abandono da escola, teríamos de chamá-lo de expulsão encoberta. E não se trata de uma mudança de terminologia, mas de um outro referencial interpretativo, porque a desigualdade social e econômica se manifesta, também, na distribuição desigual de oportunidades educacionais.⁷*

No último ano nessa escola comecei a trabalhar com jovens e adultos, à noite, na vila Princesa – limite entre a zona urbana e a rural – com uma turma de alfabetização, pós-alfabetização e supletivo de Língua Portuguesa. Como a

⁷ *Op.cit.*, p. 14.

demanda era muito grande para o supletivo e passado um tempo de negociação, conseguimos uma professora para Matemática e, mais tarde, outra para Estudos Sociais. Infelizmente, o poder público além de não se comprometer com a educação, ainda promete o que não assume: na proposta estava contemplado o ensino profissionalizante que nunca veio e esvaziou, grosso modo, a turma em um ano. Nesse tempo, optei por fazer do trabalho real dos jovens e adultos um aliado, mote para as discussões que desembocavam em construções de textos individuais ou coletivos, que esmiuçávamos nos exercícios de gramática, ortografia, pontuação... Dois desafios: pela primeira vez, convivi e precisei construir saída com o grupo para o uso de álcool e drogas na escola e depois, antes da aula; com algumas evasões, creio que obtivemos uma vitória. Outro, bem mais suave embora muito mais prolongado, foi convencer adultos de que falar do seu dia, desenhar, pintar, recortar, dramatizar ... consistiam em estratégias válidas e importantes para fluir o texto escrito e facilitar a compreensão das leituras.

Retornei à zona rural, como professora substituta em uma primeira série. Por si, é um trabalho complicado pela condição de temporalidade e pela série. Contudo, alguém precisava ir, eu me dispus. Encontrei outra clientela na escola, muito diferente daquela com quem convivi no primeiro ano de docência: como um *lumpen* rural, famílias que foram expulsas do campo pelas péssimas condições de vida e retornaram em função do desemprego existente na cidade; creio que nunca tinha visto tanta miséria nas visitas aos alunos como no cotidiano de sala de aula. Um tempo muito dolorido, uma realidade que me fazia incapaz em cada olhar sobre a miséria, a fome, a falta de condições de higiene geradora de um grande número de doenças por parasitas, a fome, o frio... Uma fotografia de um cotidiano muito duro!

Fui selecionada para ser professora substituta na FaE/UFPel: Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Supervisão de Estágio (além de Estrutura e Funcionamento do Ensino) na Pedagogia, um curso de formação de professores. E o que eu realmente tinha era a prática e a reflexão solitária possível sobre a prática. Aprendi muito com a turma lendo, discutindo e revelando o cotidiano da escola pública de periferia. O que mais marcou

nesse tempo foi a falta da teoria, para além do necessário para *dar* a aula. O que explico nada tem a ver com a dicotomia teoria/prática, tenho consciência da teoria que construí a partir do cotidiano docente, apenas minha exigência para professar em um curso de formação de professores na universidade, postulava maior qualidade e quantidade de conhecimentos.

Buscar alguns porquês... para cá vim! Na dissertação de mestrado vim olhar 'de fora' da escola as intersecções entre conhecimento, trabalho e carências nos filhos da população cuja extração de classe é trabalhadora.

Concluindo a releitura de minha trajetória, recorro a intervenção nas lutas, almejando superar as desigualdades sociais... ; a garantia de vagas e a qualidade do ensino na escola pública, a luta pela reforma agrária, como forma de garantir a permanência no campo do sujeito deste meio, com sua família e em condições dignas de trabalho e vivência; a qualidade do trabalho e a satisfação das necessidades de vida pelo salário... a democracia nas relações. E o exercício da atividade docente com crianças, jovens e adultos da periferia urbana e rural, tendo a intenção de colocar meu conhecimento como um auxiliar dos alunos, para que facilitasse o acesso, embasados nos seus saberes, ao conhecimento escolar, abrindo fronteiras para todas informações, viabilizando o encontro de maiores patamares de cidadania. Penso que revelei aproximações com o respeito às diferenças, a busca da democracia, um mergulho sistemático no conhecimento como direito e via de libertação: por esses valores e pela reflexão da prática mediada por algumas leituras e discussões, esboço proximidade com o trabalho como princípio educativo, a epistemologia genética como ciência explicativa da construção do conhecimento e a interdisciplinariedade como forma de uma compreensão dos indivíduos na história – potencializadora da leitura de mundo, requisito essencial para qualquer outra leitura.

*Tentando que menos Galdinos fossem condenados a cumprir pena no Manicômio Judiciário...*⁸

⁸ Todos os gestos da dissimulação, como o sorriso encabulado, o mexer com as mãos humildemente enquanto ouve ou, sobretudo quando fala, como indício da enfermidade mental. MARTINS, José de Souza. *Caminhadas no Chão da Noite*. São Paulo: Hucitec, 1989, p.117.

É inquestionável o crescimento da miséria no Brasil e a convivência com adultos e crianças de ambos os sexos nas ruas, para mim, consiste na revelação mais cruel dessa realidade. Esse fato escancara a verdadeira face da democracia neoliberal: um Estado sem políticas públicas, níveis perversos de arrocho e desemprego, pessoas, cada vez mais, sujeitando-se à clausura da rua, pela impossibilidade de serem sujeitos de seu espaço/tempo. No que me é possível trabalhar nesse espaço/tempo, estou dirigindo o olhar para os meninos que mantêm um vínculo familiar, em princípio tênue, mas existente; uma relação quase inexistente com a escola e a inserção precoce no mercado de trabalho como o fator que os homogeniza.

A lógica de meu olhar pretende ser interdisciplinar: me aproximo da Antropologia quando vou a campo compreender a cultura de inserção dos sujeitos no processo produtivo; na História quero encontrar as possibilidades de chegarmos aonde estamos; pela Sociologia busco construir a estrutura social de inserção do grupo; pela Economia Política quero abrigo para alicerçar minha compreensão de trabalho alienado e do momento atual de desenvolvimento do capitalismo – o neoliberalismo; na Psicologia busco amparo para delinear melhor o sujeito afetivo e cognitivo e, a veia pedagógica, eu espero, aponte pistas para aproximar, pelo conhecimento do trabalho, os adolescentes em estratégia de sobrevivência de maiores patamares de cidadania. A referência às diferentes áreas das ciências humanas não pretende profundidade em cada uma delas; o que me sensibiliza é buscar a compreensão epistemológica desse objetivo da pesquisa: um conhecimento sincrônico – meninos na CEASA/RS em 1994/1995 – que precisa de olhares diacrônicos – que caminho proporcionou o espaço/tempo atual – para qualificá-lo. Parafraseando Berthold Brecht⁹,

Eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a miséria da existência humana.

Concebo ‘as ciências’ da contemporaneidade, entretanto ‘a ciência’ precisa postar-se pela superação da miséria, inclusive material, do ser humano.

⁹ Citado por BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

Ou, respondendo a Paulo Freire¹⁰ (A quem sirvo com a minha ciência?), desejo que minha pesquisa cumpra o papel social de contribuir para alguma modificação da cruel realidade em que estão imersos os sujeitos, jovens na rua.

1.2. RESSIGNIFICANDO AQUISIÇÕES

Afinal que perversidade sócio-histórica, econômica, política e cultural é esta onde tantos trabalham e tão poucos têm direito à dignidade no cotidiano?

Que os construtores de Tebas e seus descendentes tenham viabilidade de desfrutar as benesses no mundo dos vivos!

A pergunta que faço é: Que compreensões de trabalho e conhecimento são necessárias para potencializar a escola possível para os adolescentes em estratégia de sobrevivência?

A história contemporânea do Brasil tem sido a história da espera do progresso. Como o progresso não veio, senão de um modo insuficientemente lento, essa história se transformou na história da espera da revolução. Mas a revolução também não veio (afinal, devia ser esperada ou devia ser feita?). Na verdade, a história da sociedade brasileira tem sido uma história inacabada, uma história que não se conclui, uma história que não chega ao fim de períodos definidos, de transformações concluídas. Não é uma história que se faz. É uma história sempre por fazer.

Assim, José de Souza Martins¹¹ introduz à História do Brasil. Busco a concordância com a análise que faz; e, pelo meu olhar, se para a contraposição alguém disser que houve progresso, sim, é preciso que acrescente às custas do acirramento da miséria da maioria da população; a revolução pode ser gestada, talvez, mas é preciso um novo rumo urgente na postura das direções possíveis para esse movimento; a via eleitoral, aposta de tantos num devir de mais igualdade, tem sido mais uma alimentadora do descrédito do que propriamente um alento à esperança dos eleitores e das

¹⁰ FREIRE, Paulo. Criando Métodos Alternativos de Pesquisa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

¹¹ MARTINS, José de Souza. *O Poder do Atraso* Ensaios de Sociologia da História Lenta. São Paulo: Hucitec., 1994.

eleitoras. Essa leitura me faz crer que não é possível trabalharmos apenas com os setores organizados, nem intervir, sistematicamente, buscando a organização da parcela não organizada da população; mantenho meu crédito na necessidade crescente da organização dos setores oprimidos e explorados na sociedade; todavia creio que isto é insuficiente porque o capitalismo aposta ferrenhamente e, normalmente, é vitorioso, no individualismo. Se o neoliberalismo admite formas de organização para anunciar conquistas de categorias na esfera produtiva, ele o faz mediante pressão.

Na verdade, embora o esforço do movimento social por melhoria de condições de vida, o acirramento das contradições capitalistas de produção fez aprofundar a miséria econômica da maioria da população, colocando-a em níveis sub-humanos de moradia, saúde, educação, alimentação... mas, no contraponto, potencializou formas de organização na luta pela cidadania. O movimento social tornou-se mais específico, buscando também levantar questões pertinentes aos indivíduos que o compõem.

*Na produção intelectual, essa passagem (do homem da condição de **objeto** à condição de **objetivo**) significa emancipar o outro da condição de objeto, por meio da nossa própria emancipação, como intelectuais, da condição de tutores do conhecimento. O outro só pode emergir como objetivo no horizonte da pesquisa científica na medida em que desvendamos **para ele** o seu mistério (e o nosso!), sua condição de objeto, de subalterno, de vítima. Na medida em que **lhe** desvendamos os limites de seu auto-conhecimento. Isso passa pela nossa conversão à condição de objeto dele, no sentido de tomar como premissa o pensamento radical e simples das classes exploradas, meio e instrumento (ao invés de instrumentalizá-lo) para desvendar o lado oculto das relações sociais com os **olhos dele**, revelando-lhe aquilo que ele enxerga, mas não vê; completando **com ele**, a produção do conhecimento crítico que nasce da revelação do subalterno como sujeito, na medida em que **lhes** restituímos a condição de objetivo e **lhes** abrimos a possibilidade de resgatar o pleno sentido do conhecimento alternativo que ele representa e propõe na sua prática.¹²*

Interessa não só a melhoria das condições objetivas de sobrevivência das camadas subalternas; é igualmente necessária a audição da subjetividade nesses grupos. Urge compreendermos a forma como o sujeito de uma determinada classe social resgata a sua história, a fim de que possamos mergulhar na constituição dessa e possibilitar que o conhecimento científico,

¹² MARTINS, José de Souza. *Caminhadas no Chão da Noite*. São Paulo: Hucitec, 1989.

entendendo o particular, olhe a totalidade e possa contribuir na qualidade de vida dos sujeitos. Militante de base ou direção, pesquisadores... não é possível trabalhar com sujeitos diferentes do nosso sujeito (apenas a humanidade em geral!) sem nos despirmos da presunção da sabedoria; claro que, sob a ótica de nossa cultura, somos sábios e podemos até crer que temos uma verdade; o que me parece necessário é ir além da palavra democracia: penetrar na condição de objeto do meio onde intervimos, não pela passividade, apenas pela humildade.

As representações cujo estudo me interessa são as dos sujeitos pertencentes a grupos subalternos, os que compõem a classe social expropriada da dignidade da vida pela exploração de classe. Pela relevância do conceito peço ajuda a Peter Burke

*O conceito de classe é, de forma particular, tão ambíguo quanto indispensável.(...) Para Marx, uma classe é um grupo social com uma função particular no processo de produção. Os proprietários de terra, os proprietários de capital e os trabalhadores que nada possuem a não ser as suas mãos são as três grandes classes sociais, correspondendo aos três fatores de produção na economia clássica, terra, trabalho e capital. As diferentes funções destas três classes conferem-lhes interesses opostos e fazem-nas como que pensar e agir de maneiras diferentes. Assim, a história será a história da luta de classes.*¹³

Acredito que:

*La historia de todas las sociedades hasta nuestros días [‘Es decir, la historia escrita. En 1847, la historia de la organización social que precipió a toda la historia escrita, la prehistoria, era casi desconocida.’ N. de Marx e Engels, a edición alemana de 1890] es la historia de las luchas de clases.*¹⁴

E, por isso, aposto na consciência de classe, para ver raiar uma era de mais igualdade: ¡PROLETARIOS DE TODOS LOS PAISES, UNIOS!¹⁵

Percebo o espraçamento da perversidade social: os conflitos étnicos e religiosos, o comportamento não ecológico, a violência contra a mulher, o

¹³ BURKE, Peter. *Sociologia e História*. Porto: Afrontamento, 1980.

¹⁴ MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista, 1848. In: MARX & ENGELS. *Obras Escogidas*. Moscú: Editorial Progreso, (?) [N. da A.: a data de edição russa, não consegui ler. Assim trago o tempo de publicação do Manifesto cf. consta no final do texto. Se publica de acuerdo con el texto de la edición alemana de 1890, cotejado con las ediciones de 1848, 1872 y 1883. Traducido del alemán.]

¹⁵ *Op.cit.*, p. 21.

trabalho infantil, a discriminação da diferença, o sem-teto, o sem-terra, o analfabetismo, a prostituição, o tráfico de drogas, o tráfico de influências, a impunidade, a corrupção... multifaces da violência, não constituem fenômenos localizados. A nova ordem do capital mantém o atributo de ser mundial, o que me faz crer que o combate precisa ter presente o internacionalismo.

A história escrita por muitos anos contou a versão do herói, do grande personagem, dos vultos. Essa perspectiva, acredito, sustenta-se na necessidade da classe dominante de sobrepor às conquistas levadas a efeito por maiorias silenciosas, um representante ilustre, uma forma encontrada de humilhar as massas para que cressem, embora centenas tenham pego em armas, emboscado o inimigo, conforme estratégia montada, quem efetivamente ganhou a guerra foi o general comandante. O capital-comandante realmente ganhou algumas batalhas, mas a luta continua! Essa ideologia durante longo período escamoteou a ação do contra-regra que nas fábricas ou nos campos fez o cenário da história. Para sustentar seu poder a minoria dominante usurpou os papéis, fez acreditar que a direção de cena era dela: na família, nas crenças, nas manifestações culturais, no lazer, na educação, no valor do produto, no valor da força de trabalho, nos direitos passíveis à mercadoria que produz mercadorias, nas leis, no pagamento dos tributos, no uso da verba pública, na explicitação dos direitos e deveres... Necessitando perpetuar seu poder, a classe dominante soterrou as aspirações e calou a voz da maioria dominada historicamente. No revés do silêncio, configura-se o grito! Emergindo dos porões urbanos e das sombras campesinas, constrói-se, passo a passo, a resistência... Hoje a maioria, ainda dominada economicamente, não cala com tanta facilidade; sua voz ainda abafada, rouca, está, cada vez mais, fazendo-se poder político.

Para que essa nova realidade possa continuar fecundando, faz-se necessário ouvirmos as individualidades caladas no passado. Que sujeitos refletem a violência da exclusão? Como se fazem cidadãos na diversidade dos grupos sociais? Que família, que crença, que cultura, que escola, que trabalho ... aparecem nas representações daqueles que, para mim, concretizam a

expressão da barbárie imperialista: o crescimento vertiginoso de crianças e adolescentes vivendo nos centros urbanos dos países de periferia.

A hipótese que estabeleço vai no sentido de compreender a leitura que essa juventude têm de trabalho, conhecimento e fome; para poder penetrar no universo deles e, com eles, pensar pistas de trabalho e educação, concepção que tenho da possibilidade de uma escola para os excluídos – adolescentes e trabalhadores.

1.3. DELINEANDO O ESPAÇO, O TEMPO E O SUJEITO OBJETO DE PESQUISA

Quando elaborei a proposta de dissertação assim me expressei: «A definição feita pelo objeto/sujeito de pesquisa Meninas e Meninos de Rua, escancara a indignação com a incompetência das políticas públicas e, no limite, com a fragilidade da escola e revigora a crença na utopia. Apesar de toda a luta que tivemos – e temos – para que a conformação social não chegasse a este extremo, representado na exclusão de classe, gênero e raça, e que consiste, para mim, a expressão maior da miséria humana. O que pode ser mais representativo do caos estrutural do que a juventude excluída do alimento, do afeto, do abrigo, da família e da escola, submetida à exploração do trabalho, sendo assassinada em nome da ordem pública ?

No debate político, travado principalmente na mídia, e no diálogo público incessante da população feito por toda a parte... é possível ouvir ao mesmo tempo afirmações que imputam ao destino, à sina, à vida intra-uterina, à moral deficiente da pessoa, à vontade de enriquecer desmesurada, ao descaso do governo e à pobreza, as explicações para o aumento do crime. Essa vinculação acabou por criar uma cegueira quanto às conseqüências políticas, ideológicas e conceituais e passou a ser dada como truísmo...¹⁶

Eles não têm um interlocutor! Talvez tenha sido incompetência minha, na boa, sem depreciação! Não tive a estrutura do jornalista e escritor Zuenir VENTURA que passou 10 meses em Vigário Geral, resultando no livro 'Cidade Partida', nem da Alba ZALUAR em Cidade de Deus para sua tese de doutorado revelando para nós a beleza de 'A Máquina e a Revolta'. Acredito no mérito do

¹⁶ ZALUAR, Alba. *Violência e Educação* (org.). São Paulo: Livros Tatu / Cortez, 1992.

meu trabalho, incluindo a falta de infra-estrutura. Quem sabe era audácia ao extremo para uma primeira pesquisa num campo desconhecido, e solitária. Como escrevi no Diário de Campo

«Acredito que muitas são as razões que irão dificultar o trabalho de campo, em diferentes momentos tenho sentido e de diversos modos tenho expressado. Investirei na superação destes obstáculos. Há um primeiro, intransponível, que deverei refletir bastante ainda antes da próxima vinda: 'ser pesquisadora solitária, vir a campo sem um parceiro, solidário'. (20 de maio 94)»

O fato é que me mantive no espaço, pesquisadora solitária. Mas, a partir da defesa da proposta, comecei a olhar os meninos trabalhadores na CEASA, não mais os meninos e as meninas que circulavam a cata de sobras para vender ou por na mesa de sua casa, mas aqueles que, pelo meu olhar, assim aparecem no Diário:

«De adolescentes franzinos a homens adultos e musculosos, de adolescentes musculosos a homens franzinos... carrinheiros; dirigindo os carrinhos. Vestem camiseta, bermuda, boné, calça, alguns muito suados, outros aparentando não fazer o menor esforço num fazer que certamente me desmontaria; há a turma dos sem camisa. Chinelos dos mais variados feitios e marcas, ou tênis calçam os pés; quando estão calçados. Uma camiseta na cabeça - como um turbante - substitui muitas vezes o boné. (...) Negros ou brancos, alguns com cabelos curtos - mostrando um certo cuidado de si - outros não são assim.(...) Têm o caminhar displicente quase malandro ou o passo apertado, miúdo e concentrado, trabalham com afinco. Carrinhos cheios de caixotes cheios, carrinhos vazios de caixotes, carrinhos cheios de caixotes vazios. Um encontro para um papo, parada breve. Gostaria de saber o que vai nesta conversa. Um táxi. Alimentos viçosos, alimentos amarelados... como irão para o mercado?»

É fato que dada a amplitude do território, a diversidade dos sujeitos e as complicadas e obscuras redes de relações presentes, mais eficaz seria uma intervenção em grupo e interdisciplinar para um olhar mais abrangente da realidade. Espero que minha pesquisa, guardadas as proporções possíveis a um trabalho dessa natureza, possa, no mínimo, sensibilizar para a perversidade das relações existentes com a juventude em questão. Quem são esses sujeitos excluídos da escola e inseridos no mercado de trabalho? Que marcas mostra a história de vida dos meninos que, nem concluíram a escola, e já são trabalhadores?

Ecléa Bosi, citando Simone Weil:

*O ser humano tem uma raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro.*¹⁷

Esses adolescentes estão desenraizados por serem migrantes e também por cumprirem uma função social diferente daquela exercida pelos seus pares etários? Um menino que entre os 10 – 15 anos vai à escola à noite ou não vai mais à escola, porque trabalha das três horas da manhã ao meio-dia, colaborando no orçamento familiar ou tendo a responsabilidade solitária por este, mesmo que o ato esteja sendo incorporado ao cotidiano das famílias de classes populares, não está perdendo os tesouros do passado e comprometendo possibilidades de cidadania futura? A precocidade com que essa juventude assume posturas adultas, via alienação pelo trabalho e afastamento das possibilidades de leitura da palavra, numa cultura de sistemática exclusão, não se constitui numa escola da opressão para um futuro de maior exploração e de menos estruturas subjetivas para a leitura de mundo? O trabalho infantil se está constituindo em elemento enraizador para esses meninos? Ao falar, nas entrevistas, contando um pouco de seu cotidiano, de suas origens ou buscando explicar o que entende por trabalho e conhecimento, é possível perceber coletivos? Visibilizam-se cenas de carência (fomes)?

Voltando ao diário de campo é possível ter um retrato mais fiel do território e dos sujeitos:

N. Nós acordemo assim oh duas hora da madrugada e o seguinte...

A. Vamo até o meio-dia...

N. Vamo até o meio-dia e o nosso serviço aqui não é mole, nêga!

L. Eu tenho visto.

N. Fazê força que nem cavalo, né.

A. Eles pagam pouco p'rá trabalhá bastante.

N. Agora faze o que tem que trabalha né.

L. E escuta o seguinte, vocês moram aqui perto?

A. Moramos na Mathias.

L. Ah! Em Canoas, não é? tá bem.

¹⁷ BOSI, Ecléa. Cultura e desenraizamento. Desenraizamento operário. A revolução e o passado. Divulgação da cultura. Culto e enraizamento. In: BOSI, Alfredo(org.). *Cultura Brasileira*. São Paulo: Ática, 1987.

E escuta outra coisa, me conta aí, vocês chegam aqui a que horas?
M. Às 4.
L. Trabalham por conta, trabalham para algum dono de caminhão? Como é que é isso?
A. É dono de caminhão aí”

E

“ N. Nós chegemo aqui 3 e meia.
A. Quase 4 hora, umas 4 hora a gente entra, 15 para às 5 a gente começa a trabalhá.
L. Tá e como é? Vocês tiram as coisas do caminhão...
M. É descarreguemo e botemo p'rá dentro, depois que eles vende nós entreguemo.”

E ainda,

“L. Estudaste até que série?
M. Até a 4ª.
L. Até a 4ª e quantos anos tu tinhas? Quando saíste da escola.
M. 12 anos.
L. Por que tu saíste da escola?
M. Não sei...
L. Como não sabes? Dá uma idéia, aí ...
N. Vadiagem de criança, de gurizada ...
L. Vadiagem?
M. Vadiagem de gurizada ...
L. É... ? Trabalhaste em seguida, não?
M. Ah?
L. Trabalhaste em seguida? Tu já trabalhavas quando estavas na escola?
M. Trabalhava.
L. Ah! Foi de vadiagem ou foi p'rá trabalhar, mesmo?
M. P'rá trabalhá..”

O trabalho infanto-juvenil nas classes populares também se transforma numa verdade que não precisa comprovação. Sublinho o fato da inserção da juventude no mercado do trabalho – um dado de realidade: numa busca antropológica, estando no espaço/tempo de trabalho me aproximo do modo de vida, posso tentar compreender aspectos culturais desse grupo subalterno pertencente às classes populares.

O excluído não existe por si mesmo. Ele é uma realidade ligada a outra. Se digo que alguém é excluído devo perguntar: Excluído de onde? Ou por quem? O ser excluído de algum lugar, implica a existência desse lugar... Excluídos economicamente, o favelado, o mendigo, o empobrecido, as meninas e os meninos de rua são a condição necessária do incluído.
A exclusão econômica é, na maioria das vezes, senão a causa, ao menos a condição para exclusão política, religiosa e cultural. A medida que as pessoas

*são privadas das necessidades básicas de sobrevivência são também marginalizadas dos outros benefícios sociais.*¹⁸

Por entender que a inclusão desses meninos passa pela garantia de trabalho e escola, e que eu tenho alguma contribuição para dar na vertente do trabalho como princípio educativo, comprometi-me com esta pesquisa que tem seus sujeitos configurados nos meninos com idade entre 10 e 15 anos e se realiza no espaço físico da CEASARS, no bairro Anchieta, em Porto Alegre. Aproximei-me de uma abordagem etnográfica por entender que a metodologia possibilita um mergulho no contexto, em seus textos constitutivos para recompor, na compreensão, a totalidade; a técnica de história de vida.

Busquei referencial teórico na concepção expressa por Jacques Marre:

Uma técnica de coletas de dados, parte essencial do método biográfico, cujo objetivo seja – a partir da totalidade sintética que é o discurso específico de um indivíduo – reconstruir uma experiência humana vivida em grupo e de tendência universal.

*O cientista procura reconstruir, reorganizar, reler, mediante o material empírico, constituído, em sua primeira fase, por relatos orais. Captar como, na trajetória histórico-estrutural e social de um determinado grupo, os indivíduos lutam, vivem, sofrem, pensam e se tomam partes constitutivas e operantes de uma história humana e da sua estruturação sociológica. Não se deseja outra coisa senão sugerir que, numa história social vivida, não só os líderes maiores, mas também os humildes, contribuem, através de seus gestos, seus atos e suas lutas, para fazer uma história, na qual têm o direito de se sentirem reconhecidos, eles e seus filhos.*¹⁹

Analisando as falas (discurso específico de um indivíduo) dos adolescentes entrevistados ora dizendo *como é o seu dia*, ora respondendo sobre *o trabalho, a escola e o sentido de conhecer* como síntese de uma totalidade, espero ter percebido o olhar deles, adquirindo instrumentos para reconstruir uma experiência de vida – dos adolescentes em estratégia de sobrevivência – de tendência globalizante. Mesmo tendo conseguido alguns retornos (entrevistar o mesmo menino mais de uma vez) não considere

¹⁸ GUARESCHI, Pedrinho. A categoria excluídos. In: revista *Psicologia, Ciência e Profissão*. Conselho Federal de Psicologia, 1992.

¹⁹ MARRE, Jacques. História de vida e método biográfico. In: *Cadernos de Sociologia: Metodologias de Pesquisa*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v.3, nº 3, jan/jul.1991.

significativo e demonstrei 'a história de vida' pela leitura de várias histórias de diferentes vidas. No capítulo II explico a metodologia.

O uso dessa estratégia de sobrevivência nas famílias de baixa renda é uma realidade incontestável nos países de periferia, principalmente nas grandes cidades. Acredito que se torna improdutiva a idéia posta nas leis de que esse é um momento em que se deve privilegiar o estudo e o não trabalho. Dentro das condições econômicas atuais é o mesmo que o significado matemático de $x/0$! E a exigência legal de que os trabalhadores na infância sejam também estudantes, é necessária, porém, insuficiente – quando um menino me diz que “o que ele aprende na escola ele usa na escola e o que ele aprende no trabalho ele usa no trabalho” ou “que ele vai à escola à noite” (sai para trabalhar às três da manhã!) – me parece dada a exclusão escolar num tempo próximo.

Meu pressuposto vai no sentido de que a tentativa de minimizar a contradição expressa pelo crescimento do contingente de juventude expulsa da escola, quer pela necessidade de busca precoce de condições de sobrevivência, quer pelo abismo que a instituição coloca entre o cotidiano escolar e a fome inerente às meninas e aos meninos que fazem da rua seu espaço de vida passa, necessariamente, pelo profundo conhecimento desses sujeitos, ou como expressa Paulo Freire:

Os educadores têm a tarefa de mergulhar na cotidianidade do educando porque é dentro desse cotidiano que se constituem as resistências dos oprimidos.²⁰

1.4. QUE FEZ A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL COM OS FILHOS E AS FILHAS DOS QUE NEM MAIS TEBAS TÊM PARA CONSTRUIR?

Uma sociedade dual (senhor e escravo) de economia agrícola exportadora, dependente (colonial) não tinha necessidade de educação primária, o que justifica o descaso. Precisava tão somente organizar e manter a instrução superior para a elite que se encarregaria da burocracia do Estado, com a função de perpetuar seus interesses e cujo diploma referendava a posição social, política e econômica a quem o possuía e a seus grupos de iguais. Garantindo-

²⁰ FREIRE, Paulo. *Paulo Freire e Educadores de Rua: uma abordagem crítica*. UNICEF, 1985.

*se através da educação as relações sociais de produção: o modo de produção escravista e o analfabetismo.*²¹

Desde os tempos da colonização, no Brasil, a educação vem sendo posta a serviço das classes dirigentes: aos índios e aos negros, a catequese, como forma de torná-los mão-de-obra submissa. Mesmo com a laicização do ensino (quando os jesuítas foram expulsos e Pombal dirigiu a educação no país) tudo o que foi criado até a Independência priorizou os filhos dos portugueses brancos. Em 1827, o ensino público foi regulamentado com conteúdos programáticos diferenciados, conforme o gênero do aprendiz. Apenas no século XIX, 10% da população livre em idade escolar constituiu a insignificante taxa de freqüentadores da escola primária. Até a Proclamação da República os índios e as mulheres estavam excluídos do sistema educacional.

*O modo capitalista de pensar, enquanto modo de produção de idéias, marca tanto o senso comum quanto o conhecimento científico. Define as modalidades de idéias necessárias à produção das mercadorias nas condições da exploração capitalista, de coisificação das relações sociais e da desumanização do homem. Não se refere ao modo como pensa o capitalista, mas ao modo de pensar necessário à reprodução do capitalismo, à reelaboração das suas bases de sustentação – ideológicas e sociais. O modo capitalista de pensar é a mediação necessária na produção e reprodução em crise da alienação que subjuga quem não é capitalista, invertendo o sentido do mundo e dando uma direção conservadora e reacionária à ação que deveria construir a sociedade transformada, desvinculada e contrapondo entre si o saber e a prática. É por esse caminho que o saber deixa de estar vinculado abertamente à classe dominante parecendo pairar acima das classes.*²²

Na República o discurso liberal e nacionalista indicava uma mudança na vontade política, mas quase nada saiu do papel. Do ponto de vista da história da educação, Otaíza Romanelli (1978), Paulo Ghiraldelli Jr. (1990) e outros podem ser consultados; fui à história para apontar o contexto em que insiro o texto, pautando a epistemologia subjacente às formas de transmissão do saber escolar.

²¹ FREIRE, Ana Maria. *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos*. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: INEP, 1989.

²² MARTINS, José de Souza. *Sobre o modo capitalista de pensar*. Coleção Ciências Sociais: Séries Linhas de Pensamento. São Paulo: Hucitec, 1978.

A cultura necessária ao colonizado é aquela que possibilita a manutenção da submissão. Essa continua sendo a reprodução buscada pelas idéias educacionais dominantes, em largo tempo da história do país.

*O empirismo hipótese segundo a qual a capacidade de conhecer ou de aprender do sujeito é devida a experiência adquirida em função do meio físico mediada pelos sentidos.*²³

A prática pedagógica baseia-se no conhecimento como passível de ser transmitido; o mito da transmissão do conhecimento, enquanto forma e estrutura, além de conteúdo. O sujeito é a tábula rasa onde o meio físico e social, na pessoa do professor ou da professora, irão imprimir o conhecimento. Esse modelo a que Fernando Becker²⁴ denomina de Pedagogia Diretiva iniciou-se aí, inculcando as relações autoritárias necessárias à reprodução do modo capitalista de pensar.

As reformas como a Escola Nova, lançada pelo Manifesto dos Pioneiros na década de 20/30, não tiveram continuidade; as campanhas de alfabetização fracassaram e a escola democrática, embora aumentasse o número de vagas, não acompanhou a política econômica e social do país. Outra hipótese,

*O apriorismo, oposta ao empirismo, segundo a qual o indivíduo, ao nascer traz consigo, já determinadas as condições do conhecimento e da aprendizagem que se manifestarão imediatamente (inatismo) ou progressivamente pelo processo geral de maturação.*²⁵

A prática pedagógica que se estabelece nesse momento, onde o sujeito é o centro do processo de ensino-aprendizagem, é aquela segundo a qual o aluno aprende por si: o conhecimento, aprioristicamente, já está programado na bagagem genética, o que possibilita a qualquer ação resultar em conhecimento, acarretando a justificativa de que a ação do meio físico e social deva ser a mínima possível. Tal modelo, Pedagogia Não Diretiva, conforme

²³ BECKER, Fernando. *Da ação à operação o caminho da aprendizagem em Piaget e Paulo Freire*. Porto Alegre: Palmarinca, 1993.

²⁴ BECKER, Fernando. Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos. In: *Construindo o Construtivismo*. Porto Alegre: *Educação e Realidade*, v.19, nº 1, jan/jun. 1994.

²⁵ *Op.cit.*, p.29

Becker²⁶, encontra fundamento em Rousseau e, à medida em que desautoriza o polo do ensino e absolutiza o da aprendizagem, serve às necessidades da ideologia burguesa, embasando a teoria do déficit das classes populares. O aluno não aprende, porque é carente econômico, afetivo, cultural... podendo-se dizer: não é culpa da escola!

A opção liberal de ação do Estado aflora a impossibilidade de melhorar a qualidade de vida das classes populares, ao mesmo tempo em que se acumula capital, trazendo a reboque a desqualificação da educação: diminuem as verbas públicas para a escola pública, os salários dos trabalhadores da educação reduzem-se gradativamente. Delineia-se o fenômeno da proletarização do magistério; não há interesse em investir na construção e reparação dos prédios, nem em aplicar recursos em materiais...

Por dados do IBGE (1980) sabemos que 8 milhões de crianças entre 7 e 14 anos não tiveram acesso à escola, engrossando o contingente dos 32 milhões e 700 mil brasileiros com idade superior a 5 anos que são analfabetos.

Foram consideradas como alfabetizadas as pessoas capazes de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhecessem. Aquelas que aprenderam a ler e escrever mas esqueceram (analfabeto funcional) e as que apenas assinassem o nome foram consideradas alfabetizadas... temos aí um conceito por demais generoso de alfabetização e a adoção de critérios mais rigorosos resultaria em índices mais elevados de analfabetismo encontrados pelo critério do censo e das PNADs (pesquisa nacional por amostra de domicílios).²⁷

O caráter de classe da escola e do Estado continua real e sua análise crítica continua tendo o mesmo sentido que tinha no final dos anos 70, quando o pensamento educacional brasileiro foi remexido em seu ideário e em sua visão ingênua, tecnicista e pretensamente apolítica. Qualquer que seja a ação, a crítica continua atual e continuará, independente das boas intenções dos novos gestores e dos arranjos e pactos políticos na reorganização institucional do país.²⁸

Rosa Ribeiro e Ana Lúcia Sabóia²⁹ afirmam que:

²⁶ *Op.cit.*, p.29

²⁷ FERRARO, Alceu. Analfabetismo no Rio Grande do Sul: sua produção e distribuição. In: *Educação e Realidade*, nº1 v. 16, Porto Alegre: 1991.

²⁸ ARROYO, Miguel.(org.) *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1991.

²⁹ RIBEIRO, Rosa; SABÓIA, Ana Lúcia. Crianças e Adolescentes na Década de 80: Condições de Vida e Perspectivas para o Terceiro Milênio. In: RIZZINI, Irene (org^a.). *A Criança no*

O que se alterou na década de 80 é que ao seu final, as crianças e adolescentes estavam em maioria no mercado de trabalho urbano. No entanto, ao contrário do que se poderia esperar isto não significa muito em termos de melhora nas condições de trabalho, uma vez que é pouco expressiva a proporção dos que têm carteira assinada. De fato, as crianças e adolescentes estão sujeitos a condições muito adversas de trabalho que refletem o uso predatório de sua mão-de-obra. (...) A escola, por sua baixa eficiência, e o trabalho, pelas péssimas condições em que é realizado, não contribuem para a formação e a qualificação da criança e do adolescente.

A CEASA, com certeza, é emblemática dessa afirmação: os sujeitos, objetivos de minha análise, pertencem a famílias oriundas da zona rural e, pela leitura dos dados, posso afirmar que 58,3% dos entrevistados já estão fora da escola; 33,3% tem outro trabalho (que chamam de biscate); 16,6% dizem-se responsáveis pelo sustento da família; 0% tem carteira assinada. Apesar de haver uma Associação da categoria e da legislação prevista pelo ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) o cotidiano no espaço é um flagrante desrespeito à condição de adolescente desses meninos – no horário e jornada, peso, vínculo empregatício...

Reivindicando melhores salários, trabalho digno, uma escola pública com qualidade de maneira a minimizar a evasão e a repetência e a conseqüente expulsão ... Seguindo a linearidade da história de surdez dos governantes e interdições do povo, a escola pública mantém o rumo da reprodução dos modelos elitistas e autoritários geradores do analfabetismo. Com o agravante de estar, enquanto um sistema educacional, muitas vezes, à revelia das pesquisas em educação, bem como dos trabalhos efetuados em instituições públicas, que apontam alternativas exitosas. A alfabetização tradicional centra suas preocupações em torno dos métodos, da prontidão e da maturidade da criança, avaliando habilidades auditivas e visuais, de coordenação motora fina e ampla, de organização espacial e temporal. Esta a visão de alfabetização, na perspectiva diretiva com raízes no empirismo de Locke e Hume: o indivíduo é uma folha em branco na qual são escritas informações no decorrer da existência, o conhecimento ocorre de fora para dentro, baseado na informação sensorial que vem do exterior para o interior do indivíduo, através dos sentidos. A aprendizagem deve ocorrer sem a ação do

sujeito sobre o meio. No paradigma comportamentalista de Skinner, a aprendizagem é treino e o sujeito deve ser condicionado por estímulo e resposta. Esta linha psicológica compôs o pano de fundo pedagógico do acordo MEC/USAID nos governos militares e ainda paira sobre as cabeças de muitos professores brasileiros.

Tal como a presença desse modelo pedagógico, hoje também temos o modelo não diretivo: é o que me faz pensar que nem sistema educacional brasileiro, enquanto 'conjunto com elementos, entre os quais se possa encontrar ou definir alguma relação' (Dicionário Aurélio), nós podemos dizer que existe, porque cada um *dá a sua aula* com o pressuposto que lhe convém!

A escola pública, via de regra, é paupérrima: seus trabalhadores estão submetidos a um salário de fome e pouco ou nada habilitados para a ação que exercem; os recursos materiais são escassos e, não raras vezes, ultrapassados em relação às necessidades e aos interesses da comunidade; os conteúdos e as opções de intervenção didática, bem como as formas de avaliação, foram retirados das mãos do professor, para serem planejados por especialistas ou burocratas das instituições superiores no sistema de ensino, que não mantém, em geral, vinculação com a realidade e as necessidades dos sujeitos que serão alvo das propostas, nem busca subsídio nas práticas dos educadores, postura esta que traz prejuízos à qualidade no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Óbvio é que esta situação não ocorre por acaso, e sim advém de uma necessidade histórica do modelo capitalista nos países de periferia.

No contraponto desta mesma história, encontra-se a busca incessante dos educadores comprometidos com a transformação social, com o alcance a patamares de dignidade para a vida, cavando brechas na estrutura capitalista e no cotidiano da prática pedagógica, para dar oportunidade à ação de ser sujeito na história pessoal e social. Aqui encontro a expressão do que Becker³⁰ chama de Pedagogia Relacional, pela qual se compreende que a construção

³⁰ *Op.cit.*,p.29

de um conhecimento novo acontece pela ação e problematização da ação, quando o professor concebe o aluno como um ser que tem uma história de conhecimento já percorrida e, fundamentado na Epistemologia Genética de Piaget, trilha o

Construtivismo – hipótese que, negando simultaneamente o empirismo e o apriorismo, afirma que as estruturas de conhecimento e, portanto, da aprendizagem, são construídas pelo sujeito mediante sua ação sobre o meio físico e social; portanto mediante um processo de interação sujeito-meio.³¹

Neste país, onde massacram presos, exterminam meninos de rua, chacinam favelados... a educação, mesmo não sendo a precursora das mazelas sociais – o que inviabiliza por si uma saída de erradicação das mesmas – precisa, quer através da escola formal, quer através de alternativas dirigidas aos excluídos, dar qualidade ao ensino como sustentáculo de um dever da cidadania. Acredito que é essa a resposta que os movimentos populares e os intelectuais devem dar às campanhas assistencialistas e à chantagem emocional veiculadas pela mídia, para combater a fome e a miséria: a definição e execução de uma política estatal para a juventude da rua precisa estar na ordem do dia nos governos populares.

³¹ *Op.cit.*, p.29.

CAPÍTULO II: UMA METODOLOGIA

2.1. INTRODUÇÃO

Este capítulo dedica-se à exposição da metodologia da pesquisa. Complicado isso: sou um pouco **des**organizada. Trabalhei poucas vezes em coletivos. Militei coletivamente, contudo tenho clara a minha dificuldade em me submeter a organizações: um resquício meio anárquico, talvez – no sentido da **des**ordem mesmo. Como o oposto do discurso, uma vez que sempre preguei formas de organização na escola, na universidade, no trabalho... Explícita a contradição, aprendi a gostar desse exercício!

A intenção é revelar alguns *a priori* constituídos antes do ser pesquisadora, os argumentos teóricos que balizaram meu trabalho e, por fim, o caminho que construí mediando o **pressupostos** e a teoria. A primeira constatação diz respeito a uma re-leitura da minha proposta de dissertação, quando as pistas metodológicas foram aparecendo no decorrer do texto. O título do último capítulo dessa proposta é emblemático: «Então, que se defina a metodologia!» Bem, isso posto, dito, defendido... de que maneira agora eu vou tentar fazer com que a utopia avance em direção à realidade: ou... como fazer?

Malinowski, 1922, revolucionou a prática da pesquisa etnográfica: técnicas até então predominantes, como a aplicação de questionários com a ajuda de tradutores, o recurso a informantes bilíngües e a utilização de relatos de viajantes, missionários, administradores – na maioria das vezes incompletos e tendenciosos – foram em parte substituídos pela observação direta e pelo convívio com os membros da comunidade.

Observa José Guilherme Cantor Magnani na introdução do delicioso 'Festa no Pedaco'³². Aproximei-me do antropólogo, mediada por Alba Zaluar (1985), Carmen Cinira Macedo (1986), Rosemary Fritsch Brum e Luiz Centurião (1994) e outros.

Seguindo a trilha aberta por Malinowsky, os antropólogos aprenderam, desta maneira, a transformar as dificuldades iniciais de seu trabalho em

³² MAGNANI, José Guilherme. *Festa no Pedaco*. Cultura Popular e Lazer na Cidade. São Paulo: Brasiliense, 1994.

condição e instrumento de pesquisa. Com efeito, diante de sociedades com padrões culturais completamente diferentes dos seus, é preciso estar atento a cada gesto, palavra ou hábito, por mais insignificantes ou exóticos que possam parecer. Faz-se necessário inclusive manter, de alguma forma, esta situação de estranhamento, pois à medida que o desconhecido vai se tornando familiar, corre-se o risco de prestar atenção apenas a questões supostamente mais importantes.

As diferenças que se impuseram à pesquisa em nenhum momento inviabilizaram o trabalho. Muitas vezes, como já expressei, fizeram-se momentos de dilema, de paralisação. Ressignificando-os como conflito, fui construindo novas possibilidades de lidar com e ultrapassar cada um.

Este risco é maior para o pesquisador cujo objeto de estudo faz parte de sua própria sociedade. Condições à primeira vista mais favoráveis – manejo da língua, facilidade de acesso, informações prévias – podem transformar-se em obstáculos, pois muitas vezes a familiaridade, nestes casos, não é senão o resultado de idéias pré-concebidas, deformadas, quando não totalmente errôneas. A precaução, aqui, é no sentido inverso: trata-se de transformar o 'familiar' em 'estranho'.³³

Magnani fez o recorte do lazer na periferia urbana que, no caso específico dos trabalhadores, há quem constate o tempo livre utilizado para complementar os magros orçamentos domésticos; quando existe, ressentir-se da falta de espaço, equipamentos, ou então está irremediavelmente contaminado pelos *mass-media*, não passando, portanto, de válvula de escape e alienação. Construindo uma opção de leitura diferenciada daquela que o sistema revela, encontrei amparo no sentido de que minha pesquisa evidencia um fato que o sistema sabe, hoje até a mídia divulga, a esquerda condena e muito pouco realmente se faz além de constatar a perversidade, a ilegalidade e a realidade do trabalho infantil. Apontando como um dado de cultura das classes subalternas, quero permitir um olhar da realidade para além da piedade e do não amparo legal, que considero paralisadores da ação social, porque

³³ Escreve MAGNANI, citando outros antropólogos [Cf. Da Matta, 1974; Velho e Castro, 1978.] significativos que li apenas pela mediação dos pesquisadores explicitados.

discrimina a população envolvida e permite a fala distorcida para não haver enquadramento na ilegalidade.

Memória companheira! Não lembro de ter passado por nada semelhante ao que estou vivendo: nunca fiz pesquisa individual com um grupo, em que tenha observado a vivência de grupo. Tenho uma boa dose de resistência a qualquer começo, a todas as mudanças, embora viva buscando o novo no trabalho e na vida. Mas os primeiros passos são doloridíssimos, repletos de fantasias de fracasso, quase alucinações paralisantes. Não foi diferente na CEASA: levei algum tempo para realizar a ida sozinha, de madrugada, para ver como era o território em seu horário mais intenso. Várias vezes dei a volta de carro no território e corri para casa, pensando que era preciso fortalecer a teoria antes de enfrentar o campo. Também me vi sem dinheiro: nem para o ônibus nem para a gasolina, como iria? Outras vezes descia, andava por tudo e... voltava para casa, por ainda não me sentir pronta! Até que a sensação de covardia tornou-se insustentável, o que moveu minha coragem e fez com que fosse à luta!

Eu, *pequebu*³⁴ por origem, com uma boa dose de peruagem: adoro unha vermelha, saias longas e vaporosas e meias bem coloridas. Como vou para a CEASA? Claro que uso jeans e que no trabalho nas escolas, principalmente com as crianças, muitas vezes me despi do viés perua, mas agora estou desencarnada da professora há um ano e tenho mantido um visual chique que me agrada muitíssimo! É, mas não dá para ir a campo nestes trajes; não é preciso nem entrar no mérito da diferença de classe: acredito que essa construção eu adquiri. Não sinto nenhum pudor em ser quem eu sou e estar onde estou. A questão é bem senso prático: olha só uma fotografia do espaço onde pesquisa, transcrita do Diário de Campo:

«Depois de andar um pouco entre os galpões, à procura de um lugar estratégico para me posicionar, penso que o encontrei: estou colocada à direita do pavilhão de varejo, de frente para este, numa 'rua' de muito movimento de caminhões,

³⁴ Palavra que integrava o jargão do movimento estudantil nos anos 80, para designar, pequenoburguesa: nasci em uma família de funcionários públicos, quando ainda havia respaldo financeiro nessa categoria; durante boa parte de minha existência convivi e acolhi seus valores. Sinto-me um pouco estereótipo da pauperização que não perde algumas nuances, individuais, da classe de pertença, mas move-se pela qualificação da vida das pessoas que se encontram em situação de mais pobreza.

carros e intenso transitar de carrinheiros. Propositamente me coloquei na passagem deles, não impeço o movimento, mas dificilmente não serei notada, penso em fazer um plantão neste ponto por alguns dias. Acabo de me mover para dar passagem a uma barata - a sujeira aqui é impressionante: papel, palha, tocos de cigarro convivem sem problemas com restos de alimentos ou alimentos que se fizeram resto quem sabe pela falta de orientação dos sujeitos que os transportam! A barata da qual desviei acaba de ser propositalmente atropelada por um carrinheiro, de carrinho vazio de caixotes, vazio em seu conteúdo - o garoto de tênis, calção, camiseta e boné, num primeiro olhar diferencia-se, pela sua estética, da grande maioria dos que cumprem sua mesma função, outros há que estão mais bem vestidos. Muita sujeira... restos, lixo... um cheiro forte de urina ... esse é o quadro constante no território.»

Sentar no chão, pular degraus, descer rampas, pisar no barro, em meio às sobras: re-encontrei a velha calça desbotada e o tênis, aquele que já tem o formato dos pés como vestuário a caráter; quanto ao tom do esmalte, tornou-se o resquício mantido da minha estética. Talvez, se o desafio fosse menor, eu o acharia pouco instigante! Não foi fácil, como dá para perceber, mas, superados os conflitos surgidos do encontro com o novo, movimentei-me sem o menor constrangimento entre pavilhões, caminhões, carrinhos, homens e mulheres, adultos e jovens, de diferentes etnias e origens. Nunca fui abordada pela estrutura institucional, e também nunca me apresentei: um lado frustrante! Sou tão inexpressiva que a instituição não me vê. Bem, mas os sujeitos pesquisados me vêem, algumas vezes até me abordam antes de eu abordá-los e ao não ser percebida não sou interrogada. Para um primeiro tornar-se pesquisadora, está de bom tamanho!

Tudo bem! Aí estão as marcas afetivas dos primeiros tempos. Mas e o método? Como consegui aproximar-me dos sujeitos que se tornaram objeto em minha investigação? A observação foi feita, e creio que consegui certa densidade no olhar. Alguns fragmentos do Diário de Campo confirmam essa densidade:

«12/05/94. 8h. Chove um monte. Na CEASA entrei sem ser percebida. Fiz a volta no pavilhão central, descí andei por ele – é revoltante a quantidade de verduras, frutas e legumes no chão, há tonéis cheios de sobras. Enxerguei um bar no fundo do pavilhão, tem outros, comércio de churros ... um ambulante vendendo fita k7 para gravador... Fui ao bar, havia duas mulheres atendendo, pedi um cafezinho puro de copo e sem açúcar (como de costume!). O fundo musical era sertanejo. Uma das mulheres lavava e cortava tempero verde e a

outra limpava o espaço. O café não era uma Pilsen³⁵, apenas tomável. Entre os goles, observava o espaço, o movimento de pessoas, os hortifrutigranjeiros em tonéis e pelo chão ... poucas crianças, um garoto brincava com um caixote de papelão na cabeça – vou ou não vou? Procuro a burocracia? Encosto num piá? Puxo conversa com um produtor? Há mulheres entre os produtores, quem sabe com elas! Resolvi que não tinha pressa. Não vou me apresentar à burocracia. Vou buscar informações com as mulheres da lancheria.»

As mulheres falaram o sabido: há muitos meninos a noite toda, dependurados nas janelas, no balcão... tem que ter cuidado com a bolsa, avisou-me uma das balconistas. Notei com agrado uma certa curiosidade por parte das pessoas – afinal, quem era a estranha que queria saber dos meninos e meninas de rua na CEASA? Alba Zaluar (1985) expressa os olhares atentos e avaliadores dos que cercam a pesquisadora: mulher, estranha e de classe superior. Retorno ao Diário

«20/08/94, 8h 20 min:

Manhã de cerração, antecipando um super sol; cheguei às 7h e 30min, entrei, dei uma volta com o carro. Primeira vez que vejo tanto movimento: carros, caminhões, gente... muita gente, tudo e todos circulando, bicicletas, carrocinhas, carrinhos de 2 rodas transportando caixotes com hortifrutigranjeiros. Adultos e crianças, homens e mulheres a maioria em intenso movimento! Pude ver um pouco melhor o território da CEASA, foquei 5 grandes galpões: A1 folhagens e flores; A2 alho, cebola, batata; A3 verduras; A4 frutas; A5 varejo. Entre eles caminhonetes, carros, movimento de carga e descarga constante; neste ato, também existem crianças, empurrando os carrinhos com caixotes. Tomei o café no bar. Comi uma vergamota no meio do desperdício "Olha que moça simpática!" um trabalhador falou; sorri e continuamos cada qual o seu caminho.»

O dilema do ser estranha num ambiente diferente de todos aqueles com os quais convivi, é sempre característica de fragilidade como pesquisadora. Preciso forçar um momento de ruptura no sentir-me não pertencente ao meio, o tempo todo. Um eterno conflito expor-me, consumir as informações e retornar ao meu mundo, sem nada apontar de modificação naquele cotidiano tão perverso: o desperdício de alimentos e as crianças e adolescentes catando os restos para amenizar a fome.

«A sujeira e o desperdício dos hortifrutigranjeiros são os mesmos, mas o cheiro, o mau cheiro, nunca o senti tão intenso. Caminhões, camionetas e carros uns cheios outros nem tanto circulam passam por onde estou: de frente a lateral do pavilhão de atacado. Vendedores de sapatos, vendedores de carteiras e mochilas - 'o paraguaio' hermano será que sabe do Mercosul? - todos compõem

³⁵ Um indicador de qualidade; hoje a mídia diria: não é uma Brastemp!

o universo dos circulantes. Estou quase no meio do caminho dos carrinheiros, vejo-os de perto e é impossível que não seja vista. Carrinhos de ferro enferrujado, uns pintados de azul, pintados de amarelo e com placa de identificação outros; vazios ou cheios.

O senhor Joaquim me interpela:

- Escrevendo um livro na CEASA, dona?

Respondo que não; digo quem sou e a que vim. Ele, atenciosamente, explica o horário de funcionamento e o local onde os carrinhos são guardados. Digo que hoje vim apenas observar o todo e que, na próxima vinda, esperarei o horário da largada para entrevistar os carrinheiros. Agradeço a atenção. Outro 'vindo do Paraguai' vende ventiladores Brisa, com pé ou sem pé, no momento não posso usá-lo; mas, como viria bem se soprasse uma brisa!»

Não consegui acesso aos carrinheiros no final do expediente, como sugeriu o sr. Joaquim. Havia a intermediação do presidente da associação que, sutilmente, inviabilizava as entrevistas. É fato que não fui insistente, porque as conversas no espaço/tempo de trabalho mostraram-se bastante proveitosas – preferi não forçar a entrada via associação.

«A entrevista foi com o M. que estava caminhando com uma empada e um copo de café com leite, tipo pausa para o lanche. Abordei, apresentei-me e perguntei se poderíamos conversar e gravar a conversa. Ele concordou. Bermuda, boné, camiseta regata e chinelo de dedos, mulato e sardento, bonitos dentes e um sorriso constante. O lugar onde conversamos foi encostado ao pavilhão de varejo num canto típico 'muitas sobras ao chão, um cheiro fortíssimo de alimento deteriorando-se e uma abelha sobrevoando'. O M. custou a começar a falar, estava 'com a boca cheia'; a entrevistadora, por sua vez, falava sobre a não fala, sobre a abelha... um tanto bastante tensa».

Que troca poderia ser proposta? Será que meu trabalho poderá modificar de alguma maneira o cotidiano desses meninos, ou serei mais uma pesquisadora a 'recolher' meus dados naquele campo e não promover nenhuma ruptura na vida dos adolescentes? Porque agora que há uma luz de viabilidade, ao ver o governo estadual movimentando-se na construção de um o projeto para retirar do trabalho de exploração e inserir em oficinas de trabalho com geração de renda. Percebo que a inviabilidade de que alguma espécie de trabalho social e político que pudesse frutificar a partir de minha dissertação foi impedimento de constituição de vínculo todo o tempo, sem que eu conscientizasse o fato naquele momento.

Então, entrevistar ou mesmo conversar, inserida num contexto de falta de higiene absoluta, desperdício vergonhoso de alimentos, flagrando o desrespeito contínuo ao ser humano ... sem poder acenar minimamente com alguma ajuda, acabou se constituindo em uma interdição da atenção flutuante – a idéia de estar atenta à fala e, ao mesmo tempo, atenta aos gestos, movimentos de meu entrevistado e do contexto onde estávamos trocando,

porque com frequência me via pensando em alternativas, dispersando a atenção – tão necessária nesse tipo de abordagem. Interessante que a sensação de desconforto foi parceira, sempre, e só agora, quando estou participando da organização de um projeto interinstitucional, que pode ser mediador de algumas modificações naquela realidade, é que consigo perceber e expressar essa angústia.

«Estou de costas para o pavilhão de atacado, vejo à esquerda um prédio 'Citricasul'. Os carregadores usam limão para lavar as mãos. Duas meninas chamam atenção, têm o estereótipo de prostitutas e, após passarem, os carregadores ficam falando (não entendo, mas pela direção dos olhares parecem estar comentando a respeito!). Eles me vêem, mas não põe muita atenção em mim. Ficarei um tempo observando, só abordarei se, depois de um tempo, não for abordada. Os meninos que cuidam as cargas ficam em cima do caminhão, são bem menores que os carregadores, a maioria, mas há os marmanjos. Voltaram as meninas, num namoro com um garoto que não parece carregador, não sei o que é aqui, não devem ter mais de 15 anos, nem ele, nem elas... beijos, carícias, amassos e, claro, a total atenção dos que os têm no campo de visão... saíram. Muita sujeira... restos, lixo... um cheiro forte de urina ... esse é o quadro constante do território. Volta o 'cara' que estava com as meninas, agora sem elas. Não sei se resisto, mas vou me esforçar para não abordar; espero que alguém me aborde, logo! Moscas... quantas moscas... A foto tem sempre semelhanças embora as personagens não sejam as mesmas mas tem muitas semelhanças! Um garoto passa e espicha o olho, são três, um está atrás de mim, quando vêem que estou olhando desviam o olhar; quando escrevo eles olham curiosos... estou sendo abordada! Depois de algumas tentativas de olhar e fugir dos olhos... consigo 'pegá-los' me olhando; são três. Pergunto se são carregadores, digo que sou professora e que estou entrevistando os meninos carregadores; mostro o gravador e eles se afastam. Guardo o gravador e digo que podemos conversar sem ele. Trocamos algumas palavras, eles se afastam, sentando na guarda de um caminhão, seguimos a conversa... um tempo e digo que está ruim de ouvi-los, pergunto se posso me sentar no caminhão também, peguei-os de surpresa com a idéia, riem mas aceitam que eu sente no caminhão, perto deles e com mais um desdobre aceitam o uso de gravador. »

Apesar de, provavelmente, ter acabado por restringir as possibilidades de entrevistas, muitas vezes passei a manhã na CEASA sem falar com ninguém, porque não fui abordada. Fiz esta opção: encarei olhares, sorrisos, pescoço espichado no diário, mas só disse a que vinha quando conseguia perceber dos meninos um mínimo de 'chamado'. Cesare de Florio La Rocca³⁶ usa três expressões no percurso da abordagem: **paquera**, **namoro** e **aconchego**

³⁶ LA ROCCA, Cesare de Florio *et alli*. *Bahia sua crianças e adolescentes*. O que está sendo feito. Salvador: CBIA/Terra Nueva/UNICEF, 1992.

pedagógicos; talvez imbuída do espírito *Pequeno Príncipe*, “sinto-me responsável por quem cativo!”, não quis assumir o namoro, fiquei na paquera *light*, sem dar esperança a nenhum pretendente e sem tomar a iniciativa da primeira fala.

«São 10h e 10 min, estou mais ou menos no mesmo ponto, um pouco mais a frente porque o cheiro de urina no lugar onde fico está insuportável. O território está esvaziando-se, há muita sobra no chão e meninos e meninas com alguns adultos disputando-as. Não vi nenhum dos quatro já entrevistados, nem o menino do boné vermelho, irmão do M. Na minha frente há uma salada de frutas, ao sol, fermentando, onde as pessoas recolhem sobras e as moscas sobrevoam pessoas e alimentos. A quantidade de alimento no chão é agressiva, se pensarmos no desperdício e na fome porque passam tantos quem sabe até dos que trabalham aqui. Os caminhões estão carregados tendo a carga - caixotes ou sacos repletos - amarrada. Há movimento de retirada de pessoas e caminhões; é a hora dos 'de rua' adentrarem para catar sobras, é irracional o desperdício ou existe uma atitude deliberada de pouco caso ... já que há quem venha buscar este alimento. Num caminhão uma 'prateleira escondida', uma caixa de frutas ... estranho ... vai à parte da carga ... caquis, parece que são. Um outro caminhão deu ré para estacionar e tomou purê, a salada de frutas que estava sendo tão disputada; tantas rés e primeiras que não sobrou fruta inteira - não sei porque tanta dificuldade no estacionamento! O motorista parece uma criança que goza, quando estoura balões e repete o feito freneticamente. Os caras urinam em qualquer lugar sobre as sobras também. Sou vista mas não olhada. Este não é um bom horário, a não ser como continuação talvez - vou chegar mais cedo e acampar na quarta. Mantenho a postura de não abordar; espero ser abordada. Um marmanjo idiota tentou me assustar, para ver se eu caía do degrau do estacionamento: baita otário!»

Há um certo deboche – pode ser mecanismo de resistência/defesa – na atitude do caminhoneiro que manobrava: já que o alimento esparramado não seria dele mesmo... Talvez houvesse um profundo desconhecimento do valor nutritivo dos alimentos que ele estava destruindo. Quanto ao otário que quis ‘brincar’ comigo, seguramente foi a única atitude ‘desrespeitosa’ que percebi.

«São 9. Estou no lugar do campo, ainda não tinha visto tanto movimento nesta área. O irmão do M. hoje sem boné vermelho está de volta no local. O que tem de couve, folhas no chão aqui, dava uma super sopa. Gostaria de ser abordada. Ainda não tinha visto mulheres em cima do caminhão nem carregando verduras, no ombro.»

Algumas pesquisas que li, outras sobre as quais me debrucei, subsidiaram as costuras que fui fazendo para conceber uma opção metodológica. A maior preocupação em campo, sempre, foi não ferir os sujeitos que fiz objeto de

pesquisa: respeitar atentamente a classe social, que se tornou objetivo da minha atividade militante, pedagógica e de pesquisa, compor o tecido que envolve o cotidiano dos meninos em situação de trabalho na CEASA, a partir dos fios postos por eles nos encontros, procurando não constituir o vínculo, tão necessário na pesquisa: mas como estimular um afeto que sofreria solução de continuidade logo ali? Tive grande receio de incentivar alguma ilusão nos meninos, o que era concreto é que eu, a partir de suas histórias, comporia o perfil do objeto, não havia como assumir um retorno: agora eu sei que talvez seja possível!

Ao tempo em que escrevo a dissertação também discuto com parte da área de políticas sociais do governo uma possibilidade de intervenção naquela realidade. Acredito que o sentimento da militante provocador de indignação com o cenário social onde estava inserida foi o grande motor da angústia como pesquisadora. Faltou o afastamento necessário para a pesquisa, quis modificar a situação social tanto quanto conhecê-la melhor.

Concluindo a introdução, listo as categorias parceiras na metodologia da pesquisa: observação, história oral, história de vida, abordagem, entrevista estruturada, entrevista participante e representação. Sigo desenvolvendo considerações sobre algumas delas.

2.2. HISTÓRIA ORAL

Convivi com uma tensão constante no estudo da história, tanto na escola como na universidade. Hoje a expressão da angústia pode ser pensada por duas características do ensino da história (e não só!): a fragmentação do conteúdo, fazendo perpassar uma idéia *de que as coisas eram porque sim, sem contextualização* que visibilizasse um conjunto, que mostrasse o percurso da humanidade; – a visão de que os fatos notáveis eram feitos de homens notáveis – o comum dos mortais nunca foi mais do que bucha de canhão! A história que me agrada conhecer é aquela reveladora dos conflitos de classe nas diferentes formações econômicas: detentores dos meios de produção e produtores da mercadoria por transformação da natureza, na sociedade atual. A história oral me parece um contraponto significativo a essa história escrita

desvelando o cotidiano dos que até então não apareciam – uma história dos excluídos. Tudo bem, mas como fazer?

2.2.1. ALGUNS APONTAMENTOS TEÓRICAS SOBRE A HISTÓRIA ORAL

Mesmo tendo lido diversas pesquisas a respeito da história oral de excluídos, a fonte de construção teórica nesse item foi o texto de Guacira Lopes LOURO³⁷ com o qual dialogo agora.

Citando ROBERTSON³⁸, a autora frisa que

Toda a história é em princípio oral.

A historiadora reforça o princípio da oralidade, apontando o ponto de partida da indução como contraponto necessário e ampliador do processo de conhecimento. Para ela, o tempo histórico não é o tempo vivido. A história escrita, documentada, distingue-se do acontecido; é uma representação. Traz expressão de diversas dimensões do real. Guacira ainda pontua a importância da memória como continente dos elementos básicos para a construção de uma concepção histórica.

Parece-me natural que a reconstituição dos fatos, ocorrendo a partir das lembranças dos que os vivenciaram e contaram a experiência aos seus, isto é, sendo fundada no princípio da oralidade, a história oral garante o ponto de vista do narrador. É recorrente a desconsideração dos diferentes narradores que se deu, na História, pela necessidade de que uma história prevalecesse, não houve brecha para a modificação do verbo, sempre exposto no afirmativo. Cabral descobriu o Brasil? E recente a possibilidade de outras vozes para perguntar, como assim? E os índios?

³⁷ LOURO, Guacira Lopes. A história (oral) da educação: algumas reflexões. In: *Em Aberto*, s.d.

³⁸ *Apud op.cit.* p. 42. ROBERTSON *apud* THOMPSON, Paul. La historia oral y el historiador. *Debats*, Valencia, n.10, p. 52, dic.1984.

Uma abordagem abandonada e desprezada provavelmente pela importância atribuída, dentro da concepção positivista do século XIX, aos documentos, e os documentos eram comprovações das vozes de uma elite.

O positivismo inaugura a história como ciência, uma concepção de ciência que promove a exclusão das narrativas, no campo científico, ao promover o fundamento da prova material: se a vivência não obteve um aceite capaz de transformá-la em documento, então ela deixa de ter valor histórico, científico – o que marginaliza as experiências havidas a partir das parcelas subalternas nos diferentes períodos da história, pela impossibilidade de ou, talvez, ausência de interesse em documentá-las.

Os debates do século XX vão trazer, desde o marxismo, outra ênfase histórica: a preocupação com a base econômica, de mudanças mais lentas. A Escola Francesa dos Annales desenvolve-se a partir dessa concepção, acentuando a história econômica e social. Outras fontes já são consideradas relevantes, ainda que, as fontes escritas continuem sendo valorizadas.

Mas

A história é um carro alegre cheio de um povo contente que atropela indiferente todo aquele que a negue,

diz e canta Milton Nascimento. E esse povo que faz a história social e é fundamental para a economia novamente se faz ouvir.

Creio que a partir dos movimentos mais recentes que fontes não escritas serão consideradas, Paul Thompson vincula a nova valorização de fontes orais ao pós-guerra, quando os acontecimentos políticos fizeram ascender ao poder grupos e classes sociais sem uma história escrita, e também quando os historiadores sentiram uma necessidade maior de registrar as lutas clandestinas de grupos que não documentaram, por razões óbvias, suas ações. A história oral envolve histórias de vida, o que talvez constitua a sua fonte mais rica, depoimentos como entrevista temáticas ou entrevistas semi-estruturadas.

Que fique bem claro que não se trata, absolutamente, de negar ou minimizar a importância e o valor dos documentos. Esta seria uma saída estreita e bem pouco inteligente. Quantas distorções na História recente da Latino-América não ficariam nubladas se a voz dos personagens diretos, ou de seus familiares continuasse calada? Todo um tempo feito de silêncios pela tortura, pelos desaparecimentos, pelo assassinato, pela coação constante... continuaria, para muitos latino-americanos, obra de ficção de consagrados diretores de cinema, como Constantin Costa-Gavras, de escritores como Augusto Boal, de compositores como Chico Buarque, Sérgio Ricardo e tantos outros nomes da arte e da cultura divulgada nas terras do Mercosul.

Ainda com as idéias de Guacira, encontro a história oral como um ponto de apoio fecundo a iluminar os sujeitos e temas nublados. Conceitos que remetem à ausência de outras leituras, a diferentes respostas para temas semelhantes. Faz-se necessário abrir outras possibilidades de análise, estabelecendo conexões entre fatos, sujeitos e contexto de um estudo. Lançando luzes aos lugares obscuros de vida, apontando formas mais sutis de resistência. Sublinhando os efeitos, incluindo uma leitura mais ampla das relações por ouvir a voz dos excluídos da história; dando voz aos mudos; tornando visível; acumulando dados; instituindo lugares de memória; dizendo 'eu' a quem inculcou o esquecimento.

Pessoalmente, percebo uma possibilidade de afago no ego de quem narra sua história. Contar parte de sua vida para um amigo pode ser delicioso, entretanto não é comparável à assunção a personagem de uma história sendo contada para alguém que irá se debruçar sobre o que for narrado a partir de um interesse científico. Aqui reside o grande mérito e, talvez, o grande limite do ser pesquisadora e buscar a metodologia da história oral: mesmo que não seja ainda uma história de vida, mas a narrativa de acontecimentos pressupõe confiança mútua entre pesquisadora e pesquisado, respeito, cumplicidade, afetos que precisam ser conquistados, construídos. Lamentavelmente o papel da pesquisadora, como da estagiária que irá observar a aula, e tantos outros papéis sociais relevantes para qualificar as ações em jogo, implica uma atitude consumista, bem de acordo com a ideologia capitalista: vou a campo, absorvo

os dados, utilizo-os em meu trabalho e... pronto. A positividade da devolução, do que fazer a partir das conclusões, ou simplesmente o detalhamento do observado, tão importantes para uma reflexão inerente a qualquer processo de mudança, normalmente têm relegada a sua importância, ou esta inexistente. Os pesquisados, fantasiando vivências, distorcendo dados, demonstram sua cota de resistência. Tomar contato com essas nuances da metodologia foi bastante assustador, difícil de lidar. Quem sabe aí está a minha cota de resistência como pesquisadora que não quer a postura de manutenção da ideologia do consumismo em campo.

À guisa de concluir destaco a história oral como um subsídio metodológico de pesquisa que privilegia determinadas perspectivas teóricas e sujeitos. Não pode ser encarada como uma técnica. Consiste em forma de abordagem primordialmente qualitativa, não necessitando a realização de uma entrevista padrão, o que torna irrelevante a representatividade da amostra ou a busca aleatória de sujeitos; desejando um conhecimento mais aprofundado de suas histórias. A seleção dos sujeitos se dará em função da potencialidade para a especificidade da pesquisa. Ainda quero sublinhar o trabalho com as representações dos sujeitos: em nenhum momento fui buscar a veracidade do discurso, nem caracterizei como 'informações não verdadeiras'³⁹ àquelas transmitidas pelos entrevistados.

Para que o circuito discursivo se complete, é preciso que haja algum tipo de adequação entre suas significações e o sistema de representação dos receptores. O que está em jogo não é saber se o discurso é falso ou verdadeiro em decorrência de sua adequação com a realidade, mas se é verossímil, ou seja, capaz de parecer-se a representação que se tem dessa realidade. O que caracteriza, portanto, o verossímil, é a semelhança: "é verossímil todo discurso que está em relação de semelhança, de identificação, de reflexo com outro. O verossímil é por juntos dois discursos diferentes, um dos quais se projeta sobre o outro que lhe serve de espelho e se identifica com ele por cima da diferença" (Kristeva, in Barthes et alli, 1972, p. 66)⁴⁰

³⁹ Encontrei esse tipo de formulação em relatórios de pesquisa da Faculdade de Serviço Social da PUC/RS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul), com a FESC/PMPA (Fundação de Educação Social e Comunitária da Prefeitura Municipal de Porto Alegre).

⁴⁰ MAGNANI, José Guilherme Cantor. *Festa no pedaço*. Cultura popular e lazer na cidade. São Paulo: Brasiliense, 1984.

Assim, a análise que fiz deu-se estritamente sobre a expressão oral dos adolescentes na CEASA/RS; a 'verdade', o problema da confiabilidade da memória, desvelado por falhas e esquecimentos, também dizem alguma coisa. Ser capaz de ouvir e compreender os diferentes discursos, tal como o narrador os vê, os sente e traduz na alocação, considerando a memória como um processo reativo que a realidade provoca no sujeito.

Já na proposta, quando fiz referência ao texto de Jacques Marre (1989), expressei a preocupação com um pressuposto da história oral: ouvir mais de uma vez o mesmo depoente, pelo que possibilitamos ao narrador afagos importantes como posar para a história na glorificação do seu papel, na idealização do passado, no rebuscamento da linguagem, ou tentando dizer o que a pesquisadora deseja ouvir. Essa face da abordagem tem se mostrado complicada nas pesquisas feitas com populações de rua e na rua – Salvador, 1992 e 1993; Goiânia, 1992, etc – reveladas para mim, além das leituras, nas conversas e na defesa da proposta de tese de doutorado da pesquisadora e professora da FAGED/UFRGS Carmem Craidy, bem como nas falas dos educadores de rua, durante o curso coordenado pela prof^a Carmem em 1994. É uma população de difícil acesso, quer pela transitoriedade no espaço/tempo, quer pela postura arredia em função das muitas experiências de exclusão social e marginalidade que vivem.

Quero dizer que, por acreditar na importância da fala dos excluídos e elas porque essa constitui o conteúdo de meu trabalho, é que mesmo sabendo dos limites de não reencontrar meus sujeitos e assim, não dar continuidade ao diálogo, opto pelo material de suas histórias como dados para análise em minha pesquisa.

Fechando – só uma porta – novamente encontro no texto de Guacira alguns lembretes finais acerca da temática. Saliento a exigência de atenção e se valorização ao dito (no tempo da fala) e a possibilidade do uso do gravador para manter atenção naquilo que estiver além da fala. O conteúdo trazido, as vivências inventadas, as situações transformadas estão além das possibilidades de determinação. Podemos ler como perfis da formação social

com indícios de universalidade. Onde a própria razão de ser se define por algo particular e próprio dos aspectos específicos da formação social sem, no entanto, perder seu elo, sua relação com planos gerais e universais.

2.3. HISTÓRIA DE VIDA

O empírico feito a partir da palavra dos meninos na CEASA/RS: o cotidiano contado por eles mesmos, a sua leitura de mundo, de escola, de trabalho... Pretendendo compor uma parte da biografia dos adolescentes em estratégia de sobrevivência, entreguei o gravador a eles com perguntas mínimas e gerais, na maioria das vezes.

A história de vida como método: *meth* (intenção) + *odos* (caminhos): caminho intencional para chegar a um ponto: organismo/meio – sujeito/objeto⁴¹. Ou com Piaget, como *creodos*: caminho necessário – para fazer emergir o cotidiano dos excluídos, para incluir na história as experiências de vida dos subalternos.

Ainda com Manuela Garcia, na Introdução de sua dissertação:

Considerando a natureza da técnica utilizada na coleta dos depoimentos dos sujeitos que foram entrevistados - a história oral - far-se-á também uma discussão crítica acerca das condições de produção dos relatos orais obtidos na situação de entrevista, bem como de sua utilização como material de análise.

Em diferentes momentos, pela expressão escrita no Diário de Campo, trago à cena as condições de produção das falas e, tanto nesse quanto no decorrer dos demais capítulos da dissertação, discuto criticamente as falas, as posturas da pesquisadora, amparada por outros pesquisadores e outras pesquisadoras que tiveram como objetivo as classes populares ou como método a história oral e história de vida.

É claro que, por tratar-se de uma amostragem intencional, os critérios utilizados guardam aspectos de subjetividade e arbitrariedade que foi impossível controlar, tendo em vista o tipo de abordagem metodológica que caracteriza o presente estudo.

⁴¹ Maria Manuela Alves Garcia; Belo Horizonte: UFMG, 1994

Outra vez o alento eu encontro no texto da Manuela. É impossível controlar os elementos de subjetividade numa abordagem dessa natureza: mesmo utilizando o gravador, são a pesquisadora e seus valores e interesses que fazem emergir a relevância dos gestos, movimentos e palavras do pesquisado. Sequer me preocupei em disfarçar as minhas intenções, ao ouvir e analisar as falas dos adolescentes. Quero apreender o significado de conhecimento, trabalho e fome; faço-o por crer na necessidade dessa compreensão para pensar a escola possível para essa população e, a partir da minha hipótese, como vou negar os aspectos imbricados em mim ao fazer as opções de objeto, espaço, tempo... método necessários à pesquisa?

Na busca da compreensão do uso da história de vida foi Maria Isaura Pereira Queiroz⁴² quem me subsidiou mais fortemente; assim, o diálogo a seguir dar-se-á com seu texto.

Relato: história oral, técnicas de coleta de material empregadas pelos cientistas sociais.

Diz-se reaparecimento porque foi utilizada por sociólogos e antropólogos nos anos 50.

A história de vida, aspecto parcial da realidade, colorida pelo subjetivismo do informante; captar o não explícito, o indizível.

O desenvolvimento das técnicas estatísticas nos anos 40 relegou para a penumbra relatos orais e histórias de vida, ligadas às influências da psique individual.

Definições das finalidades de pesquisa e a formulação das perguntas estavam profundamente ligadas à maneira de pensar do pesquisador: também na estatística.

O desenvolvimento tecnológico colocou a disposição do cientista novos meios de captar o real, como o gravador. Como que se redescobriu o relato oral e se aquilatau de maneira positiva sua grande importância.

Percebo muita semelhança entre as aparições e penumbras da história de vida como método de abordagem nas ciências sociais e a história oral, conforme vimos acima, nem sempre dar a voz aos excluídos colocou-se tal uma vertente importante na história.

⁴² QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. Relatos Oraís: do "indizível" ao "dizível". In: VON SIMSON, Olga de Moraes. *Experimentos com Histórias de Vida: Itália-Brasil*. São Paulo: Vértice, 1988.

O relato oral, como transmissão de conhecimentos, fonte humana de conservação e difusão do saber, é a maior fonte de dados para as ciências em geral. Qualquer 'progresso' precisa estar sempre sendo reinventado pelos que postulam a cumplicidade com o diferente. Segundo Paulo Freire, precisamos de uma imensa paciência histórica para que o indizível se faça dito, e com respeito à nitidez dessa palavra. Intermediada pelo gravador, a pesquisadora pode dar a palavra aos que não a tem habitualmente audível: pouco vão à escola, mantêm um contato frágil com a família, e as conversas no trabalho, não raras vezes, são interditas pela palavra do patrão que exige mais produtividade.

2.4. SOBRE A ABORDAGEM: A BUSCA DE UM PRIMEIRO 'ENCOSTO' COM OS MENINOS DA CEASA

O que significa abordagem? Por que abordamos alguém? ABORDAGEM... ABORDAR... o bom amigo Aurélio, Dicionário, deve se manifestar:

***abordagem.** [Do francês *abordage*] S.f. Ato ou efeito de abordar; abordada.
abordar. [De a + bordo ou borda + ar, ou talvez do francês *aborder*] V.t.d. 1. Chegar à beira ou borda de. 2. abalroar (uma embarcação) para tomá-la de assalto. 3. Acometer, assaltar. 4. Por extensão Achejar-se, aproximar-se de (alguém) ... 5. Por extensão Tratar de versar... 6. Estar borda com borda; encostar; limitar... 7. Atingir, chegar (ao lugar para onde se dirige)... 8. Chegar a... 9. Chegar, encostar com o bordo ...*

Sendo assim, o ato de abordar, de chegar à beira, de tomar de assalto, de acometer, de aproximar-se, de limitar, de atingir, de encostar com... o nosso bordo no bordo do sujeito que se torna objeto de pesquisa ... quantas imbricações, que amontoado de possíveis, que medo! Como precisar a linha limite do bordo do pesquisador que pode encostar no bordo do pesquisado? Como trabalhar com a subjetividade do pesquisador para que o pesquisado não se sinta tomado de assalto? Estar atenta à importância no precisar a linha tênue que separa o encosto por aproximação e o abalroamento.

Especificamente na compreensão da abordagem, a mediação com a teoria deu-se por um texto de Maria Stela Graciani⁴³, perpassada pelas leituras de outras pesquisas (referidas na bibliografia) e pelo curso da prof^a Carmem Craidy. Quando processo que nos movimentos de abordagem em que os aportes pedagógicos, sociais e políticos balizam a nossa prática, quando é vista como uma prática educativa, adquire importância discutir o processo de pesquisa ação e pesquisa participante em seus diversos envolvimento. Ao adentrarmos à rua, um espaço público, providos de todo um instrumental de pesquisador, com uma bagagem teórico-prática, com um compromisso de engajamento nessa realidade e, se possível, contribuindo para a sua modificação.

Aqui, como em toda a minha pesquisa, faço um contraponto com as propostas que, normalmente (em abordagens de rua), acontecem em grupo: o parceiro de discussões diárias – meu Diário – pouco falava. A partir dele refazia minhas falas e esse foi meu aporte pedagógico para repensar a ação educativa no campo. Não fiz pesquisa participante: em princípio, não contribui, propositadamente, em nada para reverter a perversidade daquele cotidiano; a participação dá-se depois das entrevistas, quando não mais estou em campo.

Vale ressaltar que retiramos da prática vivida e engajada, os princípios pedagógicos que foram constituindo-se ao longo do processo educativo que desencadeamos junto com os sujeitos da ação educativa e hoje se concretizam, a partir da seguinte concepção educativa, advinda da pedagogia do oprimido.

Os princípios básicos de tal concepção se configuram em:

- * possuir uma visão crítica das causas geradoras do processo de exclusão;*
- * desenvolver ações conjuntas quebrando as relações de poder hierárquico entre educador e educando;*
- * propor uma ação organizada e orgânica entre os poderes governamentais e organizações não governamentais;*
- * valorizar e democratizar a cultura e socializar o saber popular;*
- * acreditar que a construção do conhecimento gestado e elaborado pelo conjunto dos participantes é um processo de aprendizagem da sociedade no seu conjunto;*
- * revigorar o estado de ânimo dos educadores, implementando suas condições de vida e de trabalho⁴⁴.*

⁴³ GRACIANI, Maria Stela. *Processo de abordagem das crianças e adolescentes de e na rua: desafios e perspectivas*. PUC/SP. Porto Alegre: I Seminário de Educadores de Rua, abril 1993.

⁴⁴ GRACIANI, *ibidem*.

Sem dúvida foi no cotidiano, sempre político, onde fui buscar a indignação necessária para levar adiante a pesquisa, quando me vi sem parceiros; e a política hoje me aponta a participação diretiva numa ação de governo e sociedade civil, buscando auxiliar na constituição de melhores dias para os meninos e as meninas que fazem da CEASA seu espaço/tempo de vida. Acredito que esteja conseguindo implementar a discussão e a proposta de formação dos educadores nesse intuito: respeito à cultura popular, crítica à perversidade da exclusão social, valorizando as construções diferentes no grupo interinstitucional.

Frente aos pressupostos, criamos e descobrimos alguns passos metodológicos e novas estratégias para efetivar nossa prática educativa, no que se refere a postura do educador:

** territorializar-se;*

** 'ouvir' e ouvir transcende à fala;*

** ter 'consciência' do momento de cada criança e de cada adolescente;*

** jamais romper o 'espaço vital' de seus educandos, 'paciência histórica' e 'estalo pedagógico';*

** a identificar o que o educando 'sabe' (por sua experiência vivida);*

**alcançar a relação dialógica⁴⁵;*

Muitas são as dimensões e vertentes do fazer educativo que privilegiam a vida e o ser humano com sujeito da sua própria história: a construção do conhecimento e da história social de sua comunidade e da sociedade na totalidade são as que provavelmente contribuirão para uma prática educativa emancipadora e libertadora do nosso povo, excluído de todos os direitos de cidadão. Se nós, pesquisadoras, inseridas no trabalho com as classes populares e mais diretamente com as populações de rua, não alcançarmos um patamar significativo de indignação com a sociedade – a indignação mediadora da positividade do movimento; se não soubermos nos colocar no território dos pesquisados como um participante nas trocas possíveis, atentos, alertas, lendo nas entrelinhas, ouvindo os silêncios, decifrando os códigos gestuais..., faltar-nos-a prontidão para mediar as construções emergentes nas histórias de vida dos educandos. Não temos o direito de desperdiçar esse tempo: e não desperdiça-lo é revolucionário!

⁴⁵ *idem.*

Ainda que, o texto a seguir, tenha pouca negociação com a autora, mantive-o porque desejo fazer essa reflexão: retirá-la do corpo da dissertação poderia abrir uma lacuna imperdoável, no qualificar a compreensão do processo de comunicação, as linguagens da população de rua, imprescindíveis de serem compreendidas no decorrer do trabalho.

Os principais aspectos do ato educativo... o processo de comunicação como condição primeira da abordagem.

*Entendendo a **comunicação** - tornar comum uma mensagem, um sentimento, um pensamento - como processo de criar e compartilhar significados através da transmissão e troca de **signos** - uma simples unidade de comunicação que contém um ou vários significados - entre os diferentes agentes do processo educativo, tivemos que vivenciar um verdadeiro procedimento arqueológico, para compreender a linguagem dos meninos (as) de rua.*

*Entendemos a linguagem de forma ampla, para designar um sistema de **códigos** - signos regidos por determinadas convenções - com os quais se organizam para que tenham significado. A linguagem é a base de todo o processo de organização da comunicação humana.*

Com a convivência, tivemos que, compulsoriamente, reaprender a linguagem cifrada dos mesmos, decodificando todo o seu significado e a compreendemos como parte da resistência deste grupo para sobreviver e subsistir das agruras postas e impostas pela rua.

Para a conquista deste espaço, passamos por vários tipos de testes, configuramos uma aliança concreta, além de um 'pacto de honra' definido em conjunto com as crianças e adolescentes de rua. Alianças e pacto são pré-fixados de maneira ideológico-política e se configuram a partir do cume do conflito social, e respondem às questões: de que lado e a favor de quem? e, a partir de que interesse de classe se definem as relações sociais entre os grupos (educadores/educandos)?

As crianças e adolescentes se utilizam de modelos de comunicação contextualizados, na medida em que somam as inter-relações de toda situação ou ambiente do ato de comunicação vivenciadas na rua. Os canais podem ser verbais ou não verbais.

"é preciso aprender o jeito que falamos, para você poder conviver conosco; estes sinais são importantes nos momentos de combate"... concluímos que havia muita coisa a aprender e apreender com as crianças de rua, para realmente efetivar uma prática educativa competente e consistente com aquele grupo.

Além da comunicação verbal, utilizam vários signos não verbais, como uma forma de resistir ao embate com as situações violentas impostas pela rua. Não são palavras, mas são usados como palavras; são sinais que produzem, gestos que fazem para comunicar-se... com todo o corpo. Podem ser classificados em três categorias: linguagem do corpo, paralinguagem e maneira de vestir.

A linguagem do corpo refere-se aos sentimentos, às atitudes e às intenções do grupo e/ou mensagens individuais. Como atores sociais, eles a utilizam para vencer a audiência do que estão representando naquele momento. Feitas através da linguagem corporal; seus significados variam conforme a circunstância e são de vários tipos: gestos, expressão, postura do corpo, toque, etc.

O **gesto** é a maneira ou forma de como utilizam seus braços, pés e mãos para expressar idéias, pensamentos, emoções que se traduzem em chamar a atenção, processos de fuga, depressão, processos de auto-confiança, auto-imagem, auto-estima e valorização... uma linguagem completa.

Expressão através da face, da expressão do rosto e do olhar, as crianças se comunicam entre si e com os outros. A expressão se configura como relação social.

Estas ações e reações expressivas dão a conotação e ou a denotação do avanço em certas circunstâncias e o educador precisa estar 'atinado'.

Postura do corpo é a maneira como se movem no espaço e qual o jeito de permanecer na rua em 'bandos', nunca andam sozinhos, a não ser quando estão entrando pela primeira vez na rua. Sentados letargicamente, se movem pelos bancos, muretas, ... a maioria fuma desde a tenra idade ou se drogam, ... quando os traficantes os utilizam como 'aviõezinhos'...

O **espaço e a proximidade do corpo** é constituído do espaço em torno de si e do próprio limite imaginário do grupo. A cidade está mapeada por espaços imaginários... Este espaço é delimitado por uma linha imaginária, que só conhece quem na rua permanece continuamente. Temos notado que estas linhas são mais rígidas e coisificadas, quanto maior a violência sofrida pela criança ou adolescente durante a sua permanência no seio de sua família ou em instituições totais ou mesmo na rua, dado o nível de rejeição ou aceitação grupal.

A relação menino/menina nesta questão é fundamental, dada a proximidade dos corpos, destacando-se os aspectos afetivos e sexualidade.

O grau de intimidade é medido pelos laços de amizade grupal; no entanto, as características machistas do grupo, fazem com que a menina esteja sempre em situação de submissão, em relação principalmente ao 'líder' do grupo, que as toma como mulheres de maneira compulsória causando uma familiaridade embaraçosa para a menina.

O grupo é alegre solidário e fraterno. O processo de entre-ajuda se coloca incomensuravelmente em suas relações. E o lúdico é a característica fundamental na existência dos grupos de rua. Quando trabalham brincam e quando brincam trabalham: são os dados culturais básicos impregnados por suas raízes sociais e pela situação peculiar de ser criança e adolescente.

O **toque**, linguagem usual das crianças que se relacionam com docilidade ou agressividade, na mesma proporção. O afago inexistente em suas vidas faz com que seus carinhos sejam controvertidos e feitos através de solavancos, empurrões e esbarrões, mas sempre com significado de relação, reciprocidade ou interação. Somos intermitentemente tocados pelas crianças de rua, um significado de abertura e aproximação nas relações, na medida em que ajuda na convivência e fortalece os vínculos de amizade.

A paralinguagem descreve signos não verbais que acompanham a nossa fala.

Há signos que estão separados por palavras, há reações e emoções às vezes imediatas... o assobio ... Há signos com determinados graus, força ou volume. A tonalidade da voz, o ritmo com o qual são pronunciadas certas palavras, induzem-nos a entender seu significado.

Daí a necessidade do educador de rua ser um observador, um percebedor arguto e perspicaz, no ato educativo.

O terceiro ponto de comunicação não verbal diz respeito à forma de se vestir, revela muito sobre a personalidade, situação, posição no grupo e trabalho.

Para fugir da situação de discriminação, opressão da rua, as meninas se vestem como os meninos e cortam o cabelo bem rente, para serem identificadas como meninos do grupo. Sem ser o único fator, este é um que

propicia condições para as meninas se tomarem lésbicas conjunturais e não assumirem sua sexualidade feminina, por medo, insegurança e pausa de relações sexuais por serem grotescas e violentas.

Também é controlada por convenções(regras); são inseridas como hábitos diários intencionais. Como um estilo de vida próprio do grupo.

A comunicação não verbal ajuda a construir e manter relações e diz respeito a atitudes e hábitos da constituição de um grupo e sua relação com outros e influenciam a natureza de nossas relações.

Tanto a comunicação verbal quanto a não verbal são usadas como estratégia de resistência, que se configura como um sistema tático de sobreviver e subsistir na rua, como é o caso dos apelidos, que facilitam o processo de interação no grupo e servem de dissimulador em relação aos grupos de embate, principalmente a polícia.

A forma...

A auto-imagem ... se constrói e se destrói num processo sincrônico permanente e contínuo e este conflito pessoal se projeta na auto-imagem do próprio grupo, que participa, como um quebra-cabeça, liga-se e desliga-se simultaneamente, não mantendo a sua totalidade, pela tensão constante que a grupalização tem entre si e com os outros.

...a correlação de forças: percepção individual ou grupal está sempre ligada à imagem social descrita... a mídia.

... são rotulados e estigmatizados por estas idéias e pensamentos emitidos pelas mensagens dos meios de comunicação, criando estereótipos, através de sinais adotados para identificá-los de maneira simplista, mistificada e equivocada, que se baseiam em aparências do estilo de vida adotado por elas. Raramente se mostra, nos meios de comunicação, as verdadeiras contradições vividas pelas crianças e adolescentes de rua - enquanto auto-imagem e imagem em relação ao grupo - em toda sua plenitude e totalidade.

A ação educativa desenvolvida pelos educadores de rua, requer um manancial abrangente de observações, percepções, tipos de aprendizagem diferenciadas - não só individuais como coletivas, sobre comunicação verbal e não-verbal - para desencadear o processo de abordagem das crianças e adolescentes de rua.

Um registro permanente dos desafios do sistema relacional e interacionista do grupo através do processo de construção de conhecimento que se dará ao longo da prática social desenvolvida, onde o estudo e a pesquisa-ação ocupam espaço significativo, para captação de fatos e acontecimentos culturais, ideológicos sociais e econômicos, num determinado espaço, onde ocorrem a comunicação social dos vários grupos de crianças e adolescentes de e na rua, considerado como ato educativo e político, na medida em que se insere no cerne do conflito social⁴⁶.

Carmem Cinira Macedo⁴⁷, no «Pequeno prólogo afetivo», expressa:

A aventura da pesquisa, quando começa, é um adentrar em outros mundos – já numa viagem de

⁴⁶ *Idem, ibidem.*

⁴⁷ *op. cit.*, p. 11.

volta, ao mesmo tempo que se está indo. ... Como as pessoas se pensam no mundo, pensando-o? Como realizam a alquimia de encontrar-se um lugar nesse mundo, por elas construído, e como chegam a se assegurar da "realidade" da sua realidade?

Para mim, pesquisadora, ficou mantida a dor, cada vez que toquei no mundo que é a realidade de trabalho dos sujeitos de minha pesquisa: à medida que convivi com aquele universo de exclusão, de exploração, senti-me profundamente indignada com as redes sociais que desenham essa realidade; ao mesmo tempo, vejo que meus entrevistados dão-se conta da miséria e da dureza de seu trabalho, mas não perdem a possibilidade do riso. Não sei qual a profundidade da leitura da realidade que fazem, não sei se percebem o que está por trás do cotidiano que vivem: a maioria revela apenas a necessidade do trabalho, sem entrar no mérito das razões dessa realidade. As entrevistas não permitiram que fizesse essa leitura mais profunda das falas: não apareceu nos entrevistados (na minha lente) a indignação com a inserção no mercado de trabalho – a inversão dos tempos de brincar e estudar pelo tempo do trabalho imiscuído no brinquedo e, às vezes, dividido com a escola, passa como um ato cultural: está incorporado ao cotidiano das classes subalternas.

Ainda Carmem CINIRA revela a ênfase do trabalho:

(...) lidar com a questão da estruturação simbólica da realidade social nas classes populares o modo pelo qual os agentes sociais constroem a sua visão de mundo, as categorias que utilizam... os lugares em que se localizam nesse mundo ... duas temáticas: a dos movimentos sociais urbanos e a do universo cultural em transformação.

Preocupam-me duas questões, entre outras, no meu trabalho de campo: a situação de não pertencimento dos adolescentes em estratégia de sobrevivência a nenhum movimento social, sequer à associação dos arrumadores e carregadores que, em princípio, os representa; por outro lado, minha incipiente leitura da cultura onde os meninos estão mergulhados.

Encontro certo conforto, quando leio adiante que:

Trata-se no presente momento de abrir mão de preocupações referentes à constituição de esquemas globalizadores e buscar novas formas de encarar a

questão de constituição dos sujeitos sociais e o contexto cultural em que tal processo ocorre.

A heterogeneidade das classes populares, o fato de que meus sujeitos não têm um interlocutor, enquanto movimento, e que o interlocutor no cotidiano é o padrão-atravessador; as carências inerentes à pobreza... Como será esta sociedade em que o trabalho infanto-juvenil já aponta um cotidiano de alienação para além da escola, comum nessa idade?

*O termo classes populares é heterogêneo e semelhante...A categoria pobre ...
...é preciso estar atento para o fato de que tratar de movimentos sociais vai além da questão do popular ou, melhor dizendo, traz à baila a constituição de grupos que, na qualidade de minorias, estabelecem novos recortes na visão de sociedade e nas formas de pensar e atuar na política.*

A atitude antropológica implica afinal uma viagem que desvenda os outros nós e, no processo, permite o reencontro de nós mesmos num novo sentido de alteridade.

O que está em causa para as classes populares não é a sociedade de classes, mas a possibilidade de sua efetiva realização.

Se a concepção de luta de classes traz em si a existência do interlocutor, a outra classe, também faz-se necessário o sentir-se como uma classe, um certo coletivo.... O que agrega, penso, o que faz o contorno de classe, é o fato de serem sujeitos que possuem sua força de trabalho e dependem de quem a compre, ou de que seja forjado um espaço no mercado, para que o uso daquela garanta a sobrevivência. A heterogeneidade surge pelo subjetivo, pelas interfaces para além da produção, expressas pela etnia, o gênero, a idade, a crença religiosa, a forma de organização – o movimento realizado na constituição de uma minoria que é maioria se totalizada, mas que se fragmenta e atua, disputando outros poderes, mediados por outras políticas que não ‘a política’.

*Como construir um método biográfico amplo, desenvolvendo-o epistemologicamente e teoricamente, a fim de poder decifrar, ordenar e classificar todos os conteúdos do rico material colhido nas histórias de vida?
...não seria conveniente iniciar a construção do objeto científico desde o momento da investigação de campo e coleta de dados ...o fato ou o processo social é conquistado, construído sobre a realidade imediata .*

...essa construção do objeto científico torna-se importante desvendar como o pesquisador pode auxiliar o pesquisado a expressar sua vida, a entregar um pouco da riqueza dessa mina de ouro que é a sua experiência vivida

...elaborando toda essa riqueza construir esse objeto científico, estabelecendo uma ruptura com o dado imediato, com a seqüência e a hierarquia dos dados da pessoa pesquisada.

...não pode ser um método neutro; pelo contrário o método é apresentado com suas variações etnobiográficas .

... as histórias de vida têm relação fundamental com uma epistemologia que valoriza a história oral e popular, a experiência social vivida e, igualmente, com uma metodologia pluridisciplinar, em desenvolvimento, através da qual se podem captar novos problemas.⁴⁸

Configura-se fundamental para mim esboçar uma primeira idéia de representação.

2.5. REPRESENTAÇÃO: DO SENSO COMUM À EPISTEMOLOGIA GENÉTICA.

Para o Aurélio:

representação [Do lat. representatione.] S.f. 1. Ato ou efeito de representar (-se). (...) 3. Coisa que se representa. 4. Reprodução daquilo que se pensa. (...) 9. Filos. Conteúdo concreto apreendido pelos sentidos, pela imaginação, pela memória ou pelo pensamento.

Uma forma de compreensão; uma maneira de ver alguma coisa, incluída a ênfase no olhar individual...

No Battro:

representação "S.f. Falaremos de representação e de pensamento a partir do momento em que a solução dos problemas (inteligência) utiliza a função simbólica e acrescenta, assim, um sistema de esquemas conceituais aos esquemas sensoriais-motores."

É a "capacidade de evocar por meio de um signo ou de uma imagem simbólica o objeto ausente ou a ação ainda não realizada."

"A verdadeira representação começa, pois, somente a partir do momento em que nenhum índice percebido dirige a crença na permanência, isto é, a partir do instante em que o objeto desaparecido desloca-se conforme um itinerário que o sujeito pode deduzir mas não perceber."

"A representação começa, quando simultaneamente há diferenciação entre 'significantes' e 'significados' ou 'significações'".

"Há representação, quando se limita um modelo ausente."

"A representação consiste ... seja em evocar os objetos em sua ausência seja em duplicar a percepção em sua presença, ao completar seu conhecimento perceptivo referindo-se a outros objetos não atualmente percebidos. Introduce, pois, igualmente um elemento novo, que lhe é irredutível: um sistema de significações..."

⁴⁸ Op.cit., p.27.

As "representações propriamente ditas [são as] momentaneamente separadas da ação..."

"A representação supõe a intuição das modificações possíveis."

"A representação espacial é uma ação interiorizada e não simplesmente a imaginação de um dado exterior qualquer, seja ele o resultado de uma ação."

Minha intenção consistiu em compreender a imagem, a idéia, a concepção que os sujeitos de minha pesquisa têm de trabalho, conhecimento e fome, através de entrevistas – poucas são as questões diretas – essencialmente via diálogo, aproximei-me da história de vida. Algumas construções são dos próprios, outras, parecem reprodução do discurso – do adulto, da mídia, da escola... em que situação existe aproximação entre o conhecimento e o trabalho? Qual a importância do dito 'conhecimento acumulado pela humanidade'?

Em estudos realizados entre 1941 e 1950, PIAGET subsidia a leitura epistemológica de representação, sem perder o viés interdisciplinar de suas abordagens, faz um mergulho nas explicações sociológicas. Lembra que o conhecimento humano é essencialmente coletivo e a vida social constitui um dos fatores essenciais na formação e no desenvolvimento dos conhecimentos.

O conhecimento não parte nem do sujeito nem do objeto, mas de uma interação indissociável entre eles, para avançar daí na dupla direção de uma exteriorização objetivante e de uma interiorização reflexiva. É também a tese central da dialética, mas no sentido dinâmico e construtivista das ultrapassagens contínuas. Marx já insistia no papel fundamental da ação do sujeito sobre o objeto (...) É-nos impossível não encontrar em todos os domínios estudados da vida biológica ou humana a perpétua relação dialética do sujeito e do objeto, cuja análise nos libera simultaneamente do idealismo e do empirismo, em proveito de um construtivismo ao mesmo tempo objetivante e reflexivo.⁴⁹

A leitura das representações dos indivíduos fundada nos processos de auto-regulação, conforme Piaget, admite a noção de equilíbrio das ciências biológicas e humanas, permite compreender as categorias de trabalho, conhecimento e fome nos sujeitos objetivo de minha pesquisa com uma naturalidade que me agrada, porque possibilita a mobilidade. Explico: as falas dos meninos não apontaram, na minha lente, para uma noção de perversidade social que o etnocentrismo permite formular e, ao fazê-lo, minimiza o salto

⁴⁹ PIAGET, Jean. *Estudos Sociológicos*. Rio: Forense, 1973.

necessário para solucionar o impasse. A escola e a família desses sujeitos, por exemplo, podem dizer que o destino deles é o trabalho e não a aquisição da leitura e escrita. A compreensão, por parte dos agentes de mediação, de que essa realidade expressa um momento de crise, que precisa ser entendida como tal para dar visibilidade a alternativas, permite que essa leitura feita pelos sujeitos possa ser transformada, na medida em que as condições de vida sejam garantidas e o trabalho precoce minimizado; mas urge uma construção de transitoriedade para possibilitar uma representação diferente da realidade: não basta legislar ou verbalizar sobre a incongruência do trabalho precoce; hoje ele compõe a cultura das classes subalternas com um dado de relevância muito superior à escolarização.

2.6. ENTÃO, QUE EU EXPLICITE O MEU PERCURSO!

Na proposta de dissertação a metodologia está amalgamada ao corpo do texto: talvez seja essa mesma a minha compreensão de método, algo intimamente vinculado ao fazer e ao pensar a ação; então, à medida que fui explicitando o fazer e o pensar, disse como estava fazendo, penso eu. Aqui trato de amarrar alguns dados que me parecem relevantes para um olhar mais abrangente sobre a pesquisa.

Os dias de fluxo intenso na CEASA eram segundas, quartas e sextas, entre as 4h e as 11h; segundo as informações recolhidas esse é um tempo de trabalho e, também, de movimento na arrecadação das sobras.

Entre maio e outubro de 1994 me propus estar no território uma vez por semana, entre 7h e 11h, observando os meninos e as meninas que catavam as sobras no chão do mercado. Houve vezes que não fui, outras que não registrei nada no diário de campo, poucas entrevistas foram feitas, apenas seis foram gravadas (cinco meninos e uma menina com idades entre seis e treze anos) e não houve retorno.

A partir da defesa da proposta de dissertação, o olhar passou a ser para os meninos que trabalhavam como arrumadores, guardadores e carregadores de carga de hortifrutigranjeiros nas vizinhanças do pavilhão de varejo. Percebi essa

realidade ainda na observação que fazia do espaço fiquei bastante impressionada com a *foto* e pareceu-me mais explícita a face que me interessava observar e analisar: a escola e o trabalho vistos a partir daqueles que tinham o segundo como um interditor, mesmo que parcial, da primeira. Contribuiu para minha mudança de opção a ilusão de que o fato de os sujeitos serem trabalhadores na CEASA permitiria o reencontro e possibilitaria novas entrevistas com o mesmo narrador, item importante na metodologia de histórias de vida. Disse ilusão porque houve apenas três retornos, não gravados, feitos num clima de muita pressão, com a 'observação participante e coercitiva' do dono da carga, o patrão imediato.

Dos vinte e um meninos entrevistados, foram doze as entrevistas selecionadas, considerando que pelo menos os seguintes itens fossem respondidos: nome; idade; escolaridade; idade/série que saiu da escola; idade que começou a trabalhar; de onde vem; com quem mora; o salário serve para sustentar, ajudar em casa, ou é todo dele. Apesar de ter tido a intenção de analisar entrevistas nas idades de 10 a 15 anos, considerei mais significativas, porque mais soltas e completas, as falas desses doze meninos que têm entre 11 e 17 anos. Ficam aí contemplados os meninos que, pelo Estatuto não podem trabalhar (menores de 12 anos) e os que podem em situação de aprendiz (12 a 17 anos). Por acordo com os entrevistados, não revelarei os seus nomes; utilizo as iniciais como forma de distinção nos diálogos; também meu nome está representado pela primeira letra.

Avalio que fiz boas observações do território, soube ver com meus olhos o espaço e as relações que ali se estabeleciam (com meus olhos!); a indignação que demonstro com o desperdício de alimentos, o tamanho dos sujeitos e o peso da carga, a falta de higiene do espaço... são reveladores de meu olhar e aparecem durante o texto todo.

Especificamente com relação às entrevistas, entre as questões abordadas quero frisar a significação da tensão constante, a que já me referi, para o prejuízo de um olhar mais totalizante do sujeito durante sua fala. Em geral aparece um sorriso tímido – um misto de encabulado e realizado; o corpo move-se

constantemente, mesmo que o entrevistado esteja sentado; o boné, ou alguma outra peça de roupa, é constantemente manuseado; há momentos em que as respostas são dadas por acenos com a cabeça, associei a questões delicadas como por exemplo, o 'sim' para receber salário ou para estar na escola e o 'não' para o reconhecimento da associação ou para a inclusão na escola.

Quero concluir esse tópico fazendo algumas aproximações com a categoria: fome, embora não tenha dado a ela o mesmo tratamento dado às outras – trabalho e conhecimento – desejo ensaiar algumas proximidades, acredito que são reveladoras do sujeito e apontarão uma necessidade para a releitura do campo, propiciada pelo projeto com o governo do Estado. Assim, entendendo fome por carência, a partir das falas revelo um pouco mais da compreensão que adquiri a respeito do objetivo de minha pesquisa.

R.. "o repolho tá bêbado, tem que dar um banho nele"

A fala do R. proporciona a idéia de alguma convivência com situações de alcoolismo, onde o banho se faz remédio. Ele foi entrevistado logo ao início do trabalho, portanto está categorizado como um dos meninos de rua, que vai buscar a sobra no chão do mercado. As descrições feitas nas pesquisas com MMR mostram a proximidade do alcoolismo com o cotidiano desses meninos.

R. "nosso trabalho é brincar na rua"

Outro R. , também do primeiro grupo. Apesar de deslocar-se três vezes por semana para disputar as sobras no chão da CEASA, ele não considera isso um trabalho: reproduz o tempo de brincar, marca da sua idade (11 anos); ou percebe como uma brincadeira a ida à CEASA, o recolhimento das sobras, a volta para casa....

L. "Ah! Tu moras em Esteio. Em que série estás?"

T. Tô na 1ª série, eu entrei atrasada.

L. Por que tu entraste atrasada?

T. Por causa que eu tinha que cuidar da vó; a vó perdeu o meu registro; a minha vó ficou muito doente, né a minha vó me criou, eu tenho que cuidar dela também; daí, daí eu fui estudando, eu estudo, cuido da vó, trabalho.

L. No que tu trabalhas, além de cuidar da vó, o que mais que tu fazes trabalhando?

T. Eu lavo roupa, faço faxina...

L. *Em casa ou na casa dos outros, para fora?*

T. *Não, eu trabalho um pouco para fora e um pouco em casa. Eu cuido da vó, só isso. Eu trabalho um pouco para fora”*

A T. foi a única menina entrevistada cuja fala consegui gravar, também no grupo que entrava na CEASA atrás de sobras no chão. Minha lente revela algumas reproduções na sua expressão: entrei atrasada, cuidar da vó pode ou não ser um trabalho; contudo há outros trabalho concretos na lida da casa que por si (meu etnocentrismo diria!) justificam a relação com a escola – atraso não é uma palavra carregada da sensação de derrota? Morar com a avó e essa ter perdido o seu registro; de saída aponta para a burocracia institucional como interdutora do ingresso na escola. Que linda a troca: se minha avó me cuidou é sensato que agora eu cuide dela!

M. *É um trabalho bom, né, mas é que tem que vim de madrugada e aí é ruim, a gente perde o sono de madrugada p'ra vim trabalhá aqui.*

M. pertence ao grupo dos que trabalham no mercado. Percebo uma sensatez interessante na sua fala: o trabalho é bom, mas é ruim ficar com sono; no entanto ele levanta e vai!

M. *Não. Um ano, um ano eu falhei. Eu rodei na 1ª série. Depois o outro, na 5ª, na... na quando eu passei para a 5ª eu não estudei. Não estudei por causa que eu me mudei, né, aí eu não estudei. Depois eu voltei de novo, aí eu comecei a estudar de novo. Aí quando tava quase terminando o ano eu não fui ver se eu tinha passado ou não, aí eu fui viajar, né, aí não deu p'rá mim vê se eu tinha passado, por isso que eu não fui lá vê.*

O mesmo M. Sua explicação sobre não ter ido receber as notas finais é confusa, posso pensar que a viagem, fez-se muito mais importante do que o resultado de um ano de escola.

Passou o M.2º cheio de cenouras nas mãos, dei um oi! e o chamei pelo nome; ele respondeu como se tivesse uma ponta de vaidade por ter-lhe chamado pelo nome ... parece que todos aqui se chamam 'Cara' ... tomara que ele volte!

'Cara' é o protótipo da indefinição, da homogeneização das pessoas que já não se diferenciam nem pelo nome. Senti a alegria do menino quando o cumprimentei dizendo o seu nome: algo extremamente corriqueiro em nosso cotidiano, pareceu-me uma novidade naquele espaço/tempo.

*Passou o irmão do M.1º, olhou, voltou ...
e me deu oi tia! Faça um oi desenxabido, com a cabeça; odeio 'tia', exceção feita
aos amadíssimos sobrinhos!*

Mantive o texto pelo contraponto: *tia* deixa todas as mulheres professoras iguais (e não só as mulheres, nem só as professoras!). Paulo FREIRE⁵⁰ explora com cativante beleza (como *lhe* é peculiar) esse tema. Parece-me que além da mentira genealógica (se não for irmã da mãe ou do pai não pode ser tia!), do desrespeito à profissão (a médica é doutora, a professora é tia) de uma confusão de papéis institucionais casa/escola, escola/extensão do lar, de retirar o caráter militante do magistério (é estranho tia fazendo greve!)... para mim também passa a idéia de que usamos o termo por um atributo de autoritário (respeitamos a tia porque nos é familiar!), assim a tia-professora abre mão da conquista democrática de ser um sujeito próprio, com um nome próprio, com um papel social bastante definido, papel esse que é o mediador das relações de autoridade com seus alunos.

*M. "Até a 4ª.
L. Até a 4ª, e quantos anos tu tinhas? Quando saíste da escola?
M. 12 anos.
L. Por que tu saíste da escola?
M. Não sei...
L. Como não sabes? Dá uma idéia, aí ...
N. Vadiagem de criança, de gurizada ...
L. Vadiagem?
M. Vadiagem de gurizada ...
L. É... ? Trabalhaste em seguida, não?
M. Ah?
L. Trabalhaste em seguida? Tu já trabalhavas quando estavas na escola?
M. Trabalhava.
L. Ah! Foi de vadiagem ou foi p'rá trabalhar, mesmo?
M. P'rá trabalhá..."*

Essa fala do M. eu já havia citado; trouxe-a aqui porque quero deter-me mais sobre ela: Becker⁵¹ analisa nas falas dos meninos entrevistados o que aqui também observo: uma concepção de ideologia que expressa tanto

⁵⁰ FREIRE, Paulo. *Professora sim tia não*. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1994.

⁵¹ BECKER, Fernando. (coor.). *Meninos e Meninas de Rua o que sabem e como pensam*. Porto Alegre: INEP/CNPQ/FAPERS, 1994.

reprodução dos valores sociais vigentes, quanto resistência a esses, impostos pelo mundo adulto, representado pela família, pela escola, pela mídia. N., com a anuência de M., diz que M. abandonou a escola por vadiagem. O abandono, em minha leitura, deu-se como forma de resistência – foi expulso da escola, porque já era trabalhador e não há espaço para trabalho e estudo na escola formal; mas assume o abandono como um desvio de conduta próprio da idade.

E. "Eu sô burro tia, eu não vô mais na escola".

Outro exemplo de reprodução do discurso dominante, que fundamentado nas teorias do déficit cultural, estigmatiza as classes subalternas inculcando-lhes uma fala de baixa-estima. No cotidiano de professora da escola pública de periferia, muitas vezes ouvi essa fala, tanto pelos alunos como pelos seus pais. Que profundidade pode ser a marca deixada por essa expressão: dizer que eu ou que um dos meus é burro, não pode aprender... sai da escola!

R. "Isso é p'rá nos levá p'rá FEBEM".

Outra expressão de um cotidiano doloroso que, passa pelas instituições ditas para amparo do menor (ainda do 'menor', o tempo do ECA não modificou esta terminologia), mas que aos seus olhos está mais para castigo e crime do que propriamente para solidariedade. Desde Hector Babenco e Pixote temos tido notícias de situações, as mais cruéis, nessas instituições deformadoras das crianças. Sabe-se de avanços no trabalho institucional, mas as pesquisas continuam revelando uma fotografia dolorosa e um aprendizado por parte de MMR em lidar coercitivamente com os funcionários encarregados da repressão.

L. "Tu vens de manhã? A que horas tu saís de Canoas?"

F. Eu me alevanto 1h e meia. Estudo de noite, tô na 4ª entrei atrasado e rodei um ano.

L. E como é trabalhar aqui e estudar de noite?

F. É, dá sono, mas tem que vir não é? Depois se a gente não trabalhá como é que entra comida, dinheiro.

L. Tu ajudas em casa com o teu salário?

F. Ajudo.

L. E o que tu ganhas aqui dá legal para ajudar em casa?

F. Não dá legal, mas pelo menos eu tô trabalhando, às veiz não dá nem 1% do que eu precisava".

F. também toma para si a responsabilidade pelo atraso e reprovação na escola. Assume o custo de trabalhar e estudar, fazendo referência apenas à necessidade do trabalho – como se ir à escola fosse mais ato ‘mecânico’ do que expressão do desejo ou da necessidade – passa uma certa conformidade com o salário que remunera mal, permite pensar, contudo, que é melhor estar trabalhando. Achei muito interessante o uso da porcentagem como expressão do arrocho salarial e evidência de um raciocínio matemático.

E. "Cheio de bagunça, robamo muito os carrinho.

L. É? E vocês roubam o ... o que que barulho é esse?

E. Esse barulho é quando uma pessoa faz uma coisa engraçada aí todo mundo começa a se agitar.

(...)

E. e R. Daí a gente leva ali p'rá dentro, daí eles diz eu tô no box tal tal tal tal. Lá aqueles número que tão lá em cima do telhado lá no teto olha lá tem I, G, A, B, daí vai indo assim. Daí tu leva tudinho a carga p'rá dentro. Daí chegam os comprador, os comprador são esses ônibus, kombi, carroça é ... daí a gente pega daí eles diz leva isso aqui lá no tal lugar daí tu pega e bota as outras caixas que o cara comprá bota em cima do carrinho daí tu leva mas tem que ter cuidado p'ros cara não te saquear.

L. Por que? Tem gente que sacaneia aí?

E. É, pegam e roubam.

L. Roubam o quê? o caminhão?

R. Não, roubam as carga.

L. Sim, roubam a carga do caminhão?

R. Roubam os carrinho que a gente tá levando. Espera a gente ficá de costas daí eles chegam por trás e começa a pegá um monte de coisa.

L. Então nem todo mundo que está aqui vem p'rá cá p'rá trabalhar? Uns vem p'rá sacanear?

E. E dizem muito nome feio aqui também ... não respeitam ninguém. Dá muita briga aqui às vez quando eles falam eh,eh,eh, esse gritaredo aí dentro é porque tem gente brigando então eles botam lenha e não separam."

Há contradições belíssimas em seus atos: eles roubam, quando chegam; depois cuidam, para que não roubem. Contam do trabalho e do brinquedo como se fosse um único tempo. Sabem relatar uma ação, sem estar realizando a mesma. A conversa com E. e R. foi a última que realizei e, seguramente, a mais comprida e mais tranqüila; nela foi possível perceber muitos fatores apontados como pertinentes à história oral: retenho o que diz respeito à postura do entrevistado no sentar, no esforçar-se para ficar com o corpo quieto (tipo pose), e à correção da linguagem.

"L. E o que mais que podem contar?

E. Eu finalizo".

A ampliação da pesquisa, possibilitada pelo projeto Casa da Gente (que venho indicando como o movimento realizado no tempo em que escrevo o texto da dissertação), deverá viabilizar novas e bem mais profícuas leituras dos pensares dos adolescentes em estratégia de sobrevivência.

2.7. UM PLUS

Quando fiz a defesa da dissertação apontei à banca a percepção de algumas falhas no texto, ou talvez no seu contexto; sentia necessidade da discussão – mais olhares sobre o meu olhar – para aprofundar minha reflexão. Uma sensação de aprisionamento, só o ritual da defesa permitiria minha manumissão. Assim, agora, quero ir além no percurso que percorri.

Pertinente a esse capítulo, o conceito a ser ressignificado é o de representação. Sposito apontou a necessidade de que eu revisse a idéia de um olhar (o da pesquisadora) como o que marcou a pesquisa e não a representação (dos pesquisados). Concordo que a inexperiência da pesquisadora, a dificuldade de interação com os pesquisados, fizeram com que preponderasse a imagem que fiz das falas dos entrevistados; no entanto, creio fundamental manter a perspectiva de analisar a imagem que os meninos têm de seu cotidiano, em especial de trabalho, conhecimento e fome, para podermos, juntos, viabilizar a escola possível para os adolescentes que buscam na atividade laboral na CEASA/RS uma estratégia de sobrevivência.

A ampliação da pesquisa – no projeto com o governo – permitirá uma releitura de Estudos Sociológicos (Piaget, 1973), uma elaboração mais profunda já que feita em interação com as colegas pesquisadoras e os colegas pesquisadores do Projeto Casa da Gente. Aceitando a provocação da Maria Isabel da Cunha espero poder ampliar a leitura acerca do imaginário, mas não quero abandonar o viés de piagetiano que instrumentaliza o aprofundamento de representação em diferentes momentos. A análise das falas em tempos e espaços diferentes por pesquisadores e pesquisadoras da mesma equipe pode nos fornecer uma compreensão mais densa ao se olhar as construções de um mesmo sujeito – possibilitando a verificação da presença de um construtivismo objetivante e reflexivo na sua expressão.

À medida que fomos a campo em equipe, a leitura de Geertz permitirá uma qualificação, agora premeditada, da concepção de descrição densa, ferramenta da antropologia importante para uma compreensão mais apurada do espaço/tempo de inserção dos sujeitos pesquisados. Para mim esta qualidade precisa vir como que intrínseca à pesquisa de realidades sócio-culturais, principalmente se realizadas por 'estrangeiras' ao espaço de investigação.

Quero dizer, finalmente, da minha não filiação intelectual: não fiz a dissertação com a pretensão de ser marxista, piagetiana... busquei os autores porque eles conviveram comigo através de seus textos durante minha prática docente e militante. Constituem um referencial teórico denso, imprimindo um ritmo constante de aprofundamento. Para além dos modismos que fazem terra arrasada a tantos pensamentos como da camisa de força imposta pelas filiações incontestes. Tenho convicção de meu crescimento na compreensão dos autores com quem dialoguei; a mesma certeza de que muito ainda há para apreender desses e de tantos outros teóricos e teóricas de tempos passados e do nosso tempo: sem a certeza do conflito não haveria razão para continuar a busca.

CAPÍTULO III: UM SUJEITO, OBJETIVO DE PESQUISA.

PERGUNTAS DE UM OPERÁRIO QUE LÊ

Bertolt Brecht

(Antologia Poética, 1982)

Quem construiu as portas de Tebas?

Nos livros constam nomes de reis.

Foram eles que carregaram as rochas?

E Babilônia destruída mais de uma vez?

Quem a construiu de novo?

Quais as casas de Lima dourada

que abrigavam os pedreiros?

Na noite em que se terminou a muralha da China

para onde foram os operários da construção?

A eterna Roma está cheia de arcos de triunfo.

Quem os construiu?

Sobre quem triunfavam os césares?

Bizâncio, tão cantada, só consistia de palácios?

Mesmo na legendária Atlântida

os moribundos chamavam pelos seus escravos

na noite em que o mar os engolia.

O jovem Alexandre conquistou a Índia.

Conquistou sozinho?

César bateu os gálicos.

Não tinha ao menos um cozinheiro consigo?

Felipe da Espanha chorou a perda da Esquadra.

Só ele chorou?

Frederico II ganhou a guerra dos Sete Anos.

Quem mais ganhou a guerra?

Cada página uma vitória.

Quem prepara os banquetes?

De dez em dez anos um grande homem.

Quem paga as suas despesas?

Tantas histórias.

Tantas perguntas.

3.1. OS FILHOS DOS QUE NEM TEBAS MAIS TÊM PARA CONSTRUIR? Lumpemproletariado, Classe Popular e Grupo Subalterno.

Neste capítulo, quero olhar alguns possíveis para entender os sujeitos que tornei objeto de investigação, construir o recorte que sustenta a categoria: adolescente em estratégia de sobrevivência. O texto tem a pretensão de, por compreensões do social e de alguns olhares sobre a *persona*, alertar para as

possibilidades *de não ser* – o que o estereótipo pode dizer – *por ser* um sujeito em busca de sobrevivência.

Eder Sader e Maria Célia Paoli⁵² explicitam quem são os sujeitos 'categoria' de análise do pensamento sociológico no fim dos anos 70 e até meados de 80.

A análise de alguns textos recentes onde aparecem os trabalhadores, os operários, os subalternos, os populares, os habitantes de periferias, favelas e subúrbios, os migrantes, os mobilizados em sindicatos e os participantes de movimentos sociais urbanos como um corpo de pessoas e grupos que, *juntos*, formam para o pensamento sociológico uma 'categoria', uma 'estrutura' ou uma 'prática coletiva' no interior de relações com outros grupos que lhe são antagônicos.

Acredito que o ponto de intersecção que nos permite falar em práticas coletivas diz respeito à relação com o capital: o antagonismo está em contrapor uma classe, que não detém o capital e nem os meios de fazer com que sua ação sobre a natureza garanta a produção da vida e a reprodução da espécie o que lhes impinge à venda de sua força de trabalho para uma outra classe, que tem o poder sobre os meios de produção e o capital, podendo pagar pela força de trabalho vendida pelos primeiros para garantir a sobrevivência da espécie e a reprodução da classe. Falas e conceitos podem ser aproximados para agrupar uns e outros em classes sociais que historicamente mantêm necessidades e interesses opostos entre si. Seguindo a leitura encontro que:

A narração dos movimentos sociais, das formas de vida, da experiência no trabalho e da sociabilidade dos trabalhadores desvenda a originalidade das suas formas de coletivização e de identidade.

(...) o descompasso entre a narração e a conceituação tem importância por nos revelar uma ruptura no modelo interpretativo da história e da sociedade brasileiras.

Olho para a classe que vende sua força de trabalho, pensando investigar os desfavorecidos, os sujeitos mais próximos da exploração e da opressão imposta

⁵² SADER, Eder, PAOLI, Maria Célia. *Sobre 'classes populares' no pensamento sociológico brasileiro (Notas de leitura sobre acontecimentos recentes)*. In: CARDOSO, Ruth (org.). *A Aventura Antropológica Teoria e Pesquisa*. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

pelo sistema – e esse, para mim, é o dado que unifica os setores aqui referidos – e meu foco não dá conta da amplitude do objeto. Ainda com os autores citados:

Parte desta produção sociológica recente parece questionar profundamente o conceito de classe social como paradigma teórico instituído e adquirido pelas ciências sociais.

Porque as diferenças do cotidiano marcam a subjetividade e fazem um cruzamento de posturas que unifica e separa a classe, o gênero, a etnia, a idade, a crença, a ideologia... e precisam ser analisadas para que possamos compreender o sujeito social; classe social é uma categoria globalizante mas o gênero, a faixa etária, a raça e outras também o são e há que buscarmos as intersecções provocadas por estas na experiência de vida e trabalho, se pretendemos debruçar nosso estudo por um segmento ou por uma totalidade. Acredito que a história oral, a história de vida desses sujeitos para além da análise de classe seja o grande dado de ruptura, visibilizando mais claramente o elenco da história das sociedades até hoje, fazendo emergir uma outra ótica na leitura de quem são os atores principais e os coadjuvantes em cada tempo.

Ecléa Bosi⁵³, quando analisa o desenraizamento, tem como sujeito o migrante, fazendo referência à situação de operário e desempregado.

A conquista colonial causa desenraizamento e morte com a supressão brutal das tradições. A dominação econômica de uma região sobre a outra no interior de um país causa a mesma doença... destruindo raízes.

O movimento de deslocamento das cidades interioranas para as regiões mais centrais, do ponto de vista econômico, como a vinda do campo para a cidade ou das periferias urbanas para o centro em busca de melhores oportunidades de trabalho, salário e condições de vida aglutina, de certa forma, os grupos como migrantes. A origem de cada grupo, porém, produz marcas diferenciadas, em função de raízes e tradições; faz-se necessário estudar essa faceta dos sujeitos sociais sob pena de não os enxergarmos por inteiro.

Como pensar uma cultura popular num país de migrantes? Suas raízes se partem. Sua fala é código restrito; seu jeito de viver carência cultural; sua religião, credence ou

⁵³ Op. cit., p. 24.

folclore. Seria mais justo pensar a cultura de um povo migrante em termos de desenraizamento. Não buscar o que se perdeu: as raízes já foram arrancadas, mas procurar o que pode renascer nessa terra de erosão.

O olhar do dominante descaracteriza as possibilidades de ser do dominado, contrapondo a este uma língua que define como culta, um modo de vida que caracteriza como o natural, uma estética que chama de beleza, um conhecimento que aponta como o acumulado pela humanidade... marginalizando as diferenças. O migrante abandona seu chão e, no outro, onde busca reconstituir-se, tem seus valores marginalizados. Continuando o diálogo com o texto de BOSI, ela vai dizer que:

E a palavra homem deriva de humus, chão fértil, cultivável. Assim começam os bairros de periferia, despojando o homem da terra de sua própria humanidade. A automação e racionalização criam formas de adaptação desenraizadas. A cultura é forçosamente confinada e repetitiva. Privada ao mesmo tempo de ligação com o concreto do mundo e com o transcendente. O desemprego é um desenraizamento de segundo grau. O que há de mais íntimo na vida de cada homem só pode encontrar respostas na estrutura social.

Assim, o sujeito que estudo tem sua origem desrespeitada e com ela as nuances que o configuram: o capital e a cultura dominante comportam-se assim. Nós, que dirigimos o estudo para uma aproximação com os despossuídos, precisamos ter uma postura diferenciada ao analisarmos o migrante, o operário, o sem terra, o sem teto, o estudante, a mulher, o negro, o índio, o analfabeto, o menino e a menina de rua⁵⁴, a prostituta, o drogadito, o aidético, o deficiente físico ou mental e tantos outros sujeitos que, por muito tempo, pensamos apenas em função da sua relação com o capital; porque, se o dado totalizante de classe popular é verdadeiro, e eu acredito que seja, também verdadeiras são as diferenças provocadas pela forma como compõem a sua vida. Marcas culturais distintas, sujeitos que não compõem um todo harmônico. Para podermos compreendê-los, inclusive como classe, urge fazer incidir nossa lente sobre as diferenças.

⁵⁴ *Tenho crítica à masculinidade da língua culta por acreditar que reside aí uma forma de opressão à mulher: o plural é masculino; não o plural é masculino e feminino. Expliquei os dois gêneros ao fazer referência direta aos objetivos de minha pesquisa e as demais categorias referidas devem ter a leitura plural de gênero; na escrita, não o fiz porque sinto que atropela a sonoridade do texto — ou não me libertei da opressão na língua, admito a contradição.*

Meninos com idade entre 11 e 17 anos trabalhando na CEASA/RS como carregadores, descarregadores, arrumadores e guardadores de carga de hortifrutigranjeiros em torno do pavilhão de atacado no mercado. Brancos ou negros, parrudos ou franzinos, altos ou baixos, com um certo cuidado de si ou desleixados, de calça, camiseta, tênis e boné ou sem alguma das peças; carinhas alegres ou sisudas, passo apertado ou malandro... num primeiro olhar há inúmeras diferenças. E o que é que os homogeneiza? A origem social, a condição sócio-econômica, as relações familiares, o trabalho precoce, a fragilidade da relação com a escola?

No que compreendo digo que são filhos de migrantes, cidadãos que, pelas péssimas condições de vida no interior, arrumaram seus pertences e vieram com seus familiares para a região metropolitana em busca do sonho de uma vida melhor. Trabalhadores qualificados para o trabalho no campo? Desempregados ou subempregados pela desqualificação para exercer um trabalho na cidade? Sujeitos sobre os quais a concentração de terra nas mãos de poucos interditou a vivência no espaço de origem? E que, para viver com um mínimo de dignidade, vieram para as redondezas da cidade grande em busca de trabalho? Famílias que, pela insuficiência da remuneração do homem, inseriram a mulher no mercado de trabalho? Grupos familiares que, pela escassez na renda dos pais, chamaram os filhos para comporem a População Economicamente Ativa (PEA)?

A resistência ao modo de produção capitalista, no qual tal estratégia aparece, está por sua vez em quem se recusa ao trabalho ou opta pela vida rotulada de criminosa. O que Marx definiu como lumpen-proletariado seria, portanto, não o lumpen mas uma espécie de herói-vítima da resistência ao capitalismo.

Serão esses meninos e meninas os filhos e as filhas do lumpemproletariado⁵⁵? No acirramento da desintegração social do capitalismo poderão constituir-se em uma massa vulnerável às ideologias e aos movimentos reacionários?

Com a poesia, Brecht traça o perfil dos construtores de Tebas, expondo as mazelas dos trabalhadores a quem é permitido produzir, mas não é permitido

⁵⁵ *BOTTOMORE, Tom. Dicionário do Pensamento Marxista. Rio: Zahar, 1993. P.223.*

usufruir; direi que aqueles sobre os quais foco meu trabalho são os filhos de quem nem mais Tebas tem para construir! Meninos que saem de casa de madrugada, tomam o ônibus nas cidades vizinhas a Porto Alegre, chegam à CEASA por voltas das 4h, carregam, descarregam, arrumam e guardam cargas de hortifrutigranjeiros; retornam a seus espaços de moradia a partir das 12h, alguns ainda fazem bico à tarde, outros vão à escola, à tarde ou à noite para, no início da madrugada, refazer o cotidiano em função do mercado. Garotos que pouco vão à escola ou, quando o fazem, é depois de um dia pesado de trabalho e escasso de sono. Se tiveram, na figura do atravessador, um transtorno na venda da produção do campo, agora têm no mesmo uma possibilidade de patrão. Ao invés do bom sono, de uma alimentação rica, de um largo tempo para o brinquedo, de uma escola que respeite os seus conhecimentos, incentivando-os a ir além na construção de novos conceitos; ao invés da rebeldia da adolescência, do namoro, da preocupação com as modificações corporais da puberdade... um sono breve, uma alimentação menos rica do que a riqueza das sobras no chão do espaço onde trabalham; o brinquedo se dá nos intervalos ou mesmo durante o trajeto dos carrinhos; a escola, quando vão, não respeita sua condição de classe, nem etária, nem de trabalhador precoce e nem suas especificidades; há subalternidade ao atravessador-patrão; deve haver namoros, mas o trabalho ocorre num ambiente onde também há prostituição; é possível que se preocupem com as modificações de seu corpo, ruim é não atentarem para a agressão sofrida ao transportarem grandes pesos no decorrer de cada dia de trabalho; o Estado pouco os olha, a família os vê de passagem, nos finais de tarde e no pouco tempo em que dormem; a Associação de classe sabe que existem, mas eles não têm conhecimento de seus direitos trabalhistas. Adolescentes na rua, constituintes da PEA – esta é uma fotografia aérea dos sujeitos sobre os quais faço incidir a minha lente de pesquisadora.

Claro, tudo isso acontece num país chamado Brasil que num artigo de 1987, dos Cadernos do Terceiro Mundo, já era assim retratado:

Um país grande, mas não um grande país, com 26,5% da sua população — 36 milhões de pessoas — constituídos por menores carentes, que representam 57% do total na faixa etária de menores de 19 anos. A maioria das crianças brasileiras tem que enfrentar e superar várias modalidades de violência e agressão (biológica, social,

física, cultural, policial, comportamental, racial etc.) até mesmo, em muitos casos no âmbito da própria família.

Quanto às horas de trabalho “de um salário-mínimo” necessárias para a aquisição da cesta básica de alimentos, certamente uma boa medida do poder de compra da população, em 1959, eram utilizados 65 horas para adquiri-la; no período em foco — 1977/82 —, variou de 130 a 160 horas, e, a partir de 1982, aumentou, abruptamente, tal dispêndio, chegando em 1984 a 195 horas. Todavia, em 1985, essa necessidade decresceu para 177 horas, e os dados, preliminares de 1986 revelam uma média de 155 horas de salário-mínimo.

Menores carentes e não-carentes não estão imunes à aculturação, às deturpações do comportamento social, ao processo de alienação e aos desequilíbrios provocados na sociedade brasileira pelo modelo econômico de “capitalismo selvagem” que predominou nos últimos anos, pelo exacerbamento da competitividade e da individualidade, pelo consumismo.

Como o menor é afetado, por exemplo, pelos valores disseminados pela televisão brasileira, pela violência enlatada e pela alienação programada que invadem, todos os dias, tantos lares do país? E como ele é atingido, indiretamente, pela discriminação de que as mulheres continuam sendo alvo no Brasil? Participação feminina na PEA, com aumento de 33 para 37% de 1981 a 1985, a mulher continua ganhando 3,5 vezes menos do que o homem. Estas são questões que ainda não estão sequer identificadas na problemática vista pelo ângulo governamental.⁵⁶

Os garotos que entrevistei dificilmente podem ser enquadrados como “menores carentes”. Ainda não entrarei no conceito de menor; atentarei ao de carente. Independentemente das condições, os adolescentes em questão têm uma casa, uma família para onde voltar no fim do dia/noite; seus parcos salários são complementação de renda em famílias que possuem algum rendimento; não que estejam em boa situação de vida, mas o quadro social brasileiro é tão grave, a miséria está tão disseminada, que existem milhões de meninos e meninas de rua imersos num cotidiano de muito mais carências do que os adolescentes em situação de trabalho na CEASA/RS. Agora, preocupa-me o espaço/tempo onde estão inseridos porque estes violentam seus corpos ainda em crescimento; a convivência com o desperdício de alimentos que dificilmente existe na mesa de suas casas; suas identidades construídas na exploração do trabalho, pela opressão do patrão. Embora sejam evidentes os avanços conquistados pela Constituição de 1988 e, principalmente, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), não tive notícias de que o poder público mantenha uma atitude de vigilância participante nessa realidade.

⁵⁶ A situação da infância no Brasil. In: *Cadernos do Terceiro Mundo*. Ano X, Nº 99, 1987.

A Constituição de 1988, em seu artigo 227, rege que:

É dever da família, da sociedade e do Estado, assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, crueldade e opressão.

Pelo ECA, lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, é possível compreender esses garotos como crianças (até doze anos incompletos) e adolescentes (entre doze e dezoito anos); assim estão abrigados pelo estatuto que, entre muitos outros direitos, outorga-lhes o direito à educação (acesso e permanência); proíbe o trabalho a menores de quatorze anos, salvo na condição de aprendiz; garante o direito à formação técnico-profissional e bolsa de aprendizagem aos adolescentes; veda o trabalho noturno, penoso, e em locais inadequados. As interdições mencionadas são apenas alguns dos aspectos que, de relance, aparecem na CEASA, acredito, com o conhecimento e sem a intervenção do poder público. Não é meu interesse emitir juízo de valor sobre a postura dos governantes acerca desta questão; percebo a complexidade da situação e, em primeira instância, satisfaz-me contribuir para melhor conhecer a realidade desses meninos que, confiando na leitura de José de Souza Martins⁵⁷, compõem o universo das crianças sem infância.

Preferimos introduzir a concepção mais ampla e mais questionadora de criança sem infância. De fato, aqui se estudam diferentes resultados de um mesmo processo, que é a supressão da infância na periferia do mundo moderno, desenvolvido e abastado. Também não estamos falando de fome. (...) embora a maioria esteja vivendo ou tenha vivido em condições extremamente adversas. Criança sem infância não é sinônimo de criança abandonada. É noção que a esta inclui mas que a ela não se limita. Abrange, também, multidões de crianças que têm lar e família, mas não têm infância. É de outra natureza a carência que sofrem e elas próprias o dizem. Algumas carecem de amor, cujas famílias às vezes mutiladas sucumbiram às adversidades de um mercado de trabalho excludente, ao trabalho incerto, ao salário insuficiente, à brutalização da chamada mão-de-obra sobrando. Outras carecem de justiça. Seus supostos direitos estão sendo cotidianamente violados e negados. E elas sabem disso. Todas carecem de infância, pois nelas já foi produzido à força o adulto precoce, a vítima precoce, o réu precoce.

⁵⁷ MARTINS, José de Souza. O Massacre dos Inocentes: A criança sem infância no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1991.

3.2. SUJEITO AFETIVO, BIOLÓGICO E COGNITIVO.

De início, algumas reflexões sobre a infância. Segundo o Aurélio, o termo deriva do latim *infantia*, pertence à classe dos substantivos, um feminino representativo dos dois gêneros; consiste no período de crescimento do ser humano que vai do nascimento à puberdade; equivale à meninice, puerícia; as crianças. Que tipo de comprometimento anatômico, fisiológico e psíquico pode ter um menino que num corpo de criança cumpre papéis sociais de adulto?

*Infância?! O que é isso? Uma palavra estranha nesse meio. Afinal, na realidade ela não é do **conhecimento** de todas as crianças como deveria ser, mas apenas de uma minoria **privilegiada**.*

Uma infância concebida sociologicamente, não como simples recorte temporal no ciclo de vida de uma pessoa, mas como uma relação. Ou ainda, como a maneira pela qual se concebe, idealmente, um nexó inscrito na morfologia social, com as inevitáveis obrigações que o qualificam.

No Brasil (e nos países subdesenvolvidos) o ser nasce, é bebê desnutrido, menor abandonado, menor de rua, menor trabalhador, menor infrator... e assim vai.

Não ter infância é sempre ruim, pois equivale a uma deficiência grave no processo de construção sucessiva de um sistema de papéis.

O que corresponde a um adulto com atitudes de criança se não uma criança com responsabilidades de pessoa adulta? Em ambos os casos há um tipo de agramaticalidade. No primeiro, entretanto, sob a forma de uma dissonância momentânea do comportamento, ao passo que, no segundo, se trata de uma condição mais ou menos permanente imposta a uma criança que acaba fazendo com que se choquem, no mesmo ator, a concepção de um papel com o desempenho de outro.⁵⁸

Uma criança que não vive a infância, um adolescente que não usufrui o adolescer, um devir de sujeito que rompe com a constituição de totalidade? Um processo pedagógico preocupado com a cidadania precisaria olhar, com profundidade, as lacunas na construção dessas identidades. Acredito na implicação de um currículo desvinculado da realidade, necessidade e desejo dos educandos na avaliação da repetência, da evasão e da expulsão na e da escola. Exemplificam, ainda os autores:

Ele não percebe, mas aos 11 anos de idade trabalha para garantir parte de sua educação e sustento. Afinal, as crianças da classe média, ou da classe alta, com essa

⁵⁸ VOGEL, Arno; MELLO, Marco Antônio da Silva. *Da Casa à Rua: A cidade como fascínio e descaminho*. In: FAUSTO, Ayrton; CERVINI, Ruben (orgs.). *O Trabalho e a Rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80*. São Paulo: Cortez, 1992.

de seu próprio sustento... quando não se vêem obrigados a cuidar do sustento de toda a sua família.

Não acredito na positividade de uma criança de 11 anos ser tratada como um bebê: efetivamente ela não o é. Poderíamos dizer que a inadequação do papel social determinado à criança não é um privilégio das classes subalternas; aos 11 anos não se é nem bebê nem adulto, nos dois tratos há disfunção nos papéis. Aos 11 anos, o menino e a menina estão a caminho da adolescência.

ADOLESCÊNCIA. S.f. 1. *O período da vida humana que sucede à infância, começa com a puberdade, e se caracteriza por uma série de mudanças corporais e psicológicas (estende-se aproximadamente dos 12 aos 20 anos).* 2. *Psicol. Período que se estende da terceira infância até a idade adulta, marcado por intensos processos conflituosos e persistentes esforços de auto-afirmação. Corresponde às fases de absorção dos valores sociais e elaboração de projetos que impliquem plena realização social.*⁵⁹

A definição nos remete a um momento de transição: nem criança, nem adulto. As modificações postas por esse tempo se dão na totalidade do indivíduo; estão em transformação o corpo, a voz, a afetividade, a cognição. É um tempo de desequilíbrio, de busca de uma outra conformação; a partir das estruturas já existentes e na interação com o meio, há de ser germinado o adulto. Acredito que a realidade pode ser olhada numa interação de teoria e prática; texto e vida. Muitos fatores incidem sobre o indivíduo nesse processo: quero apreender o possível adulto que virá a ser entre os meninos que têm seu cotidiano na CEASA/RS. Querendo precisar um pouco mais o que a teoria psicanalítica diz desse momento:

*A palavra "adolescência" tem uma dupla origem etimológica e caracteriza muito bem as peculiaridades desta etapa da vida. Ela vem do latim **ad** (a, para) e **olescer** (crescer), significando a condição ou o processo de crescimento, em resumo o indivíduo apto a crescer. Adolescência também deriva de **adolescere**, origem da palavra adoecer. (...) aptidão para crescer (não apenas no sentido físico, mas também psíquico) e para adoecer (em termos de sofrimento emocional, com as transformações biológicas e mentais que operam nesta faixa da vida).*⁶⁰

⁵⁹ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio: Editora Nova Fronteira, 1992.

⁶⁰ OUTEIRAL, José O. *Adolescer estudos sobre a adolescência*. Artes Médicas: Porto Alegre, 1994.

Esse sofrimento dá-se pela condição de transitoriedade – pelo não ser mais (criança) e pelo ainda não ser (adulto). A veia pedagógica me remete aos momentos de conflito cognitivo no processo de alfabetização: a importância da mediação da alfabetizadora nos desequilíbrios entre os momentos pré-silábico, silábico e alfabético, onde aparecem as inseguranças, as indefinições no papel da escrita como representação da fala. Sabemos das possibilidades de prejuízos na compreensão da lecto-escritura quando as ansiedades do conflito cognitivo são atropeladas pelo conteúdo e pelos métodos de alfabetização; e que distorções podem advir do atropelo do conteúdo e dos métodos sociais sobre o conflito da adolescência? Com o corpo e a mente em profunda transformação?

Adolescência e puberdade. Puberdade é um processo biológico que inicia em nosso meio, entre nove e quatorze anos aproximadamente e se caracteriza pelo surgimento de uma atividade hormonal que desencadeia os chamados “caracteres sexuais secundários”. A adolescência é principalmente um fenômeno psicológico e social. Sendo um processo psicossocial, a adolescência terá diferentes peculiaridades conforme o ambiente social, econômico e cultural em que o adolescente se desenvolve. Ocorre um número cada vez maior de “adolescentes” antes mesmo que surjam as características físicas da puberdade. Com um corpo infantil, adotam uma “postura adolescente”.⁶¹

*O crescimento e as modificações do seu corpo à puberdade — (latim, **pubertas**, de púber: adulto) capacidade de gerar — impõem ao adolescente uma **mudança de papel** frente ao mundo exterior, e o mundo externo exige-lhe se ele não o assume. Essa exigência do mundo exterior é vivida como uma **invasão** a sua personalidade. Ainda que ele não queira — sobretudo o adolescente que muda de repente — é exigido como se fosse um adulto, e essa exigência do mundo exterior geralmente o conduz — como defesa — a manter-se nas suas atitudes infantis.⁶²*

Os autores nos falam de uma face biológica (puberdade) e de outra psicossocial (adolescência) pertinentes a uma faixa etária próxima, onde incluo os garotos sobre os quais foco a pesquisa. Não apareceu nas falas desses meninos uma preocupação com o corpo – nem no que diz respeito à sua modificação, nem quanto à possíveis perturbações causadas pelo excesso de peso usualmente carregado; há identificação dessa sobrecarga, mas não é expressa uma preocupação com o corpo. O diálogo a seguir faz transparecer isso:

⁶¹ *Idem.*

⁶² ABERASTURY, Arminda. *O adolescente e o mundo atual*. In: ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Maurício. *Adolescência Normal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

«L. Me contem um pouco. Quem é que começa? Como é que é o dia de vocês no trabalho aqui? Desde a hora em que vocês acordam, até quando vão para casa de novo?

N. Nós acordemo assim oh duas hora da madrugada e o seguinte...

A. Vamo até o meio-dia...

N. Vamo até o meio-dia e o nosso serviço aqui não é mole, nega!

L. Eu tenho visto.

N. Fazê força que nem cavalo, né.

A. Eles pagam pouco p'rá trabalhá bastante.

N. Agora fazê o que, tem que trabalha, né.»

A fala traz à tona o esforço realizado no trabalho — *que nem cavalo* — o descontentamento com o pagamento — *pagam pouco p'rá trabalhá bastante* — mas não denota reflexão sobre os motivos e as conseqüências do excesso de força e da escassez de salário. Posso pensar que o contexto em que vivem lhes permite uma visão de mundo natural — *fazê o que, né?* .

Anna Freud diz que é muito difícil assinalar o limite entre o normal e o patológico na adolescência, e considera, na realidade, toda a comoção deste período da vida como normal, assinalando também que seria anormal a presença de um equilíbrio estável durante o processo adolescente. Adolescência é processo e desenvolvimento. Deve-se portanto, compreendê-la para situar seus desvios no contexto da realidade humana que nos rodeia.

Poderia pensar na inadequação da conformidade expressa pelos entrevistados num momento vital onde, via de regra, impera a rebeldia.

O adolescente passa por desequilíbrios e instabilidades extremas. "Síndrome normal da adolescência", que é perturbada e perturbadora para o mundo adulto, (...) absolutamente necessária, para o adolescente, que neste processo vai estabelecer a sua identidade.

O adolescente deve desprender-se de seu mundo infantil no qual e com o qual, na evolução normal, vivia cômoda e prazerosamente, em relação de dependência, com necessidades básicas satisfeitas e papéis claramente estabelecidos. O adolescente realiza três lutos fundamentais: a) o luto pelo corpo infantil perdido, base biológica da adolescência, que se impõe ao indivíduo que não poucas vezes tem que sentir suas mudanças como algo externo, frente ao qual se encontra como espectador impotente do que ocorre com seu próprio organismo; b) o luto pelo papel e a identidade infantis, que o obriga a uma renúncia da dependência e a uma aceitação de responsabilidades que muitas vezes desconhece; c) o luto pelos pais da infância, os quais persistentemente tentam reter na sua personalidade, procurando o refúgio e a proteção que eles significam, situação que se complica pela própria atitude dos pais,

que também têm que aceitar seu envelhecimento e o fato de que seus filhos já não são crianças, mas adultos, ou estão em via de sê-lo.

(...) o luto pela bissexualidade infantil, também perdida.

(...) "síndrome da adolescência normal" (...) produto da própria situação evolutiva, surge, logicamente, da interação do indivíduo com o seu meio (...).

A patologia é sempre expressão do conflito do indivíduo com a realidade, seja através da inter-relação de suas estruturas psíquicas ou do manejo das mesmas frente ao mundo exterior.

(...) elaborar os lutos básicos (...). Produz-se um curto-circuito do pensamento, onde se observa a exclusão da conceitualização lógica dando lugar à expressão através da ação, mesmo que em forma fugaz ou transitória; (...).

(...) é um receptáculo propício para encarregar-se dos conflitos dos outros e assumir os aspectos mais doentios do meio em que vive. Isto é o que atualmente presenciamos em nossa sociedade, que projeta suas próprias falhas nos assim chamados excessos da juventude, responsabilizando-os pela delinquência, pela aderência às drogas, pela prostituição, etc.

Assim vemos o adolescente, de um e outro sexo, em conflito, em luta, em posição marginal frente ao mundo que limita e reprime. É este marginalizar-se do jovem o que pode levá-lo à psicopatia franca, à atividade delituosa, ou pode, também, ser um mecanismo de defesa pelo qual preserva os valores essenciais da espécie humana, a capacidade de adaptar-se modificando o meio, que tenta negar a satisfação instintiva e a possibilidade de chegar a uma vida adulta positiva e criativa.⁶³

Em uma leitura psicossocial do menino, fica, para mim, muito incômodo pressupor que são ou podem vir a ser delinquentes os meninos e as meninas das classes populares que vivem uma situação amalgamada de papéis sociais – vivem a infância, a adolescência e a idade adulta num tempo, quase simultaneamente. Prefiro pensar nas diferenças causadas pela condição sócio-econômica, chamando a naturalidade como contraponto à normalidade: normais seriam infância, adolescência, idade adulta e terceira idade demarcadas por modificações estruturais, afetivas, cognitivas e sociais; o social impõe uma ruptura nessa seqüência. Essa mesma lógica pode me fazer acreditar que quem rompe com esse normal é (ou pode vir a ser) marginal, delinquente, analfabeto, drogadito... Isso me preocupa, porque passa uma quase impossibilidade de movimento. De novo a professora: um quadro como esse permitiria dizer, em março, que o fulano não tem condições de aprender porque é pobre, já trabalhador. Em contraponto ao encarar como natural na classe popular a inserção precoce no mercado de trabalho, quero crer que, sem deixar de compreender a perversidade da situação, posso buscar alternativas para a prática docente com os meninos que vivem essa realidade.

⁶³ KNOBEL, Maurício. Introdução. In: ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Maurício. Adolescência Normal. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

Acredito que exista um atropelo nos lutos: quando o corpo infantil se perde é possível que disfunções ósseas e musculares apareçam pela inadequação do trabalho à estrutura corporal; na construção da identidade ficam misturados os papéis de adulto e criança, a renúncia da dependência, pelo menos em parte, é extremamente precoce — boa parte dos meninos que entrevistei começaram a trabalhar aos 10 anos; embora não tenha investigado a reação dos pais frente à necessidade de inserir seus filhos precocemente no mercado de trabalho, a psicanálise nos dá possibilidade de pensar num luto precoce uma vez que a antecipação de posturas adultas poderia acarretar uma sensação precoce de envelhecimento nos pais.

Philippe Arriès nos fala do trabalho infantil em séculos passados, antes mesmo do advento do capitalismo o que permite pensar num certo descompasso entre a história social e psicologia; ainda é possível refletir sobre o crescimento do contingente de menores de 14 anos na PEA pelo acirramento das contradições capitalistas de produção – que faz crescer o bolo feito por cada vez mais trabalhadores nas mãos de cada vez menos donos.

*É com a violência do **dono** que as crianças reconhecem a seus pais e a si mesmas como **pobres**. A categoria de pobre surge sempre que é necessário falar na violência do **dono**. Sem isso, quando a fala ainda é sobre terras sem donos, as crianças falam de **os homens** de **o povo**. **Dono** é uma diferenciação da categoria **o homem**, que a degrada e desfigura, porque viola o direito do outro trabalhar e viver. O **pobre** surge, pois, dessa degradação dos **homens** pela mediação do **dono**, que desfigura o **homem**. Pobre não é aquele que não é proprietário, mas aquele que não tem direito de trabalhar, isto é, **permissão**. **Dono** tem, portanto, também o antigo sentido de **dom**, de **senhor**, aquele que **dá**, aquele que **permite**, que **consente**. O **dono** ainda não é o contrário do **pobre**. É aquele que se desvia das regras que definem **os homens**, na medida em que, ao se apropriar da terra, não permite o trabalho dos lavradores, **mas poderia permiti-lo se assim quisesse**. A lógica **da cerca** poderia ser submetida à lógica **do homem**. Esse desvio constitui uma ininteligível violação de direito para as crianças. Mais grave porque **os donos expulsam os pobres da terra em que estes fazem a roça, no próprio ato de trabalhar**. Tomam a terra brocada ou a roça e, nesse sentido, se apropriam do trabalho do pobre. Mas não o fazem com essa finalidade. Fazem-no para cercar a terra e formar pasto, para criar gado. Portanto, a roça não tem para eles qualquer valor... Na refeição dos pobres do lugar, o **arroz** é o alimento e a carne é a **mistura**. O arroz é a **comida do trabalho**. A carne é a **comida da festa e do ócio**.⁶⁴*

⁶⁴ Op.cit., p. 70.

Chamei Martins, porque é sobre as compreensões acerca das categorias que envolvem o adolescente inserido no mercado de trabalho que me interessa refletir: a lógica do sistema não permite que meninos e meninas das classes subalternas desfrutem da infância e da adolescência nos moldes dos filhos das classes média e alta. Para que seja possível perceber, mais profundamente, as conseqüências dessa realidade sobre os sujeitos em questão, quero ler nas entrelinhas de suas falas a leitura de mundo que aflora. Acredito na Epistemologia Genética de Jean Piaget como ferramenta para a leitura que faço das falas dos entrevistados. Por isso trarei ao texto parte do aporte teórico que subsidia meu trabalho.

Piaget⁶⁵ nos apresenta as operações intelectuais como fruto de duplo domínio: um primeiro com estruturas que podemos seguir passo a passo, assistindo à sua consecução, à constituição de degraus de equilíbrio, que é estável e se integra em sistemas mais complexos, acarretando a formação de estruturas em combinações múltiplas. Os cortes nessa estrutura obedecem a estádios que: (a)têm ordem constante na sucessão das aquisições (não cronológica) conforme a experiência anterior e o meio social – o que acalenta minha disposição de falar em naturalidade e não, normalidade, pois a estrutura cognitiva é fruto da interação do sujeito com o meio, e essa pode ocasionar formações mais ou menos próxima da faixa etária em que foi apresentada na elaboração da teoria; (b)apresentam caráter integrado: as estruturas construídas numa idade se tornam parte integrante das estruturas da idade seguinte; (c)são estruturas de conjunto, portanto sem justaposição de propriedades; (d)há um nível de preparação e de consecução; (e)são processos de formação ou gênese e formas de equilíbrio final; a preparação pode atingir mais de um estágio com imbricações e existem vários graus de estabilidade das consecuições. Um segundo domínio a se considerar são as decalagens que põem obstáculos à generalização e introduzem consideração de prudência e de limitação, caracterizando a repetição ou a reprodução do mesmo processo formador em idades diferentes: decalagens horizontais que colocam a

⁶⁵ PIAGET, Jean. *Problemas de Psicologia Genética*. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

mesma operação em conteúdos diferentes e decalagens verticais que são a reconstrução de uma estrutura por meio de outras operações.

Para Piaget, o sujeito passa por três períodos no desenvolvimento da inteligência, a saber: 1º) a inteligência sensório-motora, do nascimento ao aparecimento da linguagem verbal; aí passa por exercícios reflexos, reações circulares primárias (relativas ao próprio corpo), reações circulares secundárias (relativas aos corpos manipulados), coordenação dos esquemas secundários (início da procura do objeto sem coordenação dos deslocamentos), diferenciação dos esquemas de ação por reações circulares terciárias e início da interiorização dos esquemas e soluções de alguns problemas com paragem de ação e compreensão brusca. Os seis estádios desse período constituem uma pré-figuração, organização dos movimentos e das deslocamentos que se descentram progressivamente do próprio corpo chegando ao espaço onde a criança se situa como um elemento entre outros. 2º) a inteligência operatório-concreta, dos dois aos onze/doze anos; abrange os objetos manipuláveis (operações concretas) em oposição às operações que envolvem enunciados verbais e hipóteses: estágio pré-operatório, preparação funcional das operações (a) aparecimento da função simbólica, dos dois aos três/quatro anos – sob formas de jogo simbólico ou imitação, imitação diferida, início da imagem mental concebida como imitação interiorizada e linguagem – e início da interiorização dos esquemas de ação em representação, dificuldades de aplicação ao espaço/tempo não próximo presente dos esquemas do objeto, do espaço, do tempo, da causalidade já utilizados na ação efetiva; (b) organizações representativas baseadas quer em configurações estáticas quer numa assimilação à própria ação, dos quatro aos cinco anos e meio: interrogação quanto aos objetos a manipular e dualidade dos estados (enquanto configuração, não conservação dos conjuntos) e das transformações (assimiladas à ação); (c) regulações representativas articuladas, dos cinco e meio aos sete/oito anos, intermédio entre a não conservação e a conservação, o início da ligação entre os estados e as transformações (semi-reversibilidade). 3º) a inteligência operatório-formal, dos onze/doze aos treze/catorze anos, operações combinatórias (conjunto de partes): estágio 1 das proposições, capacidades de raciocinar e representar segundo dois sistemas simultâneos de referências às estruturas de equilíbrio mecânico, grupo INRC; estágio 2 lógica das

proposições, capacidade de raciocinar sobre dados e hipóteses e já não sobre objetos pousados na mesa ou imediatamente representados. Os três períodos da inteligência configuram-se por equilíbrio progressiva e reversibilidade crescente.

Tendo a crer que a interação com o meio legitima as estruturas em formação e possibilita a articulação de novas. Penso que a miséria econômica não é fator que, por si, possa inviabilizar a aprendizagem; sabe-se que as crianças aprendem, apesar da escola. O que espero perceber melhor com minha pesquisa é de que forma as fomes inerentes às classes subalternas incidem sobre a inteligência: que marcas são possíveis constatar em função do não alimento, do não jogo, da inserção precoce no mercado de trabalho... tornar-se adulto por contingência do sobreviver acarreta prejuízos à construção da inteligência? E que tipo de alterações pode-se verificar na linguagem desses meninos em função de estarem na rua e de terem responsabilidade pelo seu sustento e, não raro, também de seus familiares? Como a voracidade do sistema representada pela atitude do **dono** que expulsa e coloca em situação de miséria, fazendo com que afluam as carências, é compreendida pela criança? Qual é a lógica explicativa para a usurpação do espaço que propicia o sustento? Quais os argumentos para estar na rua? Está presente o conteúdo de revolta contra o **dono**? contra o Estado? Os meninos e as meninas que perambulam na CEASA, como é que explicam a perda do espaço e a usurpação do tempo de ser criança? Existe sentimento de humilhação por *ser excluído*? A violência cometida pelos jovens na rua tem conotação de ataque a um social de exclusão, de defesa por sentimento de agressão...? Que falas os atores sociais fazem para representar esta cena? O convívio na CEASA não me permitiu aplicar as provas piagetianas, nem tive essa pretensão, uma vez que meu instrumento de análise ficou centralizado na história contada pelos entrevistados. Porém a revisão bibliográfica, notadamente a pesquisa de Fernando Becker, permite dizer que os meninos e as meninas de rua não apresentam déficit cognitivo. A base interpretativa da pesquisa consistiu na hipótese piagetiana de que é a ação que dá significado às coisas e de que a capacidade significadora⁶⁶ não provém das sensações ou da

⁶⁶ PIAGET, Jean. A Formação do Símbolo na Criança, 1946. Conforme citação na introdução do relatório de pesquisa.

percepção, mas da ação e da coordenação das ações do sujeito. Na conclusão da dissertação, faço semelhante análise em relação às falas de meus entrevistados: que representações de trabalho, conhecimento e fome têm os adolescentes em estratégia de sobrevivência.

3.3. QUEM É O SUJEITO QUE TORNO OBJETIVO DE INVESTIGAÇÃO?

O ADOLESCENTE

Mario Quintana

(Apontamentos de História Sobrenatural, 1976)

A vida é tão bela que chega a dar medo.

Não o medo que paralisa e gela,

Estátua súbita,

mas

Esse medo fascinante e fremente de curiosidade que faz

O jovem felino seguir para a frente farejando o vento

Ao sair, a primeira vez, da gruta.

Medo que ofusca: luz!

Cumplicemente,

As folhas contam-te um segredo

Velho como o mundo

Adolescente, olha! A vida é nova...

A vida é nova e anda nua

vestida apenas com o teu desejo!

Poeta, 'e o adolescente, menina ou menino na rua, para ele também a vida é nova e anda nua? Com que desejo o adolescente na rua veste a sua vida se ele já não tem a gruta, de onde já saiu há muito tempo, quando ainda nem era adolescente?'

Na leitura que faço, a amplitude do conceito – adolescente – permite dizer que os sujeitos de minha pesquisa, meninos na CEASA/Rs, entre 11 e 17 anos, pertencem ao período operatório concreto ou formal e são púberes e adolescentes. Concebendo a adolescência como um fenômeno psicossocial, com certeza, incluo nuances impostas pelo meio; refaço essa reflexão à luz da análise das falas no último capítulo. Deixo suspensas algumas questões: Que modificações na psique são decorrência do espaço-tempo sócio-cultural? Sinto necessidade de dizer, ao transcrever minha leitura sobre o tema, que ao evidenciar contraste entre o adolescente teórico e o adolescente de/na rua, ou mesmo vendo algumas lacunas

na visão de mundo destes, não o faço com a intenção de vitimizar⁶⁷ a juventude que tem na rua seu espaço de socialização: o propósito de compreender as marcas constitutivas da subjetividade desse sujeito está em contribuir para que o seu devir se afaste ao máximo do papel de vítima da exclusão sócio-econômica, afetiva, educacional e cultural componentes do meio de cultura da baixa-estima, da desestruturação, do descaminho marginal posto como estrada que pode vir a ter mão única na existência desses atores sociais. Há normalidade no desequilíbrio porque adolescência é processo e desenvolvimento, componente da construção da identidade, princípio de abandono das vivências infantis para uma existência ainda não adulta. É transição: um devir de independência. Qual é o texto interpretado pelos adolescentes excluídos? Um dos indícios do adolescer é a preocupação com o trabalho, enquanto novo componente do cotidiano. O que representa trabalhar, contribuir para ou ser o responsável pelo sustento de si e dos seus num corpo e num psiquismo de criança? Sendo a adolescência um fenômeno psicossocial, tendo peculiaridades distintas conforme o meio onde o sujeito estiver inserido, posso inferir que entre os excluídos o adolescer é precoce em relação aos incluídos? Essa precocidade, estabelecida em função da necessidade do trabalho traz, a reboque, os demais itens que conferem o **status** de adolescente? O amor, a sexualidade, a moral acompanham a queima de etapas, definem-se numa idade cronológica antecipada em função da inserção no mercado de trabalho?

Senti-me instigada a dialogar com pesquisadoras⁶⁸ que têm nas crianças e adolescentes nas/das ruas eu objetivo de trabalho; buscarei construir o perfil do menino na CEASA/RS — o ser — pela contraposição a categorias postas na literatura sobre o tema — o não ser. Claro que não dei conta de todas, nem fui aguçada para essa tarefa; faço a interlocução com as autoras cujo trabalho me mobilizou e, assim, escolhi adentrar em seus escritos para delinear o meu texto.

⁶⁷ BRUM, Rosemary; CENTURIÃO, Luiz. *De Criança a menor Abandonado: a construção de uma categoria excluída*. Porto Alegre: Cadernos de Antropologia, nº 12, 1994.

⁶⁸ No caso, aqui, a maioria é composta de mulheres; pelo menos na minha opção de revisão bibliográfica.

3.3.1.MENINO DE RUA / MENINO NA RUA

Yara Dulce Bandeira de Ataíde⁶⁹, no 'Prefácio doloroso', de José Carlos Sebe Bom MEIHY, dá pistas do que foi a pesquisa:

O tema deste trabalho, história oral de vida dos meninos de rua de Salvador, por técnicas de registro de narrativas vivenciadas.

Referindo-se ao objeto:

Porque marginalizadas, inclusive historiograficamente, as minorias "mudas" ainda não se fizeram audíveis à nossa cultura formal. Calados e sem vozes, não são eles silenciados por um saber anacrônico e alienado, arrogante e apodrecido?

Reconstruindo a história social:

Desde os estudos fecundos e importados de Philippe Ariès, muitas pessoas têm questionado o caráter burguês e romantizado das formas de visão da criança enquanto objeto da história. (...) emblema da inocência(...) Nem as propostas de Melanie Klein ou sequer as lúcidas indicações de Bruno Bettelheim afetaram estas posturas cristalizadas entre nós.É por isso que os relatos de jornalistas com Gilberto Dimenstein ou as reflexões de cientistas sociais como José de Souza Martins têm soado mais como denúncia e menos como registro de fatos que, apesar de corriqueiros, não estão integrados em nossa visão de mundo.

Adentrando na história de nosso país:

Porque junto com a história da crueldade nacional tem sido ocultado o passado da criança brasileira, não temos hoje parâmetros de dimensão deste que é, sem dúvida, o maior problema nacional. Não seria exagero dizer que o passado do Brasil se fez muito em função da história da pobreza, e, nela, seria impossível não registrar a bastardia, o abandono, o comércio e até o massacre das crianças. (...) Vistas do passado, as crianças têm uma história de dor: operacionalizadas como moeda para cambiar um critério de educação por outro, aos meninos índios foram somados outros órfãos portugueses e a estes a imensa cifra de africanos que afinal, além de tudo, valiam dinheiro. Iniciava-se pois com a ocidentalização da história brasileira um drama que, para nós, não teve mais fim. O desvalido da criança pobre e seus vínculos com os grupos de poder atravessam séculos. De maneira sistêmica, as relações de gênero e de tipos sociais integram uma história de massacre da memória da vida dos menores.

Ataíde nos dá conta de que órgãos do governo calculam a existência de 36 a 37 milhões de crianças carentes e que 54% delas procedem de famílias que ganham

⁶⁹ ATAÍDE, Yara Dulce Bandeira de. Decifra-me ou Devoro-te História oral de vida dos meninos de rua de Salvador. São Paulo: Loyola, 1993.

cerca de meio salário mínimo. O dado por si induz a responsabilidade pública: fica claro que são filhos de assalariados, em situação de estar na rua porque a remuneração de seus pais não cumpre o preceito constitucional de garantir as condições de sobrevivência — mais um dado que confirma o que Dimenstein chamou de cidadania de papel⁷⁰. Em consequência dessa cidadania é que a pesquisadora identificou os meninos de rua, agrupando-os em quatro tipos:

1º- meninos trabalhadores na rua em contato permanente com a família — são trabalhadores mirins; sustentam a si e /ou a seus familiares contribuindo na renda da casa. Constituem um grupo razoavelmente sadio, com satisfatória integração social e estão ligados a uma família carente, porém regularmente estruturada e capaz de estimular sentimentos de pertença familiar e grupal. Demonstram menos agressividade e revolta, possuem hábitos e valores comuns às classes populares, não raro freqüentam ou já freqüentaram a escola e não são usuários de drogas nem têm envolvimento com a polícia. *2º- meninos trabalhadores de rua com contatos ocasionais com a família* — uma história de vida mais traumática de famílias desestruturadas e desagregadas, cujos pais são viciados em álcool ou drogas e/ ou estão separados e vêem seus filhos apenas como mais uma boca a ser alimentada. A vida nas ruas vai destruindo o sentimento de pertença familiar mesmo que contribuam com o produto do seu trabalho par o sustento da família. *3º- meninos trabalhadores evadidos de casa, com perda dos referenciais familiares* — chamados meninos de rua, provenientes de famílias nas quais houve separação dos pais; sofrem de severa patologia, como psicoses, alcoolismo, retardamento mental, prostituição e criminalidade. Fogem de casa para evitar os maus-tratos. Há um pequeno número que foi abandonado deliberadamente pelos pais e cujos referenciais familiares foram totalmente perdidos. Aparece um sentimento de dignidade por viver na rua, sem família, mas não se consideram pivetes, não roubam e não são delinqüentes. *4º- meninos infratores afastados da família e sem referenciais familiares* — passam todo o tempo na rua, ou moram nela, têm atitudes delinqüentes. Desvinculados da família de origem mantêm vínculo com

⁷⁰ DIMENSTEIN, Gilberto. O Cidadão de Papel A infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil. São Paulo: Ática, 1993.

adultos que se tornam seus empresários e os exploram no tráfico e/ou outra forma de criminalidade; predominam os meninos e de mais idade integrando quadrilhas. Os meninos na faixa de 14 anos incluídos nessa tipologia cometem pequenos furtos para subsistência e para a solução imediata da fome, o que faz com que se digam diferentes dos pivetes e marginais que roubam. Resistem ao contato, são mais desconfiados e agressivos do que os dos outros tipos. Vítimas da família, da polícia, dos traficantes, dos ladrões.

Numa rápida reflexão sobre as falas, é possível concordar com a pesquisa de Becker, já citada no início deste capítulo: há lógica, visão de mundo e algumas incorporações do discurso da classe dominante (pelo cotidiano nas escolas por onde passei e pela convivência com *teens* em condições de vida mais tranqüila do que a do público alvo da pesquisa arrisco a afirmar a semelhança do discurso, independente da origem de classe).

3.3.2. CRIANÇA EM CIRCULAÇÃO

A expressão é utilizada por Cláudia Fonseca⁷¹ em sua investigação a respeito da dinâmica familiar em grupos de baixa renda, a partir de 1981, numa vila de 'invasão', em Porto Alegre, tendo a etnografia como metodologia de pesquisa. Reflete sobre '**circulação de crianças**' – crianças que não viviam com os pais e adultos, que diziam ter passado por situação semelhante na infância. Constata que a realidade vem de muito tempo,

sem querer subestimar a influência da miséria nessas estruturas familiares, pareceu-me que não estava diante de um expediente ad hoc, mas de uma prática oriunda de um universo simbólico razoavelmente coerente, fruto da experiência acumulada por gerações.

⁷¹ FONSECA, Cláudia. *Crianças em Circulação*. Ciência Hoje; v. 11 / nº66, set. 1990.

VÍDEO: *Ciranda, Cirandinha: histórias de circulação de crianças em classes populares*. DIREÇÃO: PPG Antropologia Social. Laboratório de Antropologia Social. Núcleo de Antropologia Visual. UFRGS. ARGUMENTO: baseado na tese de Doutorado de Estado de Cláudia Fonseca «Crimes, corps, drame et humour: famille et quotidien dans les groupes populaires». Université Paris X, 1985/1992. ESPAÇO e TEMPO: Porto Alegre, 1992/93.

Subsidiada por historiadores como Philippe Arriès e Elisabeth Badinter, diz que

a família moderna é um fenômeno recente e restrito e que os ideais de amor materno e domesticidade conjugal só se configuraram na Europa a partir do século XVII, tendo evoluído ali em função de educação escolar e de certa divisão do trabalho.

A hipótese da pesquisadora é de que no Brasil a família em grupos populares é porosa, perpassada por outros grupos e com uma dinâmica diferente da família moderna, patriarcal e nuclear. Em busca a processos judiciais comprova a mobilidade familiar das crianças como fruto da irregularidade no emprego, de separações e uniões de casais, da morte de um dos pais, entre outras causas. Afirma que:

O lugar da criança na família se adaptava a esse quadro sócio-econômico. Num primeiro momento morava num lar substituto para que a mãe pudesse trabalhar. A partir dos sete ou oito anos, podia ser colocada numa família na condição de empregada.

Inferre de sua pesquisa certas disposições na legislação para a infância onde a criança pequena, por ser vista como um peso na economia familiar, deveria compensá-lo; prestando serviços a partir dos sete/oito anos. Informa, ainda, que a adoção não colocava em pé de igualdade o filho adotivo com os filhos legítimos. Alerta que a ‘cultura jurídica’, contudo, não era monolítica ou estática.

Analisando os relatos dos menores encontra a valorização do trabalho, base de certa independência e instrumento para minorar a sujeição.

Finalizando o artigo, pergunta:

Qual a relevância deste estudo para nossa realidade em 1990? A nosso ver a de colocar em perspectiva certas incongruências da ideologia liberal. Com agilidade retórica transformamos crianças carentes em ‘menores abandonados’, transferindo assim a responsabilidade por sua miséria, de uma sociedade injusta, para pais irresponsáveis. Projetando o ideal da infância inocente, denunciemos a exploração de meninos pobres (prostituídos, sobrecarregados de trabalho), enquanto brutalidades cometidas contra seus pais — o salário mínimo, por exemplo — despertam relativamente pouca indignação.

Cabe lembrar que na Europa Ocidental os governos implantaram desde o século XIX, políticas persuasivas — salário-família, escola em tempo integral etc. — justamente para encorajar grupos de baixa renda a se conformarem a determinado padrão de família. No Brasil não houve política persuasiva, nem melhoria das condições

materiais para a maioria dos trabalhadores. Para estes persistem a saúde precária, a taxa de mortalidade elevada, a escola inadequada, o salário baixo e irregular — em suma, inexistem as condições mínimas para um espaço doméstico 'íntimo' e 'aconchegante'.

Concluindo:

Pensar em termos de lógicas alternativas não só relativiza a lógica dominante como contribui para articular uma identidade histórica em grupos populares no Brasil contemporâneo.

Digo que a possibilidade de pensar uma outra lógica para perceber a realidade das classes populares é de fundamental importância para os educadores, trabalhadores em escolas de periferia ou com sua prática ligada a essa população: não basta afirmar que as carências existentes não são impedimento para aprendizagem; acredito que precisamos compreender mais sobre os sujeitos com os quais interagimos no cotidiano pedagógico, saber se o olhar que colocamos sobre eles encontra eco na auto-imagem que fazem; se o que chamamos de carência é vivido como tal. Busco através de minha pesquisa fazer esse olhar. Qual o significado de estar inserido na PEA, para os meninos trabalhadores da CEASA/RS? Como se vêm no trabalho? Que sentido tem trabalhar a partir dos dez/doze anos? Onde aparece a necessidade de conhecer? O que aparece como desejo de conhecer?

Analisando três crenças da população estudada — a do menino fujão, a do batismo em casa e a do destino do cordão umbilical — Fonseca⁷² revela nuances diferenciadas do conceito de infância. Na primeira, aparece a necessidade de amarrar, pela magia das rezas (afro ou católica), o filho menino para que não desapareça (morte); na segunda, a bênção em casa constitui o dado de segurança para manutenção do menino longe de feitiços, enquanto a realização do rito de passagem "no padre" ocorre em função das exigências sociais (para matrícula na escola a diretora pede certidão de batismo); a terceira crença define a conduta futura do menino ou da menina. Podem ser observadas independente do grau de escolarização da vizinhança.

⁷² FONSECA, Cláudia. *Família e Desigualdade Social no Brasil*. In: RIZZINI, Irene. *A Criança no Brasil Hoje, desafio para o terceiro milênio*. Rio: Editora Universitária Santa Úrsula, 1993.

A modificação no olhar sobre a infância aparece na medida em que a ciência psicológica e pedagógica modernas se fundamentam em fases do desenvolvimento emocional da criança e nos imprescindíveis papéis sociais do adulto – pai e mãe – enquanto nas classes populares é a manipulação do ambiente externo feita por adultos – não necessariamente os pais biológicos – a garantia de vida, saúde e boa conduta para as crianças. Esse olhar possibilita uma visão de sanidade na infância dos filhos das classes subalternas que, em princípio, seria bastante dificultada pela teoria psicanalítica, por exemplo.

Quando reflete sobre as dinâmicas de parentesco, Fonseca chama atenção para o não realístico dado de família conjugal como objeto isolado, estando demografica e antropologicamente comprovada a existência da natureza aberta da unidade conjugal, assim como a convivência das crianças em casas que não a de seus pais consangüíneos

dependendo da conveniência para o adulto e do desejo expresso da criança.

Na cultura das classes populares, conforme desvela a autora, as decisões envolvendo as crianças no que tange à criação, escolarização, destino após a morte ou separação dos pais, não são exclusivas dos pais. Também os vários batismos que proporcionam inúmeros pares de padrinhos são demonstrações

da coletivização da responsabilidade por crianças.

M. Bakhtin (1970) reforça a idéia de que a cultura não seja pensada

como uma força monolítica e sim como um cruzamento de influências que produzem uma colcha de retalhos de normas e valores.

Uma lente interacionista me permitiria pensar da seguinte forma: se o conhecimento acontece em interação sujeito/meio, então essa interação é determinante na cultura. Assim posso “desprezar” alguns conceitos de normalidade que, no contraponto, definem as anormalidades, por não pertencerem ao cotidiano de todas as classes e mesmo assim fazerem generalizações. Explico: quando colocamos na vala comum das carências os filhos das classes trabalhadoras, por não serem criados com seus pais biológicos ou por terem a inserção precoce no

mercado de trabalho, estamos negando a cultura dessa população onde a circulação de crianças e a inclusão na PEA são vivências do cotidiano; exigências sociais ou não, são "normais"? O que dá o traço de anormalidade é a comparação com as relações parentais nas classes médias ou os estudos das ciências psicológicas e pedagógicas modernas? Porém, como vamos comparar uma realidade existente com uma realidade teórica sem relevarmos a inexistência de condições objetivas para verificação de uma teoria no cotidiano? Se não compõem a interação sujeito/objeto o filho confinado ao ambiente de moradia dos pais biológicos e o tempo quase exclusivo do brinquedo na vivência da infância, como revelaremos esse conhecimento nas classes populares se, ao contrário, a interação é feita com redes mais amplas de sociabilidade, incluindo o trabalho? Quem sabe passamos a ver como rito de passagem, como símbolo de ascensão a uma idade de maior responsabilidade, a inserção no mercado de trabalho, e não o ingresso na universidade?

Voltando minha lente para os meninos trabalhadores na CEASA, posso identificar a naturalidade com que eles estão inseridos no trabalho; é parte de sua cultura após certa idade começarem a vir para o mercado, trazidos pelos pais ou vizinhos. O que passa como doloroso, e só em algumas falas, é a dureza do trabalho, o vir de madrugada, o peso das mercadorias transportadas; jamais foi dito pelos entrevistados que essa era uma idade de escola, de brinquedo... Nada que pudesse soar como um desvio no cotidiano. Lastimo que naturalidade semelhante seja utilizada para dizer da expulsão escolar!

3.4. ADOLESCENTE EM ESTRATÉGIA DE SOBREVIVÊNCIA: UM TEXTO DE FICÇÃO.

A categoria adolescente em estratégia de sobrevivência não é uma construção minha, ela aparece em pesquisas com populações jovens que fazem da rua o espaço de ser e estar na maior parte do tempo, no cotidiano. Vincula-se a meninos e meninas a partir dos doze anos incompletos que estão na rua em busca de formas de atividade que lhes assegurem alguma renda. O espaço e o tempo de trabalho apresentam bastante mobilidade. Trouxe a categoria para a juventude que faz na CEASA sua jornada de sobrevivência para reafirmar o caráter de mobilidade;

não posso dizer que são trabalhadores porque não há um vínculo formal com o trabalho, não há garantias trabalhistas, nem mesmo uma obrigatoriedade de frequência ou um patrão contínuo, nem um espaço definido para o trabalho. O vínculo familiar possibilita um referencial de positividade diferente dos que não o tem. E os laços com a escola são muito frágeis ou inexistentes. Posso estar forçando uma categoria: quero isso.

Aqui busco reconstruir, a partir de histórias individuais, uma história totalizante. Uso como subsídio não só as falas dos meninos entrevistados; compõem o meio de cultura desse menino meio ficção, meio realidade vídeos, poemas, literatura, música, cinema... Diferentes olhares que possibilitam à pesquisadora reafirmar que por ser um adolescente em busca de formas de sobrevivência esse menino não é menor carente, nem marginal, nem delinqüente... E não vai aqui nenhuma busca de modificação semântica: não quero abrir outra possibilidade de significado para menor/marginal/delinqüente. Não, em absoluto. Quero a construção de um novo significante: a imagem precisa ser radicalmente transformada para que a ação dos mediadores passe da exclusão, do assistencialismo, da dó... a devires de ação incentivadora da cidadania.

Assim vou contar a história do Bruno, nascido no pampa gaúcho, onde ajudava na lida de colheita e plantio, tendo seu trabalho e de seus irmãos incluído no salário de seu pai. Trazido ainda pequenino para os arredores da capital. O pai de Bruno estava desempregado e sua mãe havia morrido no parto do sétimo filho; quatro depois de Bruno. A família morava com a avó, mãe da mãe de Bruno, com quem também moravam a irmã mais nova e sua filha – tia e prima de Bruno. Como a safra estava reduzindo e a sorte andava-lhes faltando, como rareava a cada dia a comida para por à mesa, resolveram juntar o pouco que tinham e tentar a vida na cidade grande. Bom, perto da cidade grande. Vieram parar numa cidade da grande Porto Alegre; conseguiram um barraco numa vila onde não havia calçamento nem esgoto, a luz mais faltava do que vinha, e a água tinha que buscar de balde.

A avó ficava no barraco cuidando da casa e dos netos – os dois irmãos e a prima do Bruno que tinham menos de sete anos. Bruno e os irmãos de tinham mais

que sete anos começaram a ir à escola. Só que eles não tinham material, quando não havia água não podiam tomar banho e quando a comida se fazia insuficiente, ficavam com fome. Na escola queriam que Bruno e seus irmãos se comportassem e aprendessem igual aos coleguinhas que tinham material, tomavam banho todos os dias e não passavam fome. Impossível: sendo diferentes, como se comportariam igual? Estranho, quando o pai, a tia ou a avó dos jovens eram chamados na escola, apenas ouviam queixa das diferenças entre os seus e os outros alunos; a escola nunca assumiu a postura de ouvir o que aquela família, cujos filhos estavam em dificuldade no cotidiano escolar, tinha para dizer; sempre falava, jamais parava para escutar.

Uma madrugada, quando o pai saía para procurar trabalho, como fazia todos os dias, soube que poderia ir à CEASA. Disseram que lá havia trabalho como carregador e arrumador de carga de hortifrutigranjeiros. O salário era melhor do que o desemprego e a fome. O pai foi.

Seguiu-se a rotina: o pai de madrugada ia para a CEASA, os filhos de manhã iam para a escola, à tarde ficavam na vila. Às vezes iam pedir trocados na sinaleira mais perto; outras vezes vinham para Porto Alegre com a tia desempregada pedir esmola nas ruas e casas. Na escola estava tudo igual: a escola não entendia Bruno e seus irmãos, assim como eles não entendiam a escola. A avó continuava em casa cuidando dos menores que já andavam na vizinhança e às vezes escapuliam para uma avenida mais perto para passar flanela nos pára-brisas.

Claro que Bruno e seus irmãos podiam ir para o centro bater carteira, eram muito ágeis e espertos — pivetes em potencial. Quem sabe um dia seriam presos e levados para alguma instituição onde não faltasse lugar para dormir, banho e comida. Poderiam ser violentados, maltratados, poderiam aprender a usar droga e a roubar mais astutamente – um curso intensivo para ser pixote – mas não passariam fome e frio, piores do que tudo. Contudo, eles ainda iam à escola de manhã e mendigavam o resto do dia.

Um dia descobriram que havia um ônibus clandestino que levava muita gente à noite para a CEASA: foram com a tia recolher as sobras de alimentos que não serviam para a comida de muitos, mas que viravam festa na mesa de outros.

Assim começaram a reduzir as idas à escola porque tinham que estar na CEASA. Até que um caminhoneiro chamou o Bruno para trabalhar: sem carteira assinada, fingindo que não era trabalho, mas dando uma grana legal para ajudar em casa. Bruno contou a seus irmãos, que também encontraram alguém para quem trabalhar. Abandonaram a escola porque afinal lá não estavam se entendendo e no trabalho saía uma boa duma graninha! A tia, então, levava os irmãos menores do Bruno e a sua filha para juntar as sobras que os consumidores das regiões centrais da cidade não querem, mas os consumidores da periferia precisam.

Bruno em seguida deu-se conta de que havia milhares por lá que nem ele: não entendiam a escola e a escola não os entendia; para não passar fome uns, outros para ajudar nas despesas de casa, outros ainda para ter sua própria grana, muitos meninos de 10 anos em diante têm esse cotidiano; claro, um dos irmãos de Bruno era uma exceção, porque nem fez 9 ainda. Além dos muitos que carregam, arrumam, guardam e descarregam cargas de hortifrutigranjeiros na CEASA entre as 4h e às 11h da manhã de segundas, quartas e sextas, muitos outros e muitos mais fazem como os irmãos e a prima de Bruno, que não tem sete anos ainda: vão recolher os alimentos que se fazem resto porque quem tem alimento pode desprezá-los, mas torna-se o sustento pela ingestão, pela venda ou pela troca de tantos e muitos mais que não tem como excluir de sua mesa as sobras das outras mesas. Eles já são excluídos da terra, da moradia, da água, do saneamento básico, da luz, da saúde e da assistência, da comida, da escola... como vão desprezar algo que pode pelo menos, amenizar a sua fome orgânica?

Bruno tem 12 anos: Pelo ECA é um adolescente que, pelo artigo 3º DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES... gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral... assegurando-lhes oportunidades e facilidades a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em condições de liberdade e dignidade.

No artigo seguinte, o 4º, fica definido que o dever de assegurar com prioridade a efetivação dos direitos referentes à vida, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária é da família, da comunidade, da sociedade e do poder público. Sabemos que o Brasil é um país de belas leis, de avanços importantes na legislação e retrocessos monstruosos na cotidianidade. A rigor, há falha da família, da comunidade, da sociedade civil e do Estado. Não é meu intuito apontar culpas ou culpados até porque se a responsabilidade é de tantos, o não cumprimento da legislação não pode ser responsabilidade de um só. Claro que existe a perversidade estrutural como meio que fecunda as desigualdades sociais viabilizadoras da fome e da miséria da maioria. Mas não é suficiente essa constatação; também não o é dar-mo-nos conta de que aqui o Estado não cumpre sequer a função assistencial, minimamente assegurada em algumas democracias liberais.

O concreto é que na CEASA o número de crianças e adolescentes na situação do Bruno e seus familiares apresenta contagens de centenas a milhares, entre os que trabalham e os que recolhem sobras. Jovens em idade de crescimento pela lógica do organismo, em idade escolar pela lógica da legislação, estão trocando o tempo de sono e de escola pela busca da subsistência. O peso que carregam é interditor de um desenvolvimento corporal saudável, o horário de trabalho interdita o sono, a escolaridade e o brinquedo necessários. A subalternidade resistente em relação à família torna-se obrigatória em relação ao patrão: sem garantias trabalhistas e necessitando arduamente do emprego, a vulnerabilidade à exploração intensifica-se. Se o horário não interdita a escola, a própria escola o faz: pelas teorias do déficit, pelo desconhecimento das implicações que as diferenças produzem nos alunos, pela distância entre necessidades de uns e possibilidades de outros. Cumprir os programas ou respeitar o ritmo; relevar a realidade ou usar o livro didático que já vem com tudo – são contradições que podem interditar o trabalho com a parcela da juventude que tem um cotidiano diferente de uma família nuclear, em termos de alimentos diários, vestuário, educação, saúde... Urge atentar para o fato de que a parcela dos excluídos está se fazendo cada vez maior em nossa sociedade e, se não investirmos cientificamente na leitura dessa e na intervenção

nessa realidade, produziremos cada vez mais e mais a opção da miséria para contingentes enormes de brasileiros e brasileiras.

Acredito na urgência desse investimento social que precisa contar com a vontade política dos governos e da sociedade civil; ações maduras, porque tornar-se-ia uma atitude por demais perversa acenar com trabalho para uma população tão incluída nas exclusões e permitir que o projeto sofra solução de continuidade.

As falas dos entrevistados permitem dizer que eles não se sentem carentes no sentido de que a carência inviabiliza melhores condições de vida; eles têm um desejo muito grande de viver melhor. Acredito que esse desejo faz parte da saúde mental do ser humano, o que aponta, apesar de todas as perdas, para o fato de que seus lutos não interditaram a vontade de saber, de trabalhar, de ser felizes num mundo onde parece que as possibilidades de felicidade estão escapando de nossas mãos.

Há uma absoluta prioridade no trabalho não porque eles não possam aprender ou não queiram aprender. Apesar de nem sempre saberem o que se faz com o conhecimento da escola, eles o desejam. Apenas a exclusão social, o acirramento da miséria fazem com que tenham que optar: a escola ou o trabalho. O trabalho representa uma possibilidade de satisfação imediata e contínua, enquanto a escola sequer tem significado satisfação. Se a escola os marginaliza, expondo-os a falsos fracassos vividos como incapacidade (uma pulsão de morte), o trabalho é o vínculo de positividade, que os faz não marginal (nem pivetes, nem pixotes) – a pulsão de vida.

Se $p \text{ ® } \sim q$: (onde p significa o trabalho e q a escola) a frase matemática é reveladora da opção possível para Bruno e seus irmãos, como para os Brunos nesse Brasil de imensas desigualdades.

CAPÍTULO IV: UMA LEITURA DA CATEGORIA CONHECIMENTO

4.1. A CONSTRUÇÃO DA CATEGORIA: CONHECIMENTO

ELOGIO DO APRENDIZADO
Bertolt Brecht
(Poemas & Canções Escolhidas, 1980)
Aprende o que é mais simples!
Para aqueles cujo momento chegou,
nunca é tarde demais.
Aprende o ABC: não basta, mas
aprende-o! Não desanimes!
Tens de assumir o comando!
Aprende, homem no refúgio!
Aprende, homem na prisão!
Mulher na cozinha, aprende!
Aprende, sexagenário!
Tens de assumir o comando!
Procura a escola, tu que não tens casa!
Cobre-te de saber, tu que tens frio!
Tu, que tens fome,
Agarra o livro: é uma arma !
Tens de assumir o comando!
Não tenhas medo de fazer perguntas:
não te deixes levar por convencido,
vê com teus próprios olhos!
O que não sabes por experiência própria,
a bem dizer não sabes.
Tira a prova da conta:
és tu quem vai pagar!
Aponta o dedo sobre cada item,
pergunta como foi parar aí?
Tens de assumir o comando!

Com certeza o poeta é um provocador e, para mim, particularmente, Brecht. Estou eternamente indo ao encontro de seus versos, parece que sempre cabem nos meus textos. Aprende o que é mais simples porque é estrutura para novas aprendizagens: o ABC abre em direção à apropriação do objeto língua escrita, um esquema conceitual básico desvelador do mundo de possíveis pela leitura da palavra, mas não basta! O saber, e cada saber, faz-se cobertor, esquentando a mente, torna-a mais disponível para novos e cada vez mais novos saberes. Desejo que os adolescentes em

estratégia de sobrevivência – perfil mais apurado dos sujeitos que tornem objeto de pesquisa – assumam o comando, mesmo que simplesmente, de sua vida, que possam avançar, nem que só alguns primeiros passos, na via contrária da exploração e do jugo a que estão submetidos; essa consciência não tem volta. Acredito que o conhecimento (saber) e o trabalho (experiência) precisam se fazer unidade para constituírem o motor capaz de propulsar ao comando estes sujeitos que ‘ainda têm moradia’ e, talvez, ‘não passem frio’. Urge que lhes apresentemos a expressão pela escrita, o acesso aos números, a possibilidade de viajar pela leitura: o saber como arma de resistência.

Refiro-me a Zaluar⁷³, que em sua pesquisa na década de oitenta teve como foco de análise as relações entre bandidos e trabalhadores, no que elas iluminam a formação da identidade do trabalhador e suas representações sobre o crime, a justiça, o poder e a desigualdade social. Compreendi, em seu texto, que o sistema sócio-econômico é excludente da maioria que se torna pobre e usa a arma como uma proximidade de poder. A revolta dos pobres se expressa pela mediação de organizações do tipo associações de moradores, blocos de carnaval, escola de samba, times de futebol, terreiros de umbanda e candomblé, templos pentecostais, igreja católica.... ou pelo uso da arma de fogo. Quero antepor a aquisição da lecto-escritura à arma de fogo na luta contra a desigualdade social.

Os índices alarmantes de expulsão na/da escola – a pesquisa de Alceu Ferraro citada no primeiro capítulo traz à tona a fragilidade do Censo, permitindo-nos inferir que a realidade é ainda mais cruel do que a nossa vã imaginação possa supor – evidenciam, no mínimo, o descompasso entre as expectativas dos educandos e as perspectivas da instituição: aprender, conhecer ... Como? O quê? Para quê? As práticas educacionais em nosso país, entre muitos outros problemas, têm sido centradas na verbalização – decorar sem compreender – mostrando-se impotentes no cotidiano da sala de aula, e não só da escola pública de periferia. Reforçando as pesquisas piagetianas, onde é a experiência a mediadora do conhecimento. Nas escolas (independente da mantenedora ser pública ou privada e do grau de ensino) o apelo à cópia, seja pela leitura, seja pela escrita, ultrapassa os limites do necessário: os

⁷³ ZALUAR, Alba. *A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

alunos lêem e copiam independente de estarem entendendo o assunto. Thomas Kesselring⁷⁴ lembra-nos que:

Descobrir, inventar, ensinar: três palavras que nos permitem diferenciar tipos de aquisição de conhecimento.

Para Piaget, o conhecimento tem, além dos sentidos e da língua, outras fontes. Para descobrir ou inventar algo, nós precisamos agir. O ensino verbal que não é acompanhado pela ação, pela experiência da criança, é tempo perdido.

A escola, com exceções, trabalha basicamente com o ensino, inviabilizando a descoberta e a invenção e, ainda, ensina pela memorização de verdades que muitas vezes carecem de lógica, tornando-se insustentáveis à menor curiosidade dos/as estudantes. O dado independe de classe social, mas agrava-se nas classes subalternas pelo continente de opressão e pela dificuldade de agir sobre o mundo da escrita. Na classe popular o hábito de leitura é quase inexistente; a escola torna-se a única mediadora entre o sujeito e a língua escrita. Ao agir, ignora a experiência (como ato desencadeador do conhecimento), e mais: nega o conhecimento trazido, acirrando a sua ineficácia. O papel da escola na sociedade atual ainda é de exclusão dos pobres para que se mantenham submissos.

O que não se aprende por experiência própria, a bem dizer não se sabe, disse o poeta. Para Piaget, a ação é a condição necessária, mas não suficiente do conhecimento.

É indubitável o saber prático desses meninos que estão inseridos no mercado de trabalho. A apropriação, pelo discurso, da experiência física, não poderia se constituir no mote da escola possível? É factível haver uma escola para eles? Uma escola que tenha o trabalho real como ação potencializadora do conhecimento: o sujeito cognoscente é um ser social, o trabalho amarra o vínculo da individualidade com a sociabilidade, as relações de trabalho são as relações sociais mais próximas e mais constantes desses trabalhadores.

A escola possível, aqui, consiste numa aproximação de viabilidade qualitativa em uma escola para o presente, dentro das relações capitalistas de produção, num país de

⁷⁴ KESSELRING, Thomas. Os quatro níveis de conhecimento em Jean Piaget. In: *Conhecimento, Ensino e Participação*. Porto Alegre: Educação e Realidade, v.15, jan/jun 1990.

periferia, com uma parcela significativamente discriminada – a juventude que faz da rua o espaço do ser, na maior parte de seu tempo, e do trabalho precoce a possibilidade de sobrevivência.

4.2.ADENTRANDO NA CATEGORIA

Recorro ao Aurélio⁷⁵, que no verbete *aprendizagem* remete para *aprendizado*:

S.m. 1. Ato ou efeito de aprender, especialmente profissão manual ou técnica. 2. P. ext. O tempo que dura tal aprendizagem. O exercício ou prática inicial da matéria aprendida; experiência, tirocínio.[Sin. (nessas acepç.): aprendizagem.].

Em conhecimento

S.m. 1. Ato ou efeito de conhecer. 2. Idéia, noção. 3. Informação, notícia, ciência. 4. Prática da vida; experiência. 5. Discernimento, critério, apreciação. 6. Consciência de si mesmo; acordo. 7. Pessoa com quem travamos relações. (...) 11. Filos. No sentido mais amplo, atributo geral que têm os seres vivos de reagir ativamente ao mundo circundante, na medida de sua organização biológica e no sentido de sua sobrevivência. [Cf. experiência (5 a 7)] 12. Filos. A posição, pelo pensamento, de um objeto como objeto, variando o grau de passividade ou de atividade que se admitam nessa posição. 13. Filos. A apropriação do objeto pelo pensamento, como quer que se conceba essa apropriação: como definição, como percepção clara, apreensão completa, análise, etc. t. Conhecimento adequado. Hist. Filos. Segundo Leibniz conhecimento distinto cujos elementos, até os mais primitivos são conhecidos de modo distinto. Conhecimento a posteriori. Hist. Filos. Segundo Kant, o conhecimento só pode ser adquirido por meio da experiência; conhecimento empírico. Conhecimento a priori. Hist. Filos. Segundo Kant, conhecimento absolutamente independente da experiência e de todas as impressões dos sentidos. Conhecimento empírico. Hist. Filos. Conhecimento a posteriori.

Considerando os dois verbetes, direi que o conhecimento é a capacidade adquirida no experimentar relações com o meio, e aprendizagem é a prática dessa. Ambos têm como base primeira a organização biológica, e como fim a sobrevivência 'saudável' da espécie; a segunda é a possibilidade de utilização do primeiro que é a consciência da ação. Na medida em que exerço ação sobre um objeto, extraio suas características, aproprio-me delas e, então, conheço-o; quando exercito esse conhecimento e utilizo em situações diversas a apropriação que realizei, demonstro a aprendizagem.

⁷⁵ Op. cit., p.72.

As primeiras reflexões farei com o texto da proposta da dissertação, onde expressei:

Interessa não só a melhoria das condições objetivas de sobrevivência das camadas subalternas, é igualmente necessária a audição das subjetividades nesses grupos. Urge compreendermos a forma como o sujeito de uma determinada classe social resgata a sua história a fim de que possamos mergulhar na constituição desta e possibilitar que o conhecimento científico, tendo acesso ao particular, olhe a totalidade e possa contribuir na qualidade de vida dos sujeitos.

O conhecimento científico, da forma como o tomei nesse escrito, refere-se àquele empregado pelos sujeitos que fazem a mediação – educadores, especificamente, que, em seu cotidiano, procuram compreender as articulações onde estão inseridos os sujeitos/objeto de seu trabalho; abarca a compreensão da realidade, o mergulho nas explicações dos possíveis, pelas ciências, para um entendimento mais profundo da natureza e do modo de vida de uma parcela da humanidade. Embora não compondo essa parcela, buscamos alguma forma de pertencimento por opção de classe, na esperança de que um devir de maior grandeza passe, necessariamente, pela qualidade de vida dos sujeitos desse grupo subalterno⁷⁶.

Seguindo o texto digo:

A hipótese que estou fazendo vai no sentido de compreender a leitura que meninas e meninos de rua têm de trabalho, conhecimento e fome, para conseguir penetrar no universo deles e, com eles, traçar planos de trabalho e educação, concepção que tenho da possibilidade de uma escola para os excluídos – adolescentes e trabalhadores.

Aqui, conhecimento está posto na idéia de conteúdo a ser trabalhado no exercício docente: o que os sujeitos/objeto da minha pesquisa entendem por conhecimento, que temas sensibilizam os adolescentes em estratégia de

⁷⁶ Minha construção do termo **grupo subalterno** tem origem nas leituras de José de Souza Martins. Acredito que a ótica de classe social é insuficiente para a análise das relações sociais, nunca ausente, apenas ela não dá conta do todo. Especificamente no grupo com o qual pesquiso, é evidente o grau de exploração e opressão por que passam os atores dessa história, adolescentes que, por pertencerem à classe maisdesfavorecida no sistema econômico e social vigente, vêm-se forçados a abrir mão de um cotidiano mais próximo ao seu grupo etário (ir à escola, por exemplo!) para atuar na esfera da produção. Provavelmente, a miséria a que estão submetidos estes atores lhes impõem a subalternidade intraclasses: há opressão e exploração pelo patrão, que no caso não é um capitalista (no sentido de detentor dos meios de produção), nem é um burguês. Claro que a condição de pertencimento a um grupo subalterno não está restrita ao ser classe operária ou lumpem. Provocando: não será o adolescente, por si, um grupo subalterno, vivendo cotidianos diametralmente opostos por pertencimento à classes diferenciadas, porém unos na vivência da subalternidade relacionada ao grupo etário?

sobrevivência? Que ações podem ser expressas pelo grupo para serem trabalhadas como conteúdo na prática pedagógica?

Meu pressuposto vai no sentido de que a tentativa de superar a contradição expressa pelo crescimento do contingente de juventude expulso da escola, quer pela necessidade de busca precoce de condições de sobrevivência, quer pelo abismo que a instituição coloca entre o cotidiano escolar e a fome inerente às meninas e aos meninos que fazem da rua seu espaço de vida, passa, necessariamente, pelo profundo conhecimento desses sujeitos: visibilizar as suas representações a respeito de trabalho, conhecimento e fome constitui a pretensão da pesquisa.

Conhecimento dos sujeitos e representações de conhecimento – na primeira expressão, conhecimento é o arcabouço em construção pela pesquisadora que proporciona compreensões mais articuladas da população alvo de sua ação teórica e prática, incluído o entendimento da forma como os sujeitos *conhecem*; na expressão seguinte, aproximo-me novamente da concepção de conhecimento como conteúdo – instância de acúmulo de saber pela humanidade.

Interessa compreender qual é o conhecimento do trabalho, uma vez que há uma inserção no mercado de trabalho que traz uma rotina e relações sociais em função do mercado. Isso diferencia este adolescente dos MMR, uma vez que existe um cotidiano relativamente organizado, e ainda há um tênue vínculo com a família, embora, em grande parte, não exista mais, escolaridade. Qual é a visibilidade na relação trabalho/conhecimento? *O modo capitalista de pensar, enquanto modo de produção de idéias, marca tanto o senso comum quanto o conhecimento científico.*⁷⁷

O modo capitalista de pensar enquanto modo de produção de idéias afasta experiência e saber, trabalho e conhecimento, nas classes que interessam ser mantidas na subalternidade. Se ao operário adulto, com suas estruturas mentais teoricamente mais acabadas, o trabalho alienado traz prejuízos substanciais à sua possibilidade de ler o mundo, que devir poderemos esperar dos atores que ingressam na ciranda da produção aos dez anos? Que qualidade no pensamento terão estes sujeitos que, na 'idade da rebeldia', levantam-se às duas horas, viajam por uma hora, 'pegam no serviço' às quatro horas e só ao meio-dia deixam de obedecer o patrão? O trabalho exige intensa força e agilidade físicas, para transportar os carrinhos

⁷⁷Op.cit., p. 29.

carregados de caixotes, contendo hortifrutigranjeiros. O que me pergunto é se existe agilidade mental suficiente, capaz de compreender por que tanto alimento carregado, tanto produto desperdiçado no chão da CEASA, ao cabo de cada dia de trabalho não vai também para a sua mesa? O que a lógica capitalista de acúmulo por uns e miséria para muitos pode estar fazendo com o modo de produção de idéias desses sujeitos?

O salto de qualidade nessas compreensões, para mim, sem dúvida, passa pelas construções piagetianas: o modo como Piaget concebe a produção do conhecimento alenta a construção da escola possível. Farei uma primeira aproximação com a mediação do Battro para, em seguida 'ir à fonte' – os escritos de Piaget.

aprendizagem (Reação circular)

... a aprendizagem não é outra coisa... senão uma reação circular que procede por assimilação reprodutiva, recognitiva e generalizadora.

aprendizagem

... (a) toda aprendizagem supõe a utilização de coordenações não adquiridas (ou não totalmente adquiridas) que constituem uma lógica ou uma pré-lógica do sujeito; (b) a aprendizagem das estruturas lógicas supõe a utilização de outras estruturas lógicas ou pré-lógicas prévias, não adquiridas (ou não totalmente adquiridas).

aprendizagem no sentido estrito

No sentido estrito falaremos de aprendizagem apenas à medida que um resultado (conhecimento ou desempenho) é adquirido em função da experiência, podendo ser esta experiência do tipo físico ou lógico-matemático ou dos dois...

Por oposição, então, à percepção e à compreensão imediata é preciso reservar o termo aprendizagem a uma aquisição em função da experiência, mas que se desenvolve no tempo, mediata e não imediata como a percepção ou a compreensão instantânea.

aprendizagem no sentido lato ou desenvolvimento

... chamaremos 'aprendizagem no sentido lato (s. lat.)' à união das aprendizagens s.str. e [a dos] processos de equilibração.

Diante da sensação de fome a criança leva o dedo à boca, experimenta a sucção e têm o alívio da sensação. Com o exercício perceberá que introduzir objetos na boca e sugar são prazerosos, eliminam o desconforto causado pela fome: tenderão a ingerir perante a fome. Pelo tato concebemos a tectura dos objetos, o que nos leva a passar a mão nas coisas para que percebamos melhor o material de que são feitas. Os reflexos, transmitidos geneticamente mediante interação com o meio irão se especializando, construindo esquemas, compondo as estruturas que realizam a acomodação dos objetos assimilados na ação. Não basta termos a pré-disposição genética para algo se não houver o conflito desencadeador do esquema, não desenvolveremos as estruturas responsáveis pelos sucessivos processos de auto-regulação necessários ao equilíbrio do sujeito.

conhecimento

... é, primeiro, uma ação sobre o objeto e neste sentido implica, em suas raízes mesmas, uma dimensão motriz permanente,

O ponto de partida do conhecimento está constituído pelas ações do sujeito sobre o real.

Conhecer consiste em construir ou reconstruir o objeto do conhecimento de modo a apreender o mecanismo desta construção... conhecer é produzir um pensamento, de modo a reconstituir o 'modo de produção dos fenômenos'.

conhecimento (cópia)

Há um modelo de conhecimento (cópia) segundo o qual a operação constituirá a simples imagem de transformações exteriores dadas ou já realizadas...

conhecimento (assimilação)

Há um modelo de conhecimento (assimilação) segundo o qual a operação é um ato que se adquire em função da coordenação das ações do sujeito, porque essa coordenação, como tal, implica já algum elemento de transformação no sentido lógico-matemático do termo.

conhecimento físico

O conhecimento físico não é devido nem apenas à experiência exterior nem apenas à experiência interna, mas a uma união necessária entre as estruturas lógico-matemáticas nascidas da coordenação das ações e os dados experimentais assimilados a elas.

conhecimento inconsciente

Os reflexos e a própria morfologia dos órgãos aos quais estão ligadas constituem uma espécie de conhecimento antecipado do meio exterior, conhecimento inconsciente e material, é verdade, mas indispensável ao desenvolvimento ulterior do conhecimento efetivo.

conhecimento e conservação

Todo conhecimento, seja ele de ordem científica ou derivado do simples senso comum, supõe um sistema, explícito ou implícito, de princípios de conservação.

A constante interação sujeito/objeto do conhecimento é que permite desequilíbrios e novas equilibrações, possibilitando o acesso do sujeito epistêmico ao *creodos* (caminhos a serem percorridos).

Querendo ampliar minha concepção a cerca de conhecimento, passei os olhos na BSE/FACED⁷⁸, busquei compreender as relações entre o materialismo e conhecimento (oportuno porque na análise da categoria trabalho procuro fundamentação teórica em Marx):

Ivam Martins⁷⁹ afirma que, para o materialismo, o conhecimento tem suas origens na interação entre o sujeito e o objeto, portanto, na ação humana em direção ao objeto. E lembra que uma das fontes do conhecimento são as formações sócio-econômicas e as interações entre os sujeitos. Quando me refiro a tornar o trabalho real o objeto propulsor da passagem a níveis de maior conhecimento, faço-o pensando na possibilidade da **desalienação** pelo conhecimento do trabalho. Aproveitar a necessidade de sobrevivência imposta pela perversidade da atual formação econômica – o trabalho infantil precoce – e as relações sociais de trabalho como fonte geradora de subsídios para alicerçar o acesso ao conhecimento científico. Não que eu acredite que o

⁷⁸ Biblioteca Setorial da Educação, na Faculdade de Educação da UFRGS.

⁷⁹ MARTINS, Ivam. *A Construção do Conhecimento e as Classes Sociais*. Dissertação (mestrado), FACED. Porto Alegre: UFRGS, 1991.

simples acesso a este garante a qualidade do pensamento, seria muita ingenuidade (ou muita hipocrisia!); apenas concebo o apropriar-se dos fins da própria ação produtiva como um direito a ser resgatado pela cidadania e uma possibilidade concreta de compreender a estrutura econômica, política e social – qualificar a leitura de mundo – para exercer a competente leitura da palavra.

O conhecimento é uma construção do homem enquanto ser natural: biológica e socialmente falando. Somente a prática nos possibilita entrar em relação com o mundo objetivo, bem como chegar ao conhecimento de sua essência.

O conhecimento só pode ser construído socialmente, isto é, pela interação dos homens concretos em uma dada forma de organização.

As raízes do conhecimento só podem ser construídas pelo homem agindo em cooperação com outros homens...

A busca da essência reside no *creodos*: o caminho que o sujeito epistêmico percorre na incessante busca de auto-regulações; essa busca se viabiliza pelo aparato biológico e social interagindo: com as possibilidades que tenho vou construindo novas possibilidades, que abrirão sempre novos horizontes.

É preciso ter claro que o ser humano ao agir sobre o mundo está agindo sobre o mundo dos objetos já elaborados pelo próprio homem, logo, sua atividade já está se dando como uma atividade social. Essa atuação, no fundo, depende das condições históricas concretas nas quais ele vive e de como ele se forma dentro dessas condições que ajuda a desenvolver. O estudo da evolução do conhecimento deve levar em consideração, inevitavelmente, as condições de vida dos sujeitos nas diversas formações sócio-econômicas — sem o que seria pura abstração.

Se cremos que os dois alicerces na construção do conhecimento são o sujeito e o meio, então tudo que pertencer a um e a outro incidirá sobre a qualidade do processo. Anteriormente, expressei uma preocupação na relação da escola com as classes populares. O objeto escrito não compõe o meio social dessas camadas, o que dificulta a problematização sobre o significado do texto escrito, incidindo sobre o processo de alfabetização que, em síntese, é saber para que serve a escrita. Como sabê-lo se não houver a possibilidade sistemática de agir sobre textos escritos, para além daqueles à disposição nas ruas? O contexto sócio-econômico indexa a necessidade de novos conhecimentos na busca incessante do ser humano, mais especificamente das

classes dominantes, por um maior poder: esse é o desafio a cada período histórico!

Natural o desenvolvimento mental do homem, isto é, como uma real possibilidade da natureza humana maturação biológica e interação social do sujeito como forma de vir-a-ser.

O homem não se socializa aos poucos, mas isto sim, complexifica suas interações com os outros homens. ... a 'socialização' de um sujeito só é atingida quando a complexidade de suas interações com outros sujeitos aumenta, ao ponto de, através das constantes contradições entre seu modo de pensar e de agir, e o dos outros, surgir uma nítida diferenciação entre o seu 'eu' e o dos 'outros'.

A dialeticidade do pensamento de Piaget, para mim, reside na possibilidade de novas sínteses, que diferenciam o 'eu' dos 'outros', incluindo a mim mesma: a cada nova equilíbrio (síntese) já não sou mais a mesma de quando fiz a síntese anterior. O meu 'eu' primeiro – tese – no conflito com o objeto que quero conhecer – antítese – realiza um novo o qual já não é mais nem o eu, nem o objeto anterior: mas uma síntese da operação que realizamos.

Aprende o que é simples, não basta aprender o ABC... Aprende, homem no refúgio... – disse o poeta; aprende, juventude excluída, compreende a discriminação, entende os meandros da exploração, ora vê como se constituem os instrumentos de opressão! Investir na construção do conhecimento é pedra angular no alicerce para assumir o comando – exercer a cidadania.

4.3. UM ESTRANHAMENTO: A CAMINHO DA ASSIMILAÇÃO/ACOMODAÇÃO

É importante sublinhar que em momento algum utilizo as evidentes diferenças no cotidiano de classe como elementos impossibilitadores do processo de aprendizagem e de socialização; o que compreendo é que diferentes realidades sociais produzem meios diferentes, indicando posturas obrigatoriamente diversificadas facilitadoras da construção do conhecimento e do acesso ao conhecimento escolar. Particularmente, com o grupo social em questão, proponho o uso do trabalho real como mote para o processo ensino-aprendizagem.

Os três períodos da inteligência configuram-se por equilíbrio progressiva e reversibilidade crescente⁸⁰.

A crítica de Piaget contra as explicações empiristas e aprioristas do conhecimento, aponta como problema básico destas explicações a passividade a qual é reduzido o sujeito epistêmico. Na sua explicação, ao contrário, a ação assume tal importância que se confunde com o próprio eixo da teoria. As estruturas da inteligência, condição de todo o conhecimento são construídas na e pela ação do próprio sujeito. Na conceituação de experiência há duas formas de experiência: a física e a lógico-matemática: (a) experiência física consiste em agir sobre os objetos e, por força desta ação, descobrir neles qualidades que lhe são próprias (peso, densidade, etc.). Essas qualidades são retiradas dos objetos por abstração "simples" ou empíricas a partir das informações perceptivas possibilitadas pelos esquemas de ação do sujeito e pela materialidade do objeto... o objeto determina o sujeito somente pela mediação da ação deste; e a condição de toda a ação é o esquema.⁸¹

As ações realizadas no trabalho – carregar e descarregar os caixotes de hortifrutigranjeiros nos carrinhos, movimentá-los no mercado, coloca-los nos caminhões, contar as mercadorias nos caixotes, os caixotes no caminhão, guardar os caminhões para não haver roubo de mercadorias ... – constituem a experiência física, possibilitando extrair dessas as qualidades do objeto. Poderíamos, pelo conhecimento do trabalho, tornar mais sensível o sujeito cognoscente para assumir novos patamares de conhecimento? Essa assunção tem valor real para os sujeitos, ou é apenas um desejo de quem tem na aquisição do conhecimento uma representação de qualidade na cidadania?

(b) experiência lógico-matemática consiste em agir sobre os objetos e abstrair (réfléchissement ou processo de abstração reflexiva) da coordenação das ações do sujeito qualidades que lhe são próprias (seriação, classificação, número, etc.).

Especificamente com a juventude inserida no trabalho, esta poderia ser o mote para um mergulho competente nas ciências: é uma estrutura posta, é uma ação sobre o meio... pode ser o patamar da construção do conhecimento escolar. Creio que é importante não falsear o ato do trabalho: a escola para excluídos dela e incluídos no mercado precisa, a meu ver, partir de situações reais de geração de renda, e apresentar novos conteúdos como forma de qualificar o trabalho e incidir na construção da cidadania.

⁸⁰ PIAGET, Jean. Os Estádios do Desenvolvimento Intelectual da Criança e do Adolescente: Problemas de Psicologia Genética. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril, 1973.

⁸¹ BECKER, Fernando. *Saber ou ignorância: Piaget e a questão do conhecimento na escola pública*. São Paulo: 1989.

O processo de construção do conhecimento, na continuidade do qual está a produção do conhecimento, constitui a condição prévia de toda a transmissão de conhecimento. A criança só consegue aprendê-los reconstruindo-os para si. (Em Piaget) O nome deste processo de construção de conhecimento é abstração empírica e, sobretudo, reflexiva. E isto se faz de forma privilegiada pelo discurso, pelo diálogo, e pela luta contínua em busca da liberdade que garante o direito de todos de dizer a sua palavra, a palavra de sua classe social.⁸²

Encontro coerência em fazer uso de uma ação significativa na vida dos sujeitos que estão submetidos a um cotidiano de mazelas passíveis de destruir sua auto-estima, afetando sua disponibilidade de devir cidadão e, portanto, conscientes de seus deveres e direitos, atores da transformação de si e do meio, ininterruptamente.

Analisando as tarefas subjacentes a cada fato epistemológico, chegaremos a certos níveis: Piaget distingue quatro níveis do conhecimento – estruturas cognitivas, com esquemas de atividade cognitiva.

No nível sensório-motor a criança atua sobre os reflexos e aprende a movimentar-se desde as partes até a totalidade do corpo quando caminha. No pré-operatório surge a função simbólica, uma ação física não visível: a imaginação, a representação. A linguagem, ampliando os caminhos epistemológicos do sujeito epistêmico. Desse percurso fazem parte as operações concretas, por atuações sobre a função simbólica; resplandece o universo da língua escrita, dos números e da lógica, incluindo o raciocínio sobre eventos passados e futuros: sempre ligado à realidade física. Aprofundando mais a trajetória, o sujeito chega às operações formais: aquisição potencializadora é a capacidade de desvincular o pensamento do mundo material, o que permite raciocinar sobre situações que nunca aconteceram e podem jamais vir a ser. O pensamento abstrato, as idéias, as leis da natureza, a moral. A realidade material torna-se uma parte limitada no universo do discurso.

A teoria piagetiana faz referência a níveis; não amarra, contudo, o conhecimento a uma determinada faixa etária; ocorre que se x é pré-requisito

⁸² *Op. cit.*, p. 104.

para y, então y é um conhecimento mais complexo de ser adquirido, tendo que passar por x para alcançá-lo.

Torna-se essencial, neste momento, que a pesquisadora qualifique sua representação de construção do conhecimento. Sinto necessidade de retomar algumas leituras para melhor compreender as questões que proponho; a teoria da assimilação.

*A inteligência constitui uma atividade organizadora cujo funcionamento prolonga o da organização biológica e o supera, graças à elaboração de novas estruturas. Se as sucessivas estruturas devidas à atividade intelectual diferem qualitativamente entre elas, nunca deixam de obedecer às mesmas leis funcionais.*⁸³

A lei funcional básica consiste na auto-regulação: assimilação/acomodação/adaptação: regendo cada esquema, em cada estrutura, complexificando o esquema, permitindo novas estruturas inteligentes.

...contrariamente aos seres inorganizados, que estão igualmente em equilíbrio com o universo, mas não assimilam a eles o meio, pode-se dizer que o ser vivo assimila a si o universo inteiro, ao mesmo tempo em que se lhe acomoda pois o conjunto de movimentos de toda a ordem, que caracterizam suas ações e reações a respeito das coisas, ordena-se num ciclo planejado tanto pela sua própria organização como pela natureza dos objetos exteriores. É permitido, em sentido geral, conceber a assimilação como incorporação de uma realidade externa qualquer a uma ou outra parte do ciclo de organização. Tudo o que corresponde a uma necessidade do organismo é matéria a assimilar. (...) As funções de relação, mesmo independentemente da vida psíquica que delas deriva, são pois, duplamente responsáveis pela origem da assimilação: elas servem, por uma parte, à assimilação geral do organismo, pois que o seu exercício é indispensável à vida; mas, por outra parte, cada uma de suas manifestações supõe uma determinada assimilação, visto que esse exercício é sempre relativo a uma série de condições exteriores que lhes são especiais.

A convivência na CEASA/RS permite-me inferir que o trabalho está incorporado aos adolescentes os quais entrevistei, assimilado como parte indispensável ao cotidiano dos meninos. Uma realidade externa que precisa servir de base para ampliação do conhecimento.

⁸³ PIAGET, Jean. *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Rio: Guanabara, 1987.

CAPÍTULO V: UMA LEITURA DA CATEGORIA TRABALHO

5.1. INTRODUÇÃO: PRIMEIRAS CONCEPÇÕES

ALGUM DIA, QUANDO O TEMPO CHEGAR

Bertolt, BRECHT.

*Algum dia, quando o tempo chegar,
havemos de refletir as idéias
de todos os pensadores
de todas as épocas,
olhar os quadros de todos os mestres,
rir das piadas de todos os humoristas,
a todas as mulheres tratar bem,
todos os homens instruir no bem.*

Poemas & Canções Escolhidas. 1980.

Atribuo a uma certa veia brechtiana a busca de Marx, como a de Piaget, neste trabalho. Não tenho intenção de reafirmar ou negar filiações, todavia ando em busca da manumissão. E creio que o tempo chegou: necessária é minha que eu continue buscando refletir sobre as idéias de todos os pensadores de todas as épocas, para melhor olhar todos os mestres, rir sem medo das piadas de todos os humoristas, ter a habilidade de respeitar a todas as mulheres e a todos os homens, podendo exercer com mais plenitude o ofício de educadora.

Para todas as palavras, dicionário, tem dito Nando Reis na voz de Marisa Monte⁸⁵. Gosto muito desse percurso: uma primeira idéia, o verbete no dicionário, um texto mais especializado... uma primeira conclusão, assim vou buscar compreender alienação.

No viés que utilizo, uma primeira idéia de alienação seria a incapacidade de compreender o sistema sócio-econômico-político e cultural onde estamos inseridos. Seria fazer uma leitura parcial, que até permite verbalizar um olhar sobre o mundo, mas não aciona um movimento para modificar as distorções percebidas. Acredito que a estrutura capitalista de produção é uma

⁸⁵ REIS, Nando. Diariamente. In: MONTE, Marisa. *Mais*. NY e Rio: EMI/ODEON, set/nov 90.

potencializadora da alienação, seja pelo estar inserido no processo de produção fabril, 'apertando parafusos o dia todo', seja em quarenta ou sessenta horas, 'dando aula', seja na escola que interdita a fala, o corpo, a criatividade, etc, seja mergulhada numa dissertação de mestrado que proporciona profundas leituras, descobertas, mas reduz a intervenção no mundo 'lá fora'. A rotina de trabalho e a não obtenção das necessidades mínimas a uma vida digna – habitação, saneamento, alimentação, saúde, educação, vestuário, transporte, etc, o encurtamento sistemático do tempo e do dinheiro para o lazer, cada vez mais reduzido à televisão; a inacessibilidade da maioria da população a avaliações constantes do seu cotidiano e construções de novos referenciais de positividade de vida. Um mundo muito mais sedutor à pulsão de morte do que à pulsão de vida, para mim, é um grande indexador da alienação. Assim eu fui a campo, pavilhão de atacado na CEASA/RS, angustiada com um possível 'embotamento' nos meninos que têm a infância interdita pela inserção precoce no mercado de trabalho. Que bom que eu me surpreendi!

No Aurélio⁸⁶ o verbete pode ser entendido como:

[Do lat. alienatione] S.f. (...) 2. Cessão de bens. (...) 4. Psiq. Alienação mental (qualquer forma de perturbação mental que incapacita o indivíduo para agir segundo normas legais e convencionais do seu meio social). 5. Filos. Processo ligado essencialmente à ação, à consciência e à situação dos homens, e pelo qual se oculta ou se falsifica essa ligação de modo que pareça o processo (e seus produtos) como indiferente, independente ou superior aos homens, seus criadores [Cf. objetivação, reificação.] (...) 7. Hist. Filos. Segundo Hegel, processo essencial à consciência e pelo qual ao observador ingênuo o mundo parece constituído de coisas independentes umas das outras, e indiferentes à consciência – independência e indiferença serão negadas pelo conhecimento filosófico. 8. Hist. Filos. Segundo Marx, situação resultante dos fatores materiais dominantes da sociedade, e por ele caracterizada sobretudo no sistema capitalista, em que o trabalho do homem se processa de modo que produza coisas que imediatamente são separadas dos interesses e do alcance de quem as produziu, para se transformarem, indistintamente em mercadorias. 9. Por ext. Falta de consciência dos problemas políticos e sociais.

Posso pensar em cessão de bens, na proximidade com o trabalho, pela venda por um parco salário do tempo de vida em forma de força de trabalho.

⁸⁶ Op. cit., p.72.

Acredito na extrema importância de analisar o contexto – esse da exploração do sujeito pelo capital – para poder olhar a inadequação da ação do indivíduo no meio social: quem dita as normas legais e convencionais do meio social? A quem são dirigidas? Não vejo o meio social como incentivador da sanidade mental, e também não creio que possa ser utilizado como amenizador de alguns comportamentos; não acredito na legitimidade de nenhum tipo de desvio se olharmos o indivíduo isoladamente.

No que tange à separação do processo e do produto fica clara a distância entre nossa ação mediadora e o 'bem' finalizado: na produção agrícola, na produção industrial e na produção intelectual. Na primeira, o agricultor semeia, colhe e, na prática, só tem conhecimento do destino da parte que ficar em sua casa – o restante pode ser lucro para o atravessador, desperdício nas centrais de abastecimento, apodrecimento nos armazéns do governo, etc. Na indústria, a primeira e mais forte imagem de alienação que me vem é Charles Chaplin em 'Tempos Modernos', mas posso imaginar que a Internet permita contato com a produção individual, sem que saibamos como será utilizada por quem acessou nosso texto. A produção intelectual, depois de exposta, é de domínio público. Ignoramos o que farão a aluna e o aluno a quem dedicamos nossa preparação de aula, nosso estudo. Quase não temos conhecimento do que acontece na aula das outras disciplinas, no cotidiano da escola; cada vez é mais passageiro o encontro no sentido de perceber o aluno em aproximação com a totalidade.

Ainda percorrendo dicionários fui a um mais específico. Afinal, o que significa alienação do ponto de vista das ciências sociais, que intersecções são possíveis com as outras ciências? No Dicionário de Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas e do MEC/FAE, 1986, encontrei:

A. O termo **alienação**, em ciências sociais, significa geralmente um afastamento ou separação de partes ou do todo da personalidade em relação a aspectos significativos do mundo empírico.

A.1. Nesse sentido o termo pode designar: a) um estado objetivo de isolamento ou separação; b) um estado de espírito da personalidade isolada; c) um estado motivacional propenso ao afastamento.

A.2. a separação a que o termo se refere pode ocorrer entre: a) o eu (self) e o mundo objetivo; b) o eu e aspectos do próprio eu que dele se separaram e foram substituídos – por exemplo, o trabalho alienado; c) o eu e o eu.

Para mim fica a informação de que o modo de vida capitalista indica essas possibilidades de alienação: ou será que o medo da violência urbana, que põe cada vez mais os moradores das cidades atrás das grades dos portões, em casas cercadas e condomínios fechados, não constitui uma forma de isolamento do eu com o mundo empírico? E a rotina, a necessidade de trabalhar para sobreviver, não induz a uma separação do eu e eu?

B. *Diversas são as origens da idéia de alienação nas várias conceituações filosóficas sobre a situação do homem no mundo, mas a sua principal fonte na teoria social é a teoria de Karl Marx (...). Na teoria marxista alguns homens são alienados do seu trabalho objetivamente pelas relações de produção econômica e pelos sistemas de dominação de classe. Essa separação em relação ao trabalho e ao produto do trabalho provoca também a alienação deles em relação à natureza e a eles mesmos. (...)*

Nesse sentido considera-se alienação o estado ou o resultado da conformidade perante expectativas institucionais em papéis sociais segmentados, nos quais o desempenho de funções especializadas, determinado pela divisão do trabalho e pelo sistema de dominância de certos grupos, priva a personalidade total das oportunidades de exercer concretamente um julgamento racional e assim de aplicar sua força criativa para influenciar as condições de sua própria existência. A conformidade sem envolvimento transforma-se em submissão à necessidade, representada por exigências objetivas e alheias, e não por necessidades pessoais subjetivas, enquanto o desempenho de papel ("trabalho alienado") perpetua as condições dessa existência alheia. Segundo E. Fromm (The sane society. New York, Rinehart, 1955. p. 120), o homem leva uma vida alienada quando "não se sente como centro do seu mundo, como o criador dos seus próprios atos – já que esses atos e suas conseqüências se tornaram os senhores, a quem ele obedece ou mesmo cultua".

O trabalhador é explorado no cotidiano de trabalho, por ser preciso aumentar as horas de trabalho para prover seu sustento, e cada vez mais pessoas da família ingressam no mercado de trabalho para, nem assim, terem garantia de satisfazer suas necessidades de vida. Paga imposto para que o Estado cumpra seu papel na habitação, saneamento, água e luz, saúde, educação, transporte... mas o que vê, a cada dia, é o aumento da dificuldade de ter acesso a esses serviços, aliada a escândalos de malversação do dinheiro público realizada pelos mesmos senhores/as que ditam as normas de postura social para os 'outros'

mortais. Acredito que a mídia é grande contribuidora da distorção na visão de mundo da maioria da população uma vez que, como aparelho de Estado, divulga a versão de interesse da classe detentora do poder no que diz respeito à inflação, à incapacidade dos funcionários públicos, à impossibilidade do Estado em dar conta das questões sociais ... O neoliberalismo funciona como um indexador do descrédito nas obrigações do governo e obrigações do indivíduo, um potencializador do consumo que frustra pela incapacidade do salário de suprir as vontades criadas pelas imagens vendidas diariamente como mediadoras da felicidade. São indelévels as marcas produzidas na subjetividade do cidadão que tem sua cidadania desrespeitada constantemente tempo/espaço.

C. Dessa concepção de alienação como estado objetivo de separação, surge o emprego do termo para designar o mal-estar que resulta de tal estado, às vezes acompanhado de uma mudança de ênfase das estruturas de dominação para o conteúdo da cultura como fator causal. Esse emprego acentua o alheamento do eu em relação a si próprio. Há uma perda de emoções que fazem parte da experiência normal. A falta de interesse emocional no mundo exterior, por este ser ameaçador, leva a uma preocupação exagerada com o próprio eu. (...)

Indelévels porque superam a cota de frustração tolerável: a escola pública está analfabeta, a saúde permanece em estado vegetativo, entra ano, muda governo; a justiça normalmente é injusta com os que mais necessitam dela; o político no qual votei porque acreditei, não raras vezes se esqueceu do povo que o elegeu, e vota mais pelo fisiologismo do que pela melhoria da qualidade de vida do povo.

D. A tendência motivacional para rejeição de expectativas interiorizadas ou externas de outros pode originar-se do conflito entre a ordem objetiva do mundo e a essência do eu, mas hoje a ênfase de muitas teorias sociológicas, não incide nesse possível conflito, mas no fracasso em superá-lo. Um trecho de T. Parsons e E.A. Shils (Toward a general theory of action. Cambridge, Mass., Harvard Univ. Press, 1951. p. 156 e segs.) ilustra isso: "Na medida em que a interiorização ocorra sem um conflito excepcionalmente grande e não dominado, o ego cria disposições de necessidades para se ajustar às expectativas; enquanto a interiorização defeituosa (interiorização acompanhada de mecanismos de defesa ineficazes ou de soluções incompletas de conflitos) pode produzir disposições de necessidades alienativas, que são disposições de necessidades derivativas para recusar a realização de expectativas". A interiorização parcial é portanto um pré-requisito para que a alienação ocorra, pois do contrário a atitude seria considerada de indiferença. Mas muitas tendências

alienativas permanecem encobertas, já que existem apenas como componente negativo de uma disposição ambivalente de conformidade-alienação.

A sucessão de anseios não realizados, de lutas derrotadas, imprime o fracasso, desmobiliza os setores, torna a população submissa às possibilidades que interessam aos dominantes. Concebo a freqüência de não realizações dos desejos como condutora à gradativa redução das expectativas e à imobilidade do eu. Essa paralisia convém aos donos do poder: os movimentos dos setores organizados da população, reivindicando seus direitos, cobrando o cumprimento dos deveres do Estado e dos detentores do capital põem em cheque valores e necessidades dos dominantes que não lhes interessam. Um povo submisso é mais fácil de **desgovernar**.

Adentrando um pouco mais na especificidade da literatura, consultei um outro dicionário, do Pensamento Marxista⁸⁷:

No sentido que lhe é dado por Marx, ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados [1] aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma), e/ou [2] à natureza na qual vivem, e/ou [3] a outros seres humanos, e – e, além de e através de, [1], [2] e [3] – também [4] a si mesmos (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente).

A pretensão está em, percorrendo “O trabalho alienado” (Manuscritos Econômicos e Filosóficos, 1844), e “El fetichismo de la mercancía, y su secreto” (El Capital, Crítica de la economía política, 1867)⁸⁸, aproximar a pesquisadora da construção de parte da trajetória que Marx realizou para conceituar **trabalho alienado**.

⁸⁷ *Op. cit.*, p. 68.

⁸⁸ As datas utilizadas como referência estão em acordo com a publicação no Dicionário do Pensamento Marxista de Tom Bottomore, p.406 a 408.

Esse estudo na interface com as concepções dos atores sobre os quais busco me debruçar, mediada por outros escritos, pode me aproximar do que constituo como utopia: a **desalienação** pela interação trabalho/conhecimento. Haveria brecha para melhor fazer a leitura de mundo, a partir do conhecimento do próprio trabalho? Esse conhecimento seria um facilitador da leitura da palavra? A qualidade na leitura da palavra, possibilitada pela compreensão do trabalho real, poderia se constituir num alicerce para alavancar à cidadania o grupo subalterno representado pelos adolescentes excluídos da escola e inseridos precocemente no mercado de trabalho?

A reflexão sobre algumas idéias de um pensador que, a partir da sua época, se tornou de todos os tempos, é imprescindível, uma vez que minha dissertação analisa as representações de trabalho, conhecimento e fome nos adolescentes em estratégia de sobrevivência na CEASA/RS.

5.2. ALIENAÇÃO E TRABALHO:

UMA CONVERSA COM ALGUNS ESCRITOS DE MARX.

No prefácio dos Manuscritos Econômicos e Filosóficos (Marx, 1844), Erich Fromm (maio/1964) diz:

Estamos a presenciar um renascimento do pensamento marxista.

Pessoalmente, a dissertação tem produzido em mim este renascimento: estudar Marx para compreender melhor os meandros da produção capitalista, lendo do lugar de pesquisadora, diferente do olhar de militante sindical/partidária. Com certeza, tem sido uma leitura árdua, buscando escantear o absolutismo com que eu lia os conceitos marxistas e o sectarismo em relação a outros pensadores. À lembrança me vem o título de um trabalho apresentado na ANPED 93 ‘... apostando no “velho” paradigma e na sua capacidade interpretativa do “novo”⁸⁹. O velho paradigma, explica – e eu concordo com a construção – a formação

⁸⁹ VALENTE, Ana Lúcia Farah. *Movimentos Sociais e Educação: apostando no velho paradigma e na sua capacidade interpretativa do novo*. ANPED, 1993.

econômica vigente, o capitalismo. Claro que sendo uma análise realizada há mais de um século há espaço para releituras. Apresento a minha, até onde a análise marxista do modo de produção, das relações de produção e das implicações inerentes a essas podem ser observadas no território de minha pesquisa. O trabalho, na estrutura produtiva atual, é alienado. É possível ver esta afirmativa com os sujeitos que torno objeto de pesquisa? Numa primeira afirmativa direi que essa alienação surge pela incompreensão que o trabalhador tem do todo que realiza: uma vez que ele não detém os meios, não gerencia os caminhos, não participa nos lucros, tem níveis exorbitantes de arrocho salarial, utiliza parcela quase total de seu tempo para possibilitar que ele e os seus tenham condições de sobreviver (diferente de viver!)... está inserido numa engrenagem que o distancia do lazer saudável, da escola, da saúde física e mental e, por reforço, circunda-o de informações deturpadas, de concepções preconceituosas ... impingindo-lhe um viver inviabilizador de sua própria leitura de mundo.

Na CEASA tudo isto começa cedo: na cronologia, em média aos dez anos, e na jornada diária em torno das três horas da manhã. Que instrumentos de compreensão do próprio real tem este sujeito?

Volto a Fromm: Busco, a partir da minha totalidade de mulher, mãe, professora, alfabetizadora em classe popular, militante na construção de um devir de mais igualdade, uma elaboração mais consistente desse pensador que explica como se procede a exploração do homem pelo homem, posicionando-se contrário às privações impostas pelo poder cego atribuído à Natureza e anunciador do reino da liberdade, como momento de desenvolvimento das potencialidades humanas para além, mas tendo como base o reino das necessidades.

O conceito de alienação, que constitui o conceito-chave nos Manuscritos Econômicos e Filosóficos e que Marx reteve até ao fim da vida. Na Ideologia Alemã, Marx escreveu: «A própria ação do homem transformou-se em poder estranho que a ele se opõem e o escraviza, em vez de por ele ser controlado.» E: «A cristalização da atividade social, a consolidação do que nós próprios produzimos em poder objetivo superior a nós, crescendo fora do nosso domínio, frustrando as nossas esperanças, arruinando os nossos cálculos, constitui um dos principais fatores do desenvolvimento histórico até agora.»

No fim do Capital, vol. III, Marx escreveu: «O reino da liberdade só começa, de fato, onde cessa o trabalho que é determinado pela necessidade e por objetivos externos; por consequência em virtude da sua natureza, encontra-se fora da esfera da produção material propriamente dita. Assim como o selvagem tem de lutar com a Natureza para satisfazer as suas necessidades, para manter e reproduzir a vida, assim também tem de o fazer o homem civilizado em todas as formas de sociedade e com todos os modos de produção possíveis. Com o seu desenvolvimento, dilata-se o reino da necessidade natural, porque também as suas privações se intensificam, mas ao mesmo tempo amplificam-se igualmente as forças de produção, pelas quais se justificam estas privações. A liberdade neste campo só pode consistir no fato de a humanidade socializada, os produtores associados, regular racionalmente o intercâmbio com a Natureza, submetendo-a ao seu comum controle, em vez de serem governadas por ela como por um poder cego, e cumprindo a sua tarefa com o menor dispêndio de energia possível e em condições tais que sejam próprias e dignas de seres humanos. No entanto aqui encontramos ainda no reino da necessidade. Para além dele começa o desenvolvimento da potencialidade humana com fim em si mesma, o verdadeiro reino da liberdade que, no entanto, só pode florescer tendo como base o reino da necessidade. A redução do dia de trabalho é a sua condição prévia fundamental.»

Os atores sociais com os quais desenvolvo minha pesquisa, vivenciam precocemente toda a podridão do sistema. A miséria é presença constante desde o nascimento, a fome orgânica (no mínimo) acompanha boa parte do seu desenvolvimento, os laços familiares são tênues (na melhor das hipóteses), a expulsão da escola e a inserção na perversidade do mercado de trabalho são de uma precocidade dantesca. Que aparato pessoal terão estes sujeitos para romperem com o cotidiano de trabalho escravo? Será que entre as demandas desses atores está presente o reino da liberdade? Como os meninos e meninas de rua – apesar de conceitualmente não se enquadrarem na definição – muitos são explorados pela própria família desde a tenra infância, que na verdade é uma etapa arrancada de suas vidas. Que elementos a teoria marxista pode fornecer para que eu, qualificando minha leitura, melhor compreenda o sistema e perceba em mais profundidade as representações que os adolescentes em estratégia de sobrevivência têm de trabalho? Tentar aproximá-los do homem livre!

O homem livre de Marx, no último dos Manuscritos Econômicos e Filosóficos: «Suponhamos que o homem é homem e que é humana a sua relação ao mundo. Então o amor só com o amor se poderá permutar, a confiança com a confiança, etc. Se queremos apreciar a arte temos de ser pessoas artisticamente cultivadas: se queremos influenciar outras pessoas importa que sejamos pessoas com efeito verdadeiramente estimulante e encorajador sobre os outros. Cada uma das nossas relações ao homem e à natureza deverá ser uma expressão específica, que

corresponda ao objetivo da nossa vontade, da nossa vida real individual. Se amarmos sem despertar amor em retorno, isto é, se não formos capazes de, pela manifestação de nós próprios como pessoas afetuosas, nos tomarmos pessoas amadas, o nosso amor será então impotente e uma desventura.

Ainda nos Manuscritos Econômicos e Filosóficos de 1844, no Prefácio do Terceiro Manuscrito, Marx revela a fonte desse estudo,

Meus resultados são fruto de uma análise inteiramente empírica, baseada em cuidadoso estudo crítico da economia política.

Isto me impele a dizer como cheguei às minhas questões. Venho constatando ao longo da carreira docente – desde as séries iniciais e, mesmo, com a alfabetização de jovens e adultos, o supletivo e o pouco tempo na universidade – que o aprofundamento das questões teóricas é, significativamente, de maior qualidade quando feito através de elaborações advindas da prática, do cotidiano (tenho consciência de que a evidência não constitui uma novidade!). Falar sobre o cotidiano: a rotina, a realidade do local de moradia, o dia-a-dia no local de trabalho, uma experiência, tem-se mostrado desvelador de possibilidades na produção textual, há visibilidade de um aproximar-se da leitura de mundo.

Sistematizar um currículo para os adolescentes em estratégia de sobrevivência tendo como mote a experiência – cotidiano no trabalho – poderá contribuir na compreensão do trabalho e, por meio dessa, na aquisição da leitura de mundo que, eu acredito, é mediadora da não-alienação. Num primeiro momento, estou querendo entender como é que a juventude, inserida precocemente no mercado de trabalho, concebe o trabalho e, em especial, a sua condição de alguém que já é trabalhador. Que significado tem o trabalho? Qual a justificativa para ser trabalhador 'numa idade de escola'?

No Primeiro Manuscrito, em Salário do Trabalho, Marx vai dizer que:

Para o trabalhador, portanto, a separação do capital, da renda da terra e do trabalho é fatal. A procura de homens regula necessariamente a produção de homens como de qualquer outra mercadoria. O trabalhador, portanto, perde mais e perde inevitavelmente com a gravitação do preço corrente para o preço natural. O trabalhador não ganha necessariamente quando o capitalista ganha, mas perde forçosamente com ele. Quanto mais querem ganhar mais têm de sacrificar o tempo

e realizar um trabalho de escravo em que a sua liberdade se encontra totalmente alienada ao serviço da avareza.

Quando pensamos na juventude que ingressa precocemente no mercado de trabalho, preciso é que percebamos o que passa além das separações de natureza econômica-estruturais inerentes à perversidade do sistema: o fato de o trabalhador ser apenas o que produz, produzir sem ter e produzir na falta – ele não detém o capital, nem a terra, nem as ferramentas para o seu trabalho e produz sem essa posse; pior, produz num ambiente de carências impostas pela estrutura econômica e advindas, também, dos meios que esta constitui para manter um arcabouço capaz de assegurar sua continuidade. Não é por acaso que as famílias proletárias contribuem tanto para a reprodução da espécie; pode ser uma ilusão, mas é um momento que parece pertencer-lhes! Mal acontecem os primeiros passos e essa produção entra no mercado fazendo-se mercadoria para concepção de outras: especificamente no caso em estudo, servindo de força de trabalho em um serviço igual ao do adulto, todavia por um preço extremamente menor que o deste; por um parco salário, um trabalho duro – escravo – colocando sua possibilidade de ser na infância e adolescência a serviço do ter do capitalista, alienando sua escolaridade, obstruindo a capacidade de busca da liberdade.

*A economia política considera o **proletário**, isto é, aquele que vive sem capital ou renda, apenas do trabalho e de um trabalho unilateral, abstrato, como simples **trabalhador**. Consequentemente pode propor a tese de que ele, tal como um cavalo, deve receber tanto quanto precisa para ser capaz de trabalhar. A economia política não se ocupa dele no seu tempo livre como homem, mas deixa este aspecto para o direito penal, os médicos, a religião, as tabelas estatísticas, a política e o funcionário do hospício.*

*Na economia política, o **trabalho** aparece apenas sob a forma de **atividade aquisitiva**.*

Nas fábricas inglesas de fiação de algodão, movidas a água e a vapor, estavam empregadas em 1835: 20.558 crianças entre os 8-12 anos de idade, 35.867 entre os 12-13 anos e 108.208 entre os 13-18 anos [...] é verdade que o progresso da maquinaria, na medida em que remove cada vez mais das mãos humanas todas as operações uniformes, tende para a completa eliminação destes males. Mas no caminho de tão rápido progresso está o facto de os capitalistas poderem adquirir o trabalho das classes mais baixas, mesmo das crianças, de modo fácil e barato, e o usarem em vez de utilizar a maquinaria.

Cento e cinquenta anos depois do empírico onde Marx embasou sua construção teórica, o capitalismo segue usando as crianças 'de modo fácil e barato', seja como forma de ajudar na capacidade aquisitiva da casa onde moram ainda com os pais, seja na sustentação da sua já própria família. Embora a lei (ECA)⁹⁰ indique a necessidade de escolaridade como condição prévia para o trabalho infantil, a economia não se responsabiliza por isso, não se ocupa desse preceito legal. Do ponto de vista das possibilidades assistenciais também há um não compromisso; mesmo havendo uma associação de classe, nenhum dos adolescentes trabalhadores na CEASA entrevistados sabe de sua existência, o que me permite presumir o não uso da condição de assistido pela entidade de classe, ficando ainda mais à mercê da perversidade do sistema.

No último título do Primeiro Manuscrito, O Trabalho Alienado, Marx diz que parte da economia política para afirmar que a miséria do trabalhador está intimamente ligada à produção capitalista, quanto mais o trabalhador produz mercadorias, em condições maiores de miséria ele se coloca. Essa contradição - aumento de produção, aumento de miséria para quem produz - define duas classes sociais: uma que se torna mercadoria produtora de mercadorias e a outra que se apossa de ambas.

A partir da própria economia política, com suas próprias palavras, mostramos que o trabalhador desce até o nível de mercadoria, e de miserabilíssima mercadoria; que a miséria do trabalhador aumenta com o poder e o volume de sua produção; que o resultado necessário da concorrência é a acumulação do capital em poucas mãos e, um terrível restabelecimento do monopólio; e finalmente, que a distinção entre capitalista e proprietário fundiário, bem como entre trabalhador rural e trabalhador industrial, deixa de existir e toda a sociedade deve se dividir em duas classes, os possuidores de propriedade e os trabalhadores sem propriedade.

A crítica se estabelece à medida em que a economia política faz ver, mas não explica, que a relação entre aumento da produção/aumento da miséria de quem produz é verdadeira. Marx vai em busca da explicação desta contradição. De um lado os possuidores da propriedade (rural ou urbana), do capital, da força

⁹⁰ Estatuto da Criança e do Adolescente, lei federal 8.069/1990.

de trabalho, das mercadorias produzidas e da riqueza; de outro, os não possuidores, os trabalhadores rurais e urbanos, força de trabalho, produtores de mercadoria, construtores da riqueza dos possuidores e da sua própria miséria.

A realização do trabalho aparece na esfera da economia política como desrealização do trabalhador, a objetivação como perda e servidão do objeto, a apropriação como alienação.

A relação entre o trabalhador e a produção não acontece numa perspectiva de crescimento individual nem material: à medida que o trabalhador produz mercadorias, fazendo crescer a quota de bens na sociedade capitalista, ele se produz como mercadoria, torna-se parte da produção, perde-se enquanto indivíduo, aliena-se, faz-se um bem do capital. Em sua miséria, o trabalhador perde os produtos necessários à vida e ao trabalho, nada lhe pertence, nem ele mesmo. O crescimento de sua pobreza está em razão direta com o crescimento da riqueza que ele gera com o trabalho.

A alienação do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto, assume uma existência externa, mas que existe independentemente, fora dele e a ele estranho, e se torna uma força hostil e antagônica.

Resulta um homem objetivado em uma mercadoria que não lhe pertence, que nem mesmo ele pode acessar. E seu cotidiano é este, miserabilizar-se, edificando a riqueza do possuidor, deixando-se possuir cada vez mais pela perda do objeto que realiza e de si mesmo.

Examinemos agora mais de perto o fenômeno da objetivação, a produção do trabalhador e a alienação nela implicada, a perda do objeto, do seu produto. O trabalhador nada pode criar sem a natureza, sem o mundo externo sensível. Este é o material onde se realiza o trabalho, onde ele é ativo, a partir do qual e por meio do qual produz coisas. Mas, assim como a natureza fornece os meios de existência do trabalho, no sentido de que o trabalho não pode viver sem objetos, nos quais se exercita, de igual modo ela proporciona os meios de existência em sentido mais restrito, a saber, os meios de existência física do próprio trabalhador. Quanto mais o trabalhador se apropria pelo trabalho do mundo externo, da natureza sensível, tanto mais se priva dos meios de existência, sob dois aspectos: em primeiro lugar, o mundo externo sensível toma-se, cada vez menos, um objeto que pertence ao trabalho ou um meio de existência no sentido imediato, meio para a subsistência física do trabalhador.

Nos dois sentidos, portanto, o trabalhador toma-se servo do objeto; em primeiro lugar por receber um objeto de trabalho, isto é, de receber trabalho; em seguida pelo fato de receber meios de subsistência. Deste modo, o objeto capacita-o para existir primeiramente como trabalhador, em seguida como sujeito físico. A culminação de tal servidão é que ele só pode manter-se como sujeito físico enquanto trabalhador, e só é trabalhador enquanto sujeito físico.

É da natureza, mundo externo sensível, que o homem obtém seus meios de trabalho e de subsistência; mas quanto mais produz, menos recursos de subsistência lhe restam na natureza e em mercadorias produzidas, uma vez que o resultado de sua produção não lhe é devido. Assim, a produção é que lhe dá o sentido do trabalho e da existência, tornando-o um servo, um sujeito alienado, cuja condição de ser é produzir e a condição de produzir é ser; todavia nem a existência nem a produção lhe pertencem.

Em que consiste a alienação do trabalho? O trabalho é exterior ao trabalhador, não pertence a sua natureza; ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, esgota-se fisicamente e arruina o espírito. O seu trabalho não é voluntário mas imposto, é trabalho forçado. Não constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfazer outras necessidades. Assim como na religião, a atividade espontânea da fantasia humana, do cérebro e do coração humanos, reage independentemente, como uma atividade estranha, divina ou demoníaca, sobre o indivíduo, da mesma maneira a atividade do trabalhador não é a sua atividade espontânea. Pertence a outro e é a perda de si mesmo. Chega-se à conclusão de que o homem (o trabalhador) só se sente livremente ativo nas suas funções animais – comer, beber e procriar, quando muito na habitação, no adorno, etc. – enquanto nas funções humanas se vê reduzido a animal. O elemento animal torna-se humano e o humano animal.

O trabalhador retira da natureza os objetos de seu trabalho, realiza com seu trabalho a mercadoria, entrega-a ao possuidor, e vai novamente ao possuidor para poder ter as mercadorias necessárias a sua sobrevivência; ele as produziu, mas não pertencem a ele. Isto se configura como uma atividade estranha ao indivíduo: ele constrói mas não há posse; como a fantasia depende da nossa existência mas não nos pertence, não temos o domínio real sobre ela. Apenas as funções que quantificam a existência são permitidas ao trabalhador: alimentar-se, beber e assegurar a continuidade da espécie, tal como o faz o animal. A função que qualifica a existência humana, de tomar para si os instrumentos da produção e a ela mesma, não está acessível na relação capitalista de produção. O homem

animaliza-se no processo produtivo porque não detém os meios e nem o resultado de seu trabalho. Isto se agrava pela situação de que a renda obtida pelo trabalho, o salário, cada vez menos sustenta o trabalhador em suas necessidades mínimas.

A vida genérica, tanto para o homem como para o animal, possui a sua base física no fato de que o homem (como o animal) vive da natureza inorgânica, e uma vez que o homem é mais universal do que o animal, também mais universal é a esfera da natureza inorgânica de que ele vive. Assim como as plantas, os animais, os minerais, o ar, a luz, etc, constituem, do ponto de vista teórico, uma parte da consciência humana, enquanto objetos da ciência natural e da arte – são a natureza inorgânica espiritual do homem, os seus meios de vida intelectuais, que ele deve primeiro preparar para a fruição e perpetuação – assim também do ponto de vista prático, formam uma parte da ou com o padrão de cada espécie e sabe como aplicar o padrão apropriado ao objeto; deste modo o homem constrói também em conformidade com as leis da beleza.

Na medida que produz para sobreviver e não para usufruir, escraviza-se à produção, perde a liberdade do fazer e do ser, tem sua existência aprisionada à produção de mercadorias para adquirir bens que proporcionem a satisfação das necessidades físicas; sem liberdade de produzir não há satisfação das necessidades do espírito, não há prazer... o homem animaliza-se para barganhar as condições animais de vida.

O homem, através do trabalho alienado, não só produz a sua relação ao objeto e ao ato de produção, como a homens estranhos e hostis, mas produz ainda a relação dos outros homens à sua produção e ao seu produto e a relação entre ele mesmo e os outros homens. Assim como ele cria a sua produção como sua desrealização, como a sua punição, e o seu produto como perda, como produto que não lhe pertence, da mesma maneira cria o domínio daquele que não produz sobre a produção e o respectivo produto. Assim como aliena a própria atividade, da mesma maneira outorga a um estranho a atividade que não lhe pertence. ... mediante o trabalho alienado, o trabalhador cria a relação de outro homem, que não trabalha e se encontra fora do processo, ao seu trabalho.

O vínculo que estabeleço entre o texto e os atores de minha pesquisa, no território que se faz cenário de nossas trocas, na verdade só confirma as concepções de Marx. O ator tem em sua história de vida mais ou menos próxima

a perda da terra e a conseqüente expulsão do campo. Ou com a propriedade de Martins⁹¹

A lógica da cerca poderia ser submetida à lógica do homem. Esse desvio constitui uma ininteligível violação de direito para as crianças. Mais grave porque os donos expulsam os pobres da terra em que estes fazem a roça, no próprio ato de trabalhar. Tomam a terra brocada ou a roça e, nesse sentido, se apropriam do trabalho do pobre. Mas não o fazem com essa finalidade. Fazem-no para cercar a terra e formar pasto, para criar gado. Portanto, a roça não tem para eles qualquer valor... Na refeição dos pobres do lugar, o arroz é o alimento e a carne é a mistura. O arroz é a comida do trabalho. A carne é a comida da festa e do ócio.

Se no campo o trabalho na terra se dava com e para a família, aqui nem sempre esta trabalha junta, mas sempre para um patrão - que, entre meus sujeitos, na CEASA, é o dono do caminhão, da kombi, da carroça ... um tipo de atravessador. A miséria crescente joga as famílias inteiras no trabalho: o trabalho infantil parece incorporado ao cotidiano desses atores. No território, os jovens carregam e descarregam caixotes dos caminhões, caixotes abarrotados de hortifrutigranjeiros viçosos que irão fazer a festa na refeição de famílias que dificilmente será a deles. Mesmo quando levam alimento para casa, eles o fazem com as sobras que ficam no chão, recebendo o lixo, os dejetos, as moscas... Que lógica é esta? A lógica do capital!

Nas entrevistas com os carregadores, aparece o descontentamento, existe a constatação: **“esse monte de comida pelo chão e gente passando fome”**. Fica claro que eles se incluem nos excluídos do acesso aos alimentos que carregam. A exclusão do acesso faz com que desconheçam as qualidades dos alimentos; acredito que esse desconhecimento explique a intensidade dos maus-tratos porque passam os hortifrutigranjeiros nas mãos dos incluídos no processo de trabalho na CEASA, independente da idade e da ocupação: não se percebe uma preocupação com o acondicionamento dos alimentos nos caixotes, nos carrinhos, nos espaços de exposição, nem nos diferentes veículos que fazem o carreto dos produtos que circulam no mercado. O desconhecimento da utilidade

⁸⁴ *op. cit.*, p. 71.

do produto é uma forma de alienação: mais uma vez a economia não se ocupa desse ato do processo produtivo: é recente a intervenção do Estado na distribuição das sobras e ainda não existe uma política de educar para o consumo de verduras, frutas, legumes e o conseqüente cuidado em seu manuseio destes.

Na leitura que fiz, quando Marx fala do fetichismo da mercadoria⁹².

*Como si las mercancías fuesen objetos evidentes y triviales. (...) Considerada como **valor de uso**, la mercancía no encierra nada de misterioso, dando lo mismo que la contemplemos desde el punto de vista de un objeto apto para satisfacer necesidades del hombre o que enfoquemos esta propiedad suya como producto del trabajo humano. Es evidente que la actividad del hombre hace cambiar a las materias naturales de forma, para servirse de ellas.*

No cotidiano dos adolescentes que trabalham na CEASA a mercadoria – hortifrutigranjeiro – pode parecer trivial, no sentido de que é um alimento e que passa muitas vezes pelas mãos dos carregadores; o que aparenta abundância na existência, como valor de uso, como possibilidade de servir de alimento, por eles pode ser apenas contemplado. Um fruto da terra que eles já possuíram, já plantaram e colheram, num tempo anterior de sua vida, deixa de se tornar real. Que mistério encerra essa operação sócio-econômica?

El carácter misterioso de la forma mercancía estriba, por tanto, pura y simplemente, en que proyecta ante los hombres el carácter social del trabajo de éstos como si fuese un carácter material de los propios productos de su trabajo, un don natural social de estos objetos y como si, por tanto, la relación social que media entre los productores y el trabajo colectivo de la sociedad fuese una relación social establecida entre los mismos objetos, al margen de sus productores.

Outra vez a fantasia: a fartura de alimentos capaz de saciar a fome orgânica dos que trabalham ali, dos seus e de muito mais gente, só existe durante a relação social de trabalho. Na realidade, o objeto de seu trabalho não lhes é acessível. Quando muito conseguem as sobras, feitas restos, em qualidade e

⁹² MARX, Karl. *El Capital*, Crítica de la economía política. Livro 1; Sección Primera: Mercancía y Dinero; Capítulo I: La Mercancía, El fetichismo de la mercancía, y su secreto. Londres, 1861 a 1879.

quantidade infinitamente inferior às do produto que circula nas madrugadas e manhãs de trabalho do mercado.

Lo que aquí reviste, a los ojos de los hombres, la forma fantasmagórica de una relación entre objetos materiales no és más que una relación social concreta establecida entre los mismos hombres. Por eso, si queremos encontrar una analogía a este fenómeno, tenemos que remontarnos a las regiones nebulosas del mundo de la religión, donde los productos de la mente humana semejan seres dotados de vida propia, de existencia independiente, y relacionados entre sí y con los hombres. Así acontece en el mundo de las mercancías con los productos de la mano del hombre. A esto es a lo que yo llamo el fetichismo bajo el que se presentan los productos del trabajo tan pronto como se crean en forma de mercancías y que es inseparable, por consiguiente, de este modo de producción.

Que explicação é dada pelos trabalhadores? Como é possível conviver passivamente com a existência do alimento no trabalho e a falta na sua mesa? Sabemos que essa contradição compõe o modo de produção vigente e acredito que se faz necessário, no mínimo, que as pessoas envolvidas no mundo do trabalho adquiram a compreensão do real: são constituintes do sistema o arrocho, a miséria, a distorção das informações. O sistema é perverso porque essa é a forma de sua manutenção. Quando um garoto de catorze anos me contou que havia largado a escola aos onze "**porque era malandro, coisa de guri**" e perguntei com que idade ele havia começado a trabalhar, respondeu-me que trabalhava desde os dez anos. Parece-me evidente que ele reproduz uma informação veiculada de forma destorcida: quem larga a escola é malandro! Por que se comporta assim? Por que reproduz? Será que lhe faltam instrumentos para ler a realidade onde está inserido? Torna-se-á menos doloroso ser malandro do que pertencer à parcela da população que, mesmo trabalhando desde os dez anos de idade, não tem direito à dignidade no cotidiano? Ciente da pouca profundidade no vínculo com os sujeitos que torno objeto de pesquisa, sinto-me instigada a analisar o que averigüei dessas marcas.

*Si los objetos útiles adoptan la forma de mercancías es, pura y simplemente, porque son **productos de trabajos privados independientes los unos de los otros**. El conjunto de estos trabajos privados forma el trabajo colectivo de la sociedad. Como los productores entran en contacto social al cambiar entre si los productos de su trabajo, es natural que el carácter específicamente social de sus trabajos privados sólo resalte dentro de este intercambio.(...) las relaciones sociales*

*que se establecen entre sus trabajos privados **aparecen** como lo que son; es decir, no como relaciones directamente sociales de las personas en sus trabajos, sino como **relaciones materiales** entre personas y **relaciones sociales entre cosas**.*

Que concepção de vida pode surgir entre os que crescem trabalhando, sem ter acesso à mercadoria de seu trabalho, privados até do fruto do trabalho coletivo da sociedade? Onde buscam as causas para o modo de vida a que estão submetidos? Que compreensão do trabalho pode adquirir um ser que 'necessita' de relações pessoais pelo momento de desenvolvimento em que se encontra e, ao invés disso, trava relações materiais com as pessoas – o patrão que explora, a família que violenta, etc? Tudo em nome da matéria 'capital' com a qual os homens mantêm uma relação social – de amor, parece – porque o cotidiano gira em torno do dinheiro, o trabalho precoce aparece para garantir um pouco mais de dinheiro; todavia, a miséria é que se presentifica.

El reflejo religioso del mundo real sólo podrá desaparecer por siempre cuando las condiciones de la vida diaria, laboriosa y activa, representen para los hombres relaciones claras y racionales entre sí y respecto a la naturaleza. La forma del proceso social de vida, o lo que es lo mismo, del proceso material de producción, sólo se despojará de su halo místico cuando ese proceso sea obra de hombres libremente socializados y puesta bajo su mando consciente y racional. Mas, para ello, la sociedad necesitará contar con una base material o con una serie de condiciones materiales de existencia, que son, a su vez, fruto natural de una larga y penosa evolución.

Ou a malandragem, ou a fatalidade, manifestações com uma *performance* mística de falseamento do real: ao indivíduo adulto é trágica essa incompreensão. Que diremos aos que estão inseridos precocemente no mercado de trabalho? Há maneira de contribuir para que possam se sentir instigados a buscar as explicações do real, mesmo que ainda não sejam homens livres? A aquisição da categoria trabalho – a compreensão do que significa o modo de produção atual, o papel das classes sociais na estrutura econômica – pode contribuir com a leitura de mundo, pode vir a ser alicerce para a busca da cidadania? Ou tudo isto não passa de um grande desejo da pesquisadora sem chance de tornar-se realidade?

Quando uma família perde a terra e com ela uma parte da possibilidade de ser, e vem para a cidade, vê-se obrigada a dispor de todos os seus membros para

poder contar pelo menos com um prato de comida à mesa. Se o salário do homem e da mulher não é suficiente, e os filhos são obrigados a converterem-se em mercadorias, não estão os pais fazendo dinheiro com seu produto? Manter crianças e adolescentes, além de seus pais, sob o jugo do arrocho salarial, da fome, da sub-moradia, da doença e do não acesso fácil às condições de saúde e assistência médica, da exclusão da escola, da leitura 'dirigida' de mundo... não é uma forma de auto-valorização do capital? Se não há acúmulo direto, a mim parece que, de qualquer forma, ficam evidenciados a subserviência ao trabalho que não remunera nem as condições básicas de vida, o descumprimento da legislação. Manter esse jugo não seria possibilitador da aquisição de sobretrabalho por parte do grande proprietário comprador, que receberá os alimentos para revendê-los?

Para concluir, a perversidade do sistema econômico-social vigente, a exploração, a alienação, não asseguram ao capitalista a obtenção de mais-valia? Como é que a ciência econômica explica esse *plus* representado pelo trabalho infantil? Que representações aparecem na juventude excluída da escola e incluída precocemente no mercado de trabalho?

5.3. ALGUMAS FACES DO TRABALHO INFANTIL

A arte imita a vida e a vida imita a arte e, assim, uma e outra antecipam-se. Chico Buarque e Francis Hime compuseram um menino que não media esforços para ganhar um trocado: passou a ser pivete, hoje tornou-se 'poliglota'.

*«No sinal fechado
Ele vende chiclete
Capricha na flanela
E se chama pelé
Pinta na janela
Batalha algum trocado
Aponta um canivete
E até
(...)
Arromba uma porta
Faz ligação direta
(...)*

*No sinal fechado
Ele transa chiclete
E se chama pivete
E pinta na janela
Capricha na flanela
Descola uma bereta
Batalha na sarjeta
E tem as pernas tortas
(...)
Eh! "Monsieur have money pra mangiare."»*

Acho a descrição emblemática da realidade da rua: o menino trabalha por um trocado, rouba, puxa a arma e fala na língua do cliente. Há toda uma imposição de mudança na cotidianidade da rua e os meninos/as que a fazem espaço de ser e estar adaptam-se à realidade que se apresenta. Não lembro desse tipo de esforço na relação com a escola, seguramente o mundo da rua é muito mais sedutor: conflituosa e modifica os sujeitos para manterem-nos no meio.

Ayrton Fausto e Ruben Cervini organizaram um denso material sobre o trabalho de crianças e adolescentes no Brasil urbano na década de 80. No primeiro capítulo, CERVINI com Freda BURGER discorrem sobre o conceito de menino trabalhador como dependente da interrelação de dois macrofatores: a pobreza e a estrutura de mercado de trabalho. Eu acrescento a inadequação da escola às diferentes culturas que permeiam no seu cotidiano. Busco um diálogo com os autores sobre os fatores apontados.

A pobreza, que obriga as famílias a adotar formas de comportamento que incluem a oferta de mão-de-obra dos filhos menores de idade(...)

A miséria econômica incide sobre as famílias, desestruturando-as. Não vê aqui o caráter burguês de família – a separação dos pais e novas composições familiares podem ser inseridas num contexto de maior liberdade nas relações, de menos opressão e submissão aos ritos cumpridos. Refiro-me à desestrutura decorrente da obrigatoriedade incidida sobre pai e mãe, saindo de manhã cedo para o trabalho, muitas vezes sem poder voltar à casa antes da noite. Seus filhos ficam presos na própria casa, sob cuidado de uma vizinha ou do irmão/irmã mais velho/a (muitas vezes uma criança). Nem a empresa nem o Estado, por mais que

existam preceitos legais para ambos, responsabilizam-se por essas crianças: as creches, pré-escolas e escolas nas proximidades do local de trabalho ou de moradia, quando existem, não têm suficiência de qualidade e/ou quantidade. Então, o homem e a mulher 'abandonam' seus filhos o dia inteiro para proverem o sustento da família. Contudo, o salário de ambos, quando existe, não supre sequer a aquisição da cesta básica. A Tv E, dia 1º de maio 1995, apresentou os seguintes dados:

ANO	SM em R\$
1940	436.20
1959	628.49
1986	226.27
1990	137.56
1995	100.00

A mesma fonte apontou em R\$ 287.00 o valor da cesta básica no momento da pesquisa, maio/95. Os dados falam por si. Se uma parcela da população brasileira recebe 1 SM por mês, outra parcela recebe menos do que isso. Considerando que homem e mulher trabalhem por 1 SM cada um, ainda assim não pagam a cesta básica, sem considerar os gastos com habitação, vestuário, transporte, saúde, educação e lazer. Portanto os pais deixam seus filhos sós, todo o dia, a semana inteira, e nem assim têm acesso à cesta básica. O cotidiano de milhões de brasileiros é esse. Torna-se descontextualizado falar em abandono dos filhos ou em perversidade dos pais quando optam por inserir seus filhos, ainda pequenos, no mercado de trabalho.

(...) A estrutura do mercado de trabalho, que oferece espaços apropriados à incorporação desse contingente específico de mão-de-obra.

A opção pelo mercado de trabalho apresenta-se como garantia de que as crianças e adolescentes estarão 'cuidados', pois muitas vezes o trabalho é junto aos pais. Do ponto de vista do empregador, empregar uma criança é bem menos oneroso ou muito mais lucrativo do que empregar um adulto: o salário é menor, o consentimento velado do Estado e da sociedade civil àquilo que a lei proíbe acarreta o não pagamento dos direitos trabalhistas, entre outras coisas.

Os autores fazem referência a um sistema de legitimação para manter e reproduzir a estrutura social – incluindo a pobreza e a estrutura ocupacional (outra vez, chamo a escola!) e, ainda, a um sistema simbólico que legitima e regula as relações entre as crianças e a ordem mais geral.

As ideologias do trabalho, da educação e do lazer, bem como o modo como a criança é vista em relação a estas atividades, devem ser destacadas como exemplos relevantes de valores próprios desse sistema. Todavia, pode-se afirmar que todos esses valores estão organizados através da “construção social de uma hierarquia etária”, a qual legitima as relações desiguais entre adultos e crianças (relações de poder) e impede a autonomia das faixas etárias subordinadas (infância e adolescência), definindo quais são suas necessidades.

Ou seja, toda uma rede se estabelece de maneira a impor a inserção da criança e do adolescente no mercado de trabalho como um possível, um não contestável. A política pública pouco vai além da denúncia, bastante assentada nas imagens da mídia. Infelizmente, não podemos mais abrir mão daquelas atitudes que, no passado, chamávamos de assistencialistas, como argumento de exclusão: o caos em que estão mergulhados grandes contingentes de brasileiros, sem ter nem o que comer, nos faz abrir mão de alguns ideais, a fim de que a indigência e suas conseqüências possam ser amenizadas. Sabemos, contudo, que elas não se extinguirão por meio de campanhas, entendemos o estrutural como base da miséria em que vive o povo. Para mim, fica a indicação de atacar o mal pelos dois lados: amenizando a fome, o frio e a doença e investindo em pesquisas que possam sensibilizar o poder público e articular a sociedade civil para que algumas rupturas na estrutura possam ser feitas.

E a escola? Temos a dificuldade de acesso (quando há acessibilidade), os custos do ensino público e gratuito para as escolas públicas brasileiras, a baixa qualidade do ensino que desrespeita o aluno na idade, sexualidade, corporeidade, desejos, necessidades, etc. Mesmo que se diga que a escola existe em função do aluno, há um fosso, ainda intransponível, entre o dito e o feito. Concebo a escola como aparelho de Estado. Nessa condição ela compõe o sistema e deve incentivar a sua manutenção. Os pais dos que hoje ingressam no mercado de trabalho precocemente também foram expulsos na/da escola, e assim aconteceu nas gerações passadas. Há toda uma cultura entre as classes populares que não potencializa a escola: escola e trabalho tornam-se antagônicos. Acredito no quadro construído como embaixador da opção pelo segundo. E que trabalhos são esses que a lei proíbe, a imprensa divulga, os pesquisadores

analisam, e continuam incorporados ao cotidiano das classes populares, em boa parte do mundo?

Francisco Pilotti e Irene Rizzini em artigo denominado 'A (Des) Integração na América Latina e seus Reflexos sobre a Infância' revelam a evolução da pobreza:

	AMÉRICA LATINA:	EVOLUÇÃO DA POBREZA		
		1970	1980	1989
extensão da pobreza(%)		42	41	44
Nº de pobres (milhões)	113	136		183

FONTE : CEPAL, 1990.

A mesma pesquisa faz saber a existência de menores trabalhadores nas ruas de Assunção (Paraguai), Puno e Lima (Peru), Montevideo (Uruguai), La Paz e Cochabamba (Bolívia), Bogotá (Colômbia), Tegucigalpa (Honduras), San José (Costa Rica) e Panamá. Embora ampliando o território, os atores são os mesmos meninos (maioria) e meninas menores de 16 anos, pertencentes a famílias extremamente pobres, excluídos da/na escola, marginalizados pela estrutura social, mergulhados num mundo de violência familiar, inseridos no mercado informal de trabalho para amenizar a miséria de suas casas. Meninos/as de/na rua, com fragilidades diferenciadas nos vínculos familiares, expostos à prostituição, à degradação pelas drogas e à criminalidade das ruas para 'pegar um trocado'.

Retornando o foco para a conjuntura nacional, a Folha de São Paulo, 9/julho/1995, estampou a manchete:

A LEI DA NECESSIDADE

MENINAS GRÁVIDAS TRABALHAM ATÉ 11 HORAS

Em crise, a indústria calçadista do Vale dos Sinos (RS) emprega mão-de-obra infantil e paga salário com sapatos

Fátima, 15, grávida de sete meses passa cola em sapatos na linha de montagem do ateliê. O ambiente é sujo, escuro, barulhento e malventilado. São 16h. Ela entrou no serviço às 7h. A hora vale R\$0,60. Trabalha de pé todos os dias por 11h.

(...)

Hoje, 30% da mão-de-obra (direta e indireta) da indústria calçadista gaúcha é composta de crianças e adolescentes, segundo estimativa do sindicato dos trabalhadores e da própria Delegacia Regional do Trabalho (DRT/RS).

(...) 33 mil são jovens de até 18 anos (60% são meninas).

Esses números não englobam as centenas de ateliês onde acontece em maior grau a exploração do trabalho infantil.

Fátima: "É, eu trabalho o tempo inteiro de pé. Cansa. Quando eu chego em casa, sinto um alívio. ", diz a menina sob o olhar atento e desconfiado do responsável pelo ritmo de produção.

Fábio, 13, executa o mesmo serviço, lidando com os mesmos produtos químicos. Não tem carteira assinada. A Constituição proíbe qualquer trabalho a menores de 14 anos, salvo na condição de aprendiz.

O ECA exige garantia de acesso e frequência obrigatória à escola. Pesquisa feita pela DRT/RS revela que 51,3% dos adolescentes que trabalham no setor, estão expostos a ruídos superior a 85 decibéis, 40,4% estão em contato com produtos químicos sem qualquer controle, 86,5% trabalham em pé, 80,5% têm jornada superior a oito horas e 75,9% não estudam.

(...) as famílias, com renda sempre inferior a cinco salários, colocam os filhos para trabalhar .

Carina, 16, conta que foi demitida grávida. A firma apresentou um papel prometendo aumento. Na verdade, ela assinou um pedido de demissão. A empresa já fechou. "Não é certo empregar crianças mas há uma hipocrisia. É melhor uma criança trabalhando, ou cheirando cola na rua, e roubando?"

Mais doloroso é constatar que nenhuma novidade nos traz essa notícia e, pior, pesquisas mostram que se espalha pelo país inteiro o trabalho infantil, em horário noturno, em condições de absoluta insalubridade, numa ilusão de acréscimo ao orçamento. Sem o crédito no Estado e na sociedade civil que poderiam qualificar o salário e as condições de vida dos maiores, a distorção acaba por contrapor o trabalho à rua, enquanto escola da drogadição e da criminalidade. Sabemos da opção capaz de modificar essa verdade: os pais receberem um salário justo, as crianças e adolescentes estarem na escola, com opções de cultura e lazer no período que não estão em aula. Mas a dura realidade é a exposta pela matéria; sabe-se que em outros polos calçadistas o mesmo ocorre, e que há outras atividades que desrespeitam radicalmente qualquer legislação, como não respeitam minimamente o ser humano, independente da idade, mas agravado pela pouca idade.

Crianças de Fibra é um trabalho de Iolanda Huzek e Jô Azevedo (1994). Sem dúvida precisamos nos armar, ter muita fibra para lê-lo, pela denúncia da absoluta falta de humanidade com que são tratadas as crianças de fibra, conhecida por todos e combatida por poucos. Na Apresentação, a OIT revela as estatísticas do IBGE: 3. 500 000 crianças com menos de 14 anos trabalham nos diferentes setores econômicos formais e informais do Brasil. A Fundação ABRINQ expõe a proibição do ECA ao trabalho de menores de 14 anos e dá conta da realidade de 2 milhões de crianças entre 10 e 13 anos inseridas no mercado de trabalho, dados do IBGE. Aponta-os como filhos dos 20 milhões de desempregados ou empregados que recebem menos de 1 SM ou não recebem salário. O Prefácio do Betinho, Herbert de Souza, apresenta o livro como resultado de uma pesquisa com crianças que trabalham no Ceará, Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul e Mato Grosso do Sul, colhendo tomate, laranja, cana, café, frutas, fumo, e ainda ajudando os pais nas plantações. Nas

olarias e fábricas de blocos de cimento, fazem tijolos. Nas indústrias de calçado convivem com a cola de sapateiro. Nas empresas de porcelana, respiram o ar cheio de pó de sílica. E, nas cidades, vendem jornais, são empregados domésticos e catadores de lixo.

Como é que as crianças e os adolescentes, atores desse cenário, verbalizam seu cotidiano?

5.4. O TRABALHO NAS REPRESENTAÇÕES DOS JOVENS INSERIDOS NO MERCADO:

Vejo muitas situações que evidenciam alienação: a discriminação étnica, a opressão de gênero, a submissão ao dominante, o descuido com a natureza, a falta de cuidado de si, a não busca da compreensão do espaço/tempo vividos. Quero enxergar, especificamente em relação ao trabalho, como é que os meninos e meninas expressam essa parte do seu cotidiano. Exercitando a análise das representações, darei uma circulada por algumas falas em uma das pesquisas de Ataíde (1993) que visitei para compor a minha.

Bolo-fofo, 11 anos:

«Eu procurava caprichar pra que o freguês ficasse satisfeito... fui juntando o que eu ganhava, até poder comprar meu primeiro rodo. Aí fiquei muito contente, porque limpava os pára-brisas dos carros do mesmo jeito que os meninos grandes. (...) Com o tempo fui pegando jeito no trabalho. Agora pego moral com os fregueses... pegar moral é quando o freguês tá no carro e a gente limpa o vidro e ele diz: – Tô sem trocado ... – Aí a gente fala: – Não tem importância, depois o senhor dá... e aí a gente marca a placa do carro e quando ele passa outro dia, a gente diz: – Ô meu velho, naquele dia o senhor tava sem miúdo... (...) Aí todo dia ele passa na sinaleira e a gente conversa com ele e acaba fazendo amizade. O importante é pegar moral ... (...) Aqui na sinaleira quem tem mais freguês é eu e o Marreco. Deixamos de brigar e passamos a trabalhar juntos... quando a gente se armava, ia pra casa guardar o dinheiro pra não ser roubado, e depois voltava pra continuar a trabalhar... (...) na nossa sinaleira, o negócio é organizado... O dinheiro que eu ganho na sinaleira é pra ajudar em casa. Compro pão, açúcar, e também dou dinheiro à minha mãe pra ela comprar outras coisas pra dentro de casa e pra ajudar a pagar o transporte pra ela ir pro trabalho. O que sobra guardo pra pagar meus lanches. (...) Ajudo em casa, também, fazendo outras coisas. Lavo minhas roupas, lavo pratos e arrumo a casa, porque minha mãe passa o dia todo fora... (...) De manhã vou pra escola e de tarde pra madeireira. Quando saio de lá, às cinco horas

da tarde, vou pra sinaleira. Na madeireira, limpo o chão, varro o escritório, jogo o lixo fora. O dono da madeireira é meu freguês na sinaleira... »

Se eu ignorasse a idade poderia dizer que o Bolo-Fofo esforçado, que sabe economizar para investir na aquisição de ferramentas para o seu trabalho, tem um ideal de otimização da sua obra, constrói estratégias para arregimentar clientes, gasta a sua remuneração exclusivamente para a sobrevivência, dá importância à organização na 'empresa', não mede esforços nem recusa atividade lícitas, enfim, uma postura de trabalhador da melhor qualidade. O problema é que ele tem 11 anos, nenhuma garantia trabalhista, nenhuma assistência do Estado e, potencialmente, é um excluído na escola. Que adulto podemos esperar após todas as rupturas no desenvolvimento que advêm da inserção precoce no mercado de trabalho? Ou essa inserção se faz sem prejuízos mais profundos na trajetória desses sujeitos?

Rosa, 13 anos:

«Minha vida é assim: pido pelas portas, lavo pára-brisa de carro e cato papel velho para vender.... Uma parte do dinheirinho que consigo arranjar, levo pra minha mãe, quando vou lá em casa, porque ela é muito pobre, e o dinheiro que ela ganha não dá pra sustentar tantos filhos. Mas, quando não vou lá, fico com todo o dinheiro pra mim mesma e, com ele, compro comida e as coisas que estiver precisando. Mas o dinheiro é pouco e não dá pra nada!...»

A fala da Rosa permite dizer que ela tem uma visão referenciada da realidade: assume o trabalho para ajudar a mãe que não ganha o suficiente para sustentar os filhos, mas nem assim o dinheiro dá. Aos 13 anos ela está nas ruas de Salvador, exposta à violência, invertendo papéis sociais... que construções o futuro lhe permitirá?

Esse argumento subsidiado pelo real aparece como mote para que eu acredite tanto na família extensa quanto no trabalho infantil em patamares culturais para os filhos e as filhas cuja a extração de classe é trabalhadora. Explico: assisti a fala de uma menina entrevistada pela Cláudia Fonseca que dizia

ter quatro mães – de leite, de criação, de parto e do céu. Com naturalidade semelhante, em “A Estrada das Lágrimas” um garoto, morador da favela de Heliópolis em São Paulo, disse:

Minha vida é a vida de uma pessoa que vive no mundo, que não é tratado como gente, mas que se sente gente.

O dado de necessidade – **estar trabalhador** – expresso pelos meninos e pelas meninas entrevistados em “A Guerra dos Meninos”, “Profissão Criança” e outros vídeos onde a temática do trabalho precoce é abordada, também sentido nas entrevistas na CEASA/RS, aponta-me ancorar no pressuposto do ente cultural para inferir sobre o trabalho infantil.

Por mais acrimoniosa que possa parecer minha afirmação, para chegarmos à eliminação do trabalho infantil nas suas interfaces com a saúde, a educação, o sonho, a pobreza, a exploração... a interdição de patamares de ilegalidade num país onde 3 milhões trabalham entre 10 e 14 anos, apenas 20% dos ingressantes na escola concluem o 1º grau, um milhão e quatrocentas mil crianças trabalhadoras têm menos de quatro anos de escolaridade... (vídeo: Profissão Criança) e outros dados desastrosos que deveriam ser a antípoda num país pretensamente moderno, onde os governos, sistematicamente, pregam a prioridade para a saúde, a educação e a juventude em seus programas eleitorais.

CAPÍTULO VI:

ALGUMAS IDÉIAS SOBRE UMA ESCOLA POSSÍVEL PARA OS ADOLESCENTES QUE FAZEM DO TRABALHO NA CEASA/RS A SUA ESTRATÉGIA DE SOBREVIVÊNCIA

6.1. INTRODUÇÃO

Este capítulo, onde alinhavo algumas idéias que me parecem necessárias para alicerçar a escola possível aos meninos que fazem da atividade na CEASA a sua estratégia de sobrevivência, se faz já com o aceno de que possa vir a se tornar realidade. Está em andamento o projeto 'Casa da Gente' que, por uma parceria entre sociedade civil e governo do Estado, aponta para uma intervenção sistematizada no cotidiano da CEASA/RS. Componho a coordenação do trabalho pelo NEP (Núcleo de Estudos Populares/PPGEDU) e o NCA (Núcleo da Criança e do Adolescente/PROEXT).

Estamos constituindo o projeto e nos debruçando sobre o subprojeto da abordagem, para o qual tenho defendido a máxima atenção por entendê-lo fundamental para o conhecimento da população-alvo e para a formação permanente dos educadores que nele atuarão. O projeto prevê o trabalho com os meninos e as meninas entre 7 e 14 anos, num primeiro momento, e irá olhar mais atentamente aqueles que circulam no mercado em busca das sobras, além dos que lá trabalham.

Abro o capítulo fazendo essa revelação porque o texto foi tensionado pela possibilidade de vir a ser realidade numa amplitude maior do que a pesquisa por mim feita, mas tendo-a como forte referência no embasamento teórico. Isso provocou, todo o tempo da escrita, um desconforto pela responsabilidade imediata com as afirmações e propostas aqui apontadas, e ao mesmo tempo um gozo teórico intenso por saber que, minimamente, posso estar contribuindo para algumas modificações na dureza do cotidiano dos

meninos sobre os quais foquei minha lente de pesquisadora neste último ano e meio.

Concluindo, quero deixar claro que minha opção foi pela liberação do vó: não encontrei na revisão bibliográfica ações político-pedagógicas que fizessem do trabalho a experiência operadora dos conceitos na construção do conhecimento. Assim o que aqui trago tem a fragilidade e a esperança do novo, do escrito não mediado pelo exercício da prática.

6.2. UMA ESCOLA QUE PRINCIPIA ANTES DA CHEGADA DOS ALUNOS

Os objetivos de nossa política são meninos e meninas, legalmente em idade escolar e não aptos para o trabalho; na prática, há um vínculo muito mais denso com o trabalho do que com a escola. Arrisco dizer que essa juventude tem a positividade de sua sociabilidade no mundo do mundo do trabalho, e passa boa parte do seu tempo inserida num espaço aberto: esse é o tempo/espaço das relações mais fortes, mais constantes, que faz a mediação com o desejo da vida. Embora estejam imersos na exploração do trabalho, na prostituição, em pequenos furtos, com toda a gama de contra-indicações, as ações feitas tem a representação do afastamento da fome, mesmo que sejam um indicador inegável das fomes porque passam esses jovens.

Quero dizer que a escola possível para essa população, na verdade para qualquer população, precisa ser precedida de uma profunda qualificação dos mediadores que irão realizar cada momento do trabalho. A formação antecede a abordagem: precisamos de uma equipe que tenha na juventude em questão seu objetivo muito mais do que seu objeto, devemos nos munir da produção teórica para poder mediar nossa prática. Ir a campo, observar o espaço, usar a história de vida como técnica de abordagem, conceber alguns pressupostos teóricos desse sujeito com quem vamos interagir, são pontos essenciais a serem discutidos pela equipe de educadores – mais para exercitar a reflexão do que para homogeneizar compreensões. Urge que nossa sensibilidade esteja sempre aguçada para que possamos nos fazer atentos aos

gestos, às falas, aos silêncios, às entrelinhas, às fugas, às ações, ao discurso, à lógica expressa, à lógica subjacente, ao texto escrito, ao texto sonogado...

Defendo que façamos – sei que essa fala é meio propedêutica, devem ser minhas raízes de quase médica, contudo a pesquisa me possibilita essa autoridade – um exercício de construção de nossa ação antes de começarmos o campo. Ao menos que façamos aflorar, sistematizando, as primeiras idéias sobre o espaço/tempo, o sujeito – alguns possíveis na construção da metodologia de intervenção do trabalho. Entendo como necessário levantarmos as noções existentes no grupo, traçarmos um roteiro de estudo coletivo, provocador de interfaces nas discussões com outros grupos que atuem com a juventude da/na rua, e da ação na CEASA.

Entre os adolescentes que investiguei, retenho as representações da existência de fomes: orgânica, de afastamento da escola e dos inconvenientes de trabalhar precocemente; da escola como um desejo não muito claro de ir: o desejo mistura-se mais ao discurso da ‘correção do ato’ do que ao da construção de conhecimento. Essas representações diferem da representação do trabalho, onde aparece a noção de uma certa inconveniência com relação ao horário, mas a necessidade e o conhecimento em torno dele são positivities muito mais fortes do que o discurso da ‘incorreção do ato’. Seguramente haverá modificações nessa leitura, feita por uma pesquisadora, num pequeno grupo, e só de adolescentes em estratégia de sobrevivência.

6.3. UMA ESCOLA QUE PRINCIPIA BEM ANTES DAS PAREDES

A escola possível para essa parcela da juventude, penso eu, precisa ser capaz de fazer do ato do trabalho – carregar, descarregar, transportar, arrumar e guardar carga de hortifrutigranjeiros ou recolher as sobras que se fazem restos no chão do mercado – um articulador da pulsão de vida, porque os ‘afasta da marginalidade’ e os faz parte integrante da luta familiar por sobrevivência. Essa escola pode ser a experiência operadora de conceitos capazes de afastar da alienação por aproximação da conscientização. Os primeiros conceitos a serem adquiridos devem partir do ato do trabalho enquanto (*operação física*): os movimentos realizados, as partes do corpo

utilizadas, o conteúdo a ser recolhido ou transportado, os movimentos não realizados, as partes do corpo não utilizadas, os conteúdos não manipulados; enquanto (*operação lógica*): a inconveniência de realizar sempre o mesmo movimento, o desgaste pelo uso das partes do corpo em função do trabalho imprópriamente realizado, o desperdício pela má manipulação das mercadorias, a utilidade das mercadorias utilizadas e das desperdiçadas; enquanto (*operação lógica-matemática*): as relações espaço/tempo, sociais, de aquisição da escrita. Num bom jargão psicanalítico: fiz uma associação livre sobre a escola possível antes das paredes. Continuando o exercício, acredito que a arte precisa estar presente enfaticamente na construção da metodologia do trabalho. A dramatização, a pintura, o desenho, a confecção de materiais são ações essenciais para o auto-conhecimento, para o desvelar do sujeito, para o sair de si e olhar o entorno, para ser capaz de representar inclusive a pauta sonora pela escrita. Aqui, e não só aqui, a educação artística, a educação física, o lazer têm que estar pensados como processo de reconstituição da cidadania desses sujeitos, fundamental para a aquisição dos conhecimentos sistematizados pela história da humanidade e muito distantes do senso comum que os faz passatempo na carga horária da escola.

Dessa escola sem paredes – constituída pelos movimentos de abordagem e aproximação com a representação de espaço escolar – é que poderemos construir a melhor forma de seleção/exclusão entre os que estão no território e os que poderão ser atendidos a partir das paredes.

6.4. O PRINCÍPIO DAS PAREDES

Entre as quatro paredes de meu quarto, onde esse texto foi pensado, digitado, onde vivi momentos de profunda angústia, ataques de histeria suplantados por maravilhosos orgasmos cognitivos, não sou capaz de ir além. Preciso da mediação da banca, da continuidade do trabalho no projeto Casa da Gente, da formação do grupo de educadores e nossas interlocuções, para que minhas construções possam ser ressignificadas, o que me permitirá patamares mais altos na construção do conhecimento: especificamente, do conhecimento dos sujeitos que faço opção de objetivo de intervenção social. Sem avançar

nessa discussão, não consigo pensar nas paredes da escola possível para os meninos e meninas que fazem da CEASA o seu espaço/tempo de busca da sobrevivência.

O afastamento da alienação pela compreensão do processo produtivo – proponho-me elaborar esse mote para uma escola possível para meninos e meninas excluídas da escola pela inserção no mercado de trabalho.

Paulo Freire, numa fala em dezessete de maio próximo passado (1995), no Salão de Atos da UFRGS referiu-se a um mote da educação:

Sabe o que sabe.

Sabe o que não sabe.

Sabe que pode saber melhor o que já sabe.

Sabe que pode saber o que não sabe.

Como os meninos que entrevistei, o aqui exposto é o que sei. Mesmo sabendo que sei mais, preciso saber melhor para poder vir a público expressá-lo e só saberei melhor e saberei o que não sei se interagir. A defesa propiciou algumas melhoras no texto, clareou alguns pontos, mas ainda bem, obnubilou outros, os quais só tornar-se-ão iluminados à medida que o texto escrito puder ser confrontado no cotidiano: conhecimento é isso, não é?

BIBLIOGRAFIA

- ACEVEDO, Hilda S. L. C. *Do abandono à delinqüência*. Rio de Janeiro: Shogun Arte, 1983.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da Família e da Criança*. Rio: Guanabara, 1981.
- ARROYO, Miguel (org.). *Da Escola Carente à Escola Possível*. São Paulo: Loyola, 1991.
- ATAÍDE, Yara. *Decifra-me ou devoro-te: história oral de vida dos meninos de rua de Salvador*. São Paulo: Loyola, 1993.
- AZEVEDO, Eliane. *Como é a família. Meninos de rua*. São Paulo: Veja, v. 24, n. 22 (maio 1991).
- BAQUERO, Rute; RODRIGUES, A.C.S.; LEMOS, G.S.; CRAIDY, Carmem. *Alfabetização de jovens, em busca de uma proposta político-pedagógica: uma experiência com meninos de rua*. In: Salão de Iniciação Científica (3.: 1991) [resumos] Porto Alegre: UFRGS, 1991. V.2.
- BECKER, Fernando. *Saber ou ignorância: Piaget e a questão do conhecimento na escola pública*. São Paulo: 1989.
- _____. *Da Ação à Operação o caminho da aprendizagem em Piaget e Paulo Freire*.
Porto Alegre: Palmarinca, 1993.
- _____. *A Epistemologia do professor: o cotidiano da escola*.
Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- _____. *Ensino e construção do conhecimento: o processo de abstração reflexionante*. In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 18, n.1, 1993.
- _____. *Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos*. In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.9, n.1, jan/jun. 1994.
- BEQUELLE, Assefa e BOYDEN, Jo. *Trabalho Infantil Crianças trabalhadoras: tendências atuais e respostas políticas*. OIT, 1993.
- BOSI, Ecléa. *Cultura e Enraizamento*. In: BOSI, Alfredo. *Cultura Brasileira. Temas e Situações*. São Paulo: Ática, 1987.
- BRECHT, Berthold. *Antologia Poética.*, Rio de Janeiro: Elo Editora, 1982.

- BRUM, Rosemary e CENTURIÃO, Luiz. *De Criança a Menor Abandonado: a construção de uma categoria excluída*. IN: Cadernos de Antropologia, nº12, PPGAS/IFCH/UFRGS, 1994.
- CADERNO CEDES, nº 33. *Educação e Multiculturalismo: favelados e meninos de rua*. São Paulo: Papirus, 1993.
- CADERNO Fundap. *Infância, Adolescência e Pobreza: temas de um Brasil menor*. São Paulo: Fundap, 1990. Ano 10, N 18, set/90.
- CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. *A Política dos Outros*. O cotidiano dos moradores da periferia e o que pensam do poder os poderosos. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CAPPARELLI, Sérgio. *As Meninas da Praça da Alfândega*. Porto Alegre: L&PM, 1994.
- _____. *Os Meninos da Rua da Praia*. Porto Alegre: L&PM, 1992.
- CARVALHO, Maria Avelina de. *Tô vivu: histórias dos meninos de rua*. Goiânia: Ceabra/UFG, 1991.
- CASTORINA, J. A. e colaboradores. *Psicologia Genética aspectos metodológicos e implicações pedagógicas*. Artes Médicas, Porto Alegre, 1988.
- CASTRO E SILVA, Carlos Roberto; GRAFF, Selma & ARAUJO, Katia. *Caracterização Psico-social do menor de rua*. PUC/SP.
- CHIAROTTINO, Zelia. *Piaget: Modelo e Estrutura*. Livraria José Olímpio Ed., Rio, 1972.
- _____. *Em Busca do Sentido da Obra de Jean Piaget*. Ática, São Paulo, 1984.
- CHINELLI, Fillippina. *O Projeto Pedagógico das Escolas de Samba e o Acesso à Cidadania – o caso da Mangueira*. Cadernos CEDES 33: *Educação e Multiculturalismo favelados e meninos de rua*. São Paulo: Papirus, 1993.
- CORSO, Sílvia. *Marginalidade e Moralidade*. dissertação de mestrado. Orient. Fernando Becker. PPGEDU/FACED/UFRGS.
- CRAIDY, Carmem. *O Analfabetismo do menino de rua como produção simbólica do campo social no qual ele está inserido*. In: reunião anual de psicologia (22: 1992: Ribeirão Preto) Resumos de Comunicações Científicas. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1992.
- DERRIEN, Jean-Maurice. *O Trabalho Infantil: A fiscalização do trabalho e o trabalho infantil*. OIT: Raízes, 1993.

- DIMENSTEIN, Gilberto. *A Guerra dos Meninos: assassinatos de menores no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- _____. *Meninas da Noite: a prostituição de meninas escravas no Brasil*. São Paulo: Ática, 1992.
- _____. *O Cidadão de Papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil*. São Paulo: Ática, 1993.
- FAUSTO, Ayrton e CERVINI, Ruben. *O Trabalho e a Rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FENELON, Grácia; MARTINS, Leila & DOMINGUES, Maria Hermínia. *Meninas de rua: uma vida em movimento*. Goiânia: Cegraf, UFG, 1992.
- FERRARO, Alceu. Analfabetismo no Rio Grande do Sul: sua produção e distribuição In: *Educação e Realidade*, nº 1 vol 16. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1991.
- FERREIRA, Rosa M. Fischer. *Meninos de Rua: expectativas e valores de menores marginalizados em São Paulo*. São Paulo: Ibrex, 1979.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- FERREIRO, Emília (org.). *Os Filhos do Analfabetismo propostas para a alfabetização escolar na América Latina*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- FREIRE, Ana Maria. *Analfabetismo no Brasil*. INEP, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- _____. *Professora Sim Tia Não*. São Paulo: Olho d'água, 1994.
- _____. *Educador de rua: uma abordagem crítica*. Rio: Lisador, 1987.
- FREITAS, Renan Springer de. Thompson e a Tradição Marxista. In: *Lua Nova*, nº32, 1994.
- FONSECA, Cláudia. Pais e Filhos na Família Popular. In: D'INCAO, Maria Angela (org.). *Amor e Família no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1989.
- FONSECA, Cláudia. *Crianças em Circulação*. Tese de doutorado. UFRGS, PPGA.
- GAJARDO, Marcela; ANDRACA, Ana Maria de. Trabajo Infantil e Escuela (Las zonas rurales). Santiago do Chile: Flacso, 1988.

- GUARESCHI, Pedrinho. A categoria Excluídos. In: Revista *Psicologia, Ciência e Profissão*. Conselho Federal de Psicologia, 1992.
- GRACIANI, Maria Stela. *Processo de abordagem das crianças e adolescentes de e na rua: desafios e perspectivas*. PUC/SP. Texto escrito para o I Seminário de Educadores de Rua, PoA, abril 1993.
- _____. *Educacion Popular Productiva: como alternativa para los niños y jovenes de la calle*. Encuentro Latino-Americano sobre Alternativas en la Educacion Media Rural. Zaulta, Mexico, 1993.
- HUZAK, Iolanda; AZEVEDO, Jô. *Crianças de Fibra*. Rio: Paz & Terra, 1994.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. EPU, São Paulo, 1986.
- MACEDO, Carmem Cinira de. *Tempo de Gênese*. O povo das Comunidades Eclesiais de Base. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- MAGNANI, José Guilherme. *Festa no Pedaco*. Cultura Popular e Lazer na Cidade. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MARRE, Jacques. História de Vida e Método Biográfico. In: *Cadernos de Sociologia Metodologias de Pesquisa*. Vol. I, nº 1, Publicação do Programa de Pós-Graduação em Sociologia/UFRGS, Porto Alegre, 1989.
- MARTINS, José de Souza. *Sobre o Modo Capitalista de Pensar*. Coleção Ciências Sociais: Série Linhas de Pensamento. Hucitec. São Paulo, 1978.
- _____. *Caminhadas no Chão da Noite*. Hucitec, São Paulo, 1989.
- _____. *O Massacre dos Inocentes: A criança sem infância no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1991.
- MARIATH, Ana Maia; GONÇALVES, Ana Maria. *Roteiro de leitura para 'Os Meninos da Rua Paulo'*. Hifen, Uruguaiana, V.2, N.4 (jan/jun 1978).
- MARX, Karl. *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1993.
- _____. El Dieciocho Brumario de Luis Bonaparte, 1869. In: MARX & ENGELS. *Obras Escogidas*, Moscú: Editorial Progreso, (s.d.).
- MARX, Karl; ENGELS, F. Manifesto del Partido Comunista, 1848. In: MARX & ENGELS. *Obras Escogidas*. Moscú: Editorial Progreso (s.d.).
- MAZZORTI, Alda Judith. *Do trabalho à rua: uma análise das representações sociais produzidas por meninos trabalhadores e meninos de rua*. FAE/UFRJ.

- OIT. *O Trabalho Infantil: pela abolição do trabalho infantil*. OIT: Raízes, 1993.
- OLIVEIRA, Oris de. *O Trabalho Infantil: O trabalho infanto-juvenil no Direito brasileiro*. OIT: Raízes, 1994.
- PIAGET, Jean. Problemas de Psicologia Genética. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril, 1973.
- _____. *Problemas Gerais de Investigação Interdisciplinar e Mecanismos Comuns*. Portugal: Livraria Bertrand, 1976.
- _____. *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.
- PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. *Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente*. São Paulo: Livraria Pioneira Ed. 1976.
- PINTO, Lula Costa. *Como eles morrem. Meninos de rua*. São Paulo: Veja, v. 24, n. 22 (maio 1991).
- OUTEIRAL, José O. *Adolescer estudos sobre a adolescência*. Artes Médicas, Porto Alegre, 1994.
- RIZZINI, Irene org. *A Criança no Brasil Hoje: desafio para o terceiro milênio*. Rio de Janeiro: USU, 1993.
- SADER, Eder; PAOLI, Maria Célia. Sobre "classes populares" no pensamento sociológico brasileiro. (Notas de Leitura sobre acontecimentos recentes). In: CARDOSO, R. (org.) *A Aventura Antropológica. Teoria e Pesquisa*. São Paulo: Paz & Terra, 1986.
- SALAZAR, Maria Cristina. *O Trabalho Infantil: o trabalho infantil nas atividades perigosas*. OIT: Raízes, 1993.
- SCHMIDT, Davi Luis; FISCHER, Nilton Bueno. Educação e Cidadania. In: *Ciências e Letras, Revista da FAPA, Porto Alegre, nº 13, 1993*.
- SILVA, Luiz Antonio Machado da. (org.); LOPES, José Sérgio Leite; ALVIM, Maria Rosilene Barbosa. *Condições de Vida das Camadas Populares*. Rio: Zahar, 1984.
- SIMAS F°, Mario. Como é a vida na rua. Meninos de rua. São Paulo: Veja, v. 24, n. 22 (maio 1991).
- SPINDEL, Cheywa R. *Crianças e Adolescentes no Mercado de Trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

- SPÓSITO, Marília Pontes. *Jovens e Educação: novas dimensões da exclusão*. Brasília: Em Aberto, out/dez 92. V.11, N. 56.
- _____. *A Ilusão Fecunda a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec/ Edusp, 1993
- _____. *Violência Coletiva, Jovens e Educação: dimensões do conflito social na cidade*. Trabalho apresentado na 16ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 1993.
- SWEPSTON, Lee. *O Trabalho Infantil: sua regulamentação pelas normas da Organização Internacional do Trabalho e pela legislação nacional*. OIT: Raízes, 1993.
- TELLES, Vera da Silva. Anos 70: experiências, práticas e espaços políticos. In: KOVARICK (org.) *As Lutas Sociais e a Cidade*. UNRISD/CEDEC. Rio: Paz & Terra, 1994.
- UNICEF/ABRINQ. *Trabalho Infantil*. In: *10 Medidas Básicas para a Infância Brasileira*. São Paulo: Bangraf, 1994.
- UNICEF. *Situação Mundial da Infância 1995*. Brasília: 1995.
- VALENÇA, Maria Manuela. *A trajetória de Delma*. Dissertação de mestrado. Orient. Nilton Fischer. PPGEDU/FACED/UFRGS.
- Vidas em risco: assassinatos de crianças e adolescentes no Brasil*. Rio: MNMMR;IBASE;NEV/USP; 1991.
- VIEIRA, M.Antonieta da C., BEZERRA, Eneida M.R. e ROSA, Cleisa Moreno Maffei. *População de Rua: quem é, como vive, como é vista*. São Paulo: Hucitec, 1994.
- WEFFORT, Francisco. *Brasil: Condenado à modernização*. In: *Brasileiro: Cidadão?* São Paulo: Cultura, 1992.
- ZALUAR, Alba. *A Máquina e a Revolta*. As organizações populares e o significado da pobreza. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. (org.). *Violência e Educação*. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. *Cidadãos não vão ao paraíso: juventude e política social*. São Paulo: Escuta/UNICAMP, 1994.

VIDEOGRAFIA

TÍTULO: Estrada das Lágrimas, 1400 - favela de Heliópolis.

DIREÇÃO: Carlos Alberto Vicalvi

ROTEIRO E TEXTO: Carlos Alberto Vicalvi e Márcia Cunha

ESPAÇO e TEMPO: São Paulo, 1992.

TÍTULO: Ciranda, Cirandinha: histórias de circulação de crianças em classes populares.

DIREÇÃO: PPGAntropologia Social.Laboratório de Antropologia Social.Núcleo de Antropologia Visual. UFRGS.

ARGUMENTO: baseado na tese de Doutorado de Estado de Cláudia Fonseca «Crimes, corpos, drame et amour: famille et quotidien dans les groupes populaires ». Université Paris X, 1985/1992.

ESPAÇO e TEMPO: Porto Alegre, 1992/93.

TÍTULO: Projeto vídeo criança (10 história vividas na V. Conceição/PoA)

DIREÇÃO: Denise Cogo e Sandra Gonçalves

ROTEIRO E TEXTO: equipe de trabalho da vila e as crianças

ESPAÇO e TEMPO: Porto Alegre, V. Conceição - entre 1990 e agosto de 1994.

TÍTULO: A guerra dos meninos

DIREÇÃO: Sandra Werneck

ROTEIRO E TEXTO: baseado no livro, de mesmo nome, do jornalista Gilberto Dimenstein

TÍTULO: Profissão: criança.

DIREÇÃO: Sandra Werneck

ROTEIRO E TEXTO: Paulo Roberto Abrantes

TEMPO: 1993.

ANEXO : ANOTAÇÕES DO DIÁRIO DE CAMPO E TRANSCRIÇÃO DAS FITAS

Nos três primeiros dias de maio (2, 9 e 16) não fiz anotações: lembro de ter andado – de carro no 1º dia e a pé nos outros dois – pelos espaços de circulação, observando o movimento, em pânico.

23/05/94 – 9h

Chove um monte.

Entre na CEASA sem ser percebida.

Fiz a volta de carro no pavilhão central, desci, entrei e andei por ele – é revoltante a quantidade de verdura frutas e legumes no chão, há tonéis cheios de sobras. Enxerguei um bar no fundo do pavilhão, tem outros, comércio de churros... Um ambulante vendendo fita cassete, gravador...

Fui ao bar, tinham duas mulheres atendendo, pedi um cafezinho puro de copo e sem açúcar (como de costume!) o fundo musical era sertanejo. Uma das mulheres lavava e cortava tempero verde e a outra limpava o espaço. O café não era nenhuma Pilsen, apenas tomável; entre goles, observava o espaço o movimento de pessoas os hortifrutigranjeiros em tonéis e pelo chão... Poucas crianças, um garoto brincava com um caixote de papelão na cabeça – vou ou não vou? Procuro a burocracia? Encosto num piá? Puxo conversa com um produtor? Há mulheres entre os produtores, quem sabe com elas! Decidi não me apressar.

Não vou me apresentar à burocracia. Vou buscar informações com as mulheres da lancheria.

“Sou professora e estou pesquisando sobre a vida dos meninos e meninas de rua, disseram que aqui têm muitos, vim ver como era”.

“Segunda, quarta e sexta das 5h 30min às 11h 30min eles tão aí; aqui dentro da lancheria vem bastante, dependurado nas janelas, tem que cuidar para não ser assaltada”.

Comento o desperdício de alimentos quando tantos passam fome... Uma responde que as pessoas passam fome porque querem é só vir aqui e buscar. Fiquei só olhando! Agradei o café e disse que voltava amanhã (sexta) para tomar outro. Saí, ninguém perguntou nada e eu também não disse!

Ainda 23 /05

Acredito que muitas são as razões que irão dificultar o trabalho de campo, isso tenho sentido em diferentes momentos, e expressado de diversos modos. Investirei na superação destes obstáculos.

Há um primeiro, intransponível, sobre o qual deverei refletir bastante ainda antes da próxima vinda: ‘ser pesquisadora solitária, vir a campo sem um parceiro, solidário’.

30/05

“Oi! Achou?” – perguntou-me a balconista no bar onde tomei o cafezinho e seguiu explicando:

“*Às 3h 30min começa o movimento, às 4h abre aqui, mas desde às 3h 30min já estão por aí até às 11h ficam por aí*”. Andei muito pelos espaços de circulação internos e externos. Ninguém me abordou mantive a política de não abordar quero ver melhor como isto se dá!

06/06

Manhã de cerração, antecipando um supersol (na escola do Cerrito os alunos e a servente/merendeira/... sempre repetiam a máxima ‘cerração baixa sol que racha! Todas as manhãs de cerração’); cheguei às 7h e 30min entrei, dei uma volta com o carro. Pela primeira vez vejo todo este movimento: carros, caminhões, gente muita

gente, tudo e todos circulando, bicicleta, carrocinhas, carrinhos de 2 rodas transportando caixotes com produtos hortifrutigranjeiros. Adultos e crianças, homens e mulheres a maioria em intenso movimento!

Pude ver um pouco melhor o território da CEASA foquei 5 grandes galpões:

A1 – folhagens e flores; A2 – alho, cebola, batata; A3 – verduras; A4 – frutas; A5 – troca imediata.

Entre eles caminhonetes, carros, movimento de carga e descarga constante; neste ato, também existem crianças, empurrando os carrinhos com caixotes.

Tomei o café no bar.

Comi uma vergamota no meio do desperdício. “*Olha que moça simpática!*” Um trabalhador falou; sorri e continuamos cada qual o seu caminho.

No mês de junho (13, 20 e 27) passei circulando em todos os espaços possíveis: ruas, pavilhões de exportação, pavilhão de atacado, observei a descarga e o carregamento das mercadorias, pude ver os locais onde os meninos e meninas de rua juntavam as sobras. Há muita disputa pelos restos da cidade: às vezes a disputa se transforma em briga de soco e pontapé, outras vezes é realizada num clima de brincadeiras. Os meninos e as meninas que recolhem as sobras são de extrema agilidade, tanto estão em um lugar como já correm para outro, tanto estão no chão como em cima das árvores. Ainda não percebi se existe um lugar tipo ‘ponto’, o lugar de encontro antes ou depois do recolhimento das sobras da cidade; em geral existe esse ponto de no espaço como uma referência de aglutinação, algumas pesquisas sobre MMR que li aludem a pontos de encontro dos grupos atuando numa proximidade física e temporal.

Em julho não fui a CEASA.

Nos dias 1º e 8 de agosto resolvi descobrir a existência do ponto tão presente nas pesquisas onde fiz a revisão bibliográfica. Estive sentada na proximidade de lugares onde parecia haver possibilidade de ser o espaço de encontro. Com algumas conversas esparsas, com entrevistados fugidios, descobri que o canteiro/ praça em frente ao pavilhão de atacado faz-se um ponto de referência a partir das 10h mais ou menos, como que quando vai finalizando o recolhimento.

15/08 – 8h 45min

Depois de uma circulada e o cafezinho de praxe, instalei-me numa pedra no imaginado ‘devir de ponto’. Um tempo depois de muita circulação de adultos e crianças naquele espaço dividindo as sobras avistei um grupo de três meninos e me aproximei sem abordar. Perguntaram o que eu fazia parada ali, expliquei, mas não se dispuseram a muita conversa. Apenas descobri o R₁, 8 anos, na 1ª série que arrumando um repolho que não parava na sacola disse: “*o repolho tá bêbado, tem que dar um banho nele*”. J, 6 anos que não está na escola. R₂ que ao ser perguntado sobre o trabalho disse: “*nosso trabalho é brincar na rua*”.

Hoje é dia 22 de agosto e eu vou experimentar a primeira entrevista gravada direto, porque a minha memória não está captando tudo o que é necessário para reconstituir as falas dos meninos.

No espaço deles, depois de bom tempo de observação, um grupo se acomoda entre o tronco e os galhos de uma frondosa árvore. Aproximei-me e fiquei na espera de alguma reação; pareciam não me ver. Passado um tempo em que fiquei olhando com insistência para os meninos senti que virei alvo da conversa deles e nos aproximamos, devagar como quem não quer ir fomos chegando mais perto (eu deles e eles de mim, o aproximar-se foi mútuo!). “*Oi, tia!*” Disse o menor deles. (Ai! Tia, pensei com meus botões.) Antes que o discurso antitia transbordasse assumi a abordagem e disse o que fazia ali. Com boas explicações e um relativo tempo para o

convencimento consegui uma conversa gravada. Fiz a apresentação do gravador, mostrando as fitas e o microfone embutido. Partes da conversa não puderam ser transcritas porque havia constante movimento entre o chão e o galho mais baixo da árvore (voltamos a ela), além do barulho costumeiro de caminhões, vozes... Pertencentes a um espaço público movimentado.

L. Olha aqui oh! Tamo gravando já. Rádio **Não Sabo**.

(O QUE DÁ O NOME PARA A RÁDIO) Ah, ah, ah, ah!

L. Essa história do nome da rádio **Não Sabo**. Ah, ah, ah! Como é o teu nome, diz pra mim, de novo, então?

(O QUE DÁ O NOME PARA A RÁDIO) Não sabo!

Não sabe o teu nome? Como é que esqueceste assim?

L. E quantos anos tu tens, tu sabes?

(OUTRO MENINO CHEGANDO) Tudo vai dizer não sabo, né baixinho?

L. Adora dizer não sabo, mas sabo atirar uma faca que não é mole este baixinho, ah, ah, ah, ah!

(Será que a facada era em mim e não me dei conta na hora?).

Não vais dizer nada p'ro meu gravador aqui é? Vou ficar falando sozinho, eu e ele, pô.

L. E tu, tchê, como é o teu nome?

A O meu nome?

L. É!

A É A

(O QUE DÁ O NOME PARA A RÁDIO) A T

L. Quantos anos tu tens, A.

L. A, tu vais à escola? Hein? Tu estás estudando?

A Tô. Na quarta.

(O QUE DÁ O NOME PARA A RÁDIO)

L. Olha aqui oh! Tu trabalhas A? E dá uma grana legal isto?

A Às vezes por tarde eu faço quatro real.

L. Tu gostas da escola, A?

A Não gosto, odeio, eu vou obrigado!

L. Tu vais só com o corpo para a escola e a cabeça não vai junto.

Não foi possível escutar e transcrever porque foram para longe e depois dispersaram. Voltaram apenas para ouvir as falas conforme havia me comprometido no acordo para a gravação.

29/08.

L. Como é o teu nome?

T M

L. Quantos anos tu tens?

T M Eu tenho 13

T M Eu estudo

L. Onde é que tu estudas?

T M Lá no Osvaldo Aranha, lá em Esteio, eu moro em Esteio.

L. Ah! Tu moras em Esteio. Que série estás?

T M Tô na 1ª série, eu entrei atrasada.

L. Por que tu entraste atrasada?

T M Por causa de que eu tinha que cuidar da vó; a vó perdeu o meu registro; a minha vó ficou muito doente, né; a minha vó me criou, eu tenho que cuidar dela também; daí, daí eu fui estudando, eu estudo, cuido da vó, trabalho.

L. No que tu trabalhas, além de cuidar da vó, o que mais que tu fazes trabalhando?

T M Eu lavo roupa, faço faxina...

L. Em casa ou na casa dos outros, para fora?

T M Não eu trabalho um pouco para fora e um pouco em casa.

L. "Aha".

T M Eu cuido da vó, só isso.

T M Eu trabalho um pouco para fora.

Em setembro, estive quatro dias na CEASA sem que fizesse anotações no Diário nem conseguisse gravar as falas, poucas, que foram possíveis com os meninos. Não sei se foi coincidência ou se realmente o fato de eu estar posta no espaço de encontro fez com que os encontros se dissipassem naquele espaço. Não encontrei grupos nem na primeira hora (entre 7 e 8), nem no final da manhã (entre 10 e 11h e 30 min.). Circulei bastante. Conversei com o J₁, um pequeno de não mais do que oito anos, desconfio, com uma sacola enorme, carregadinha de alimentos que se fazem restos no chão da CEASA e vão para casa retornando à condição de alimento. As respostas à minha tentativa de diálogo foram monossilábicas (é... não... sim... humhum...). Pela leitura das pesquisas realizadas com essa população sempre ficou o indicativo de que primeiro a pesquisadora fosse abordada, que não partisse da entrevistadora a iniciativa do diálogo, que houvesse algum tipo de aceno por parte dos MMR antes da nossa intervenção: poucas vezes tomei a iniciativa e, quando o fiz, não surtiu efeito a conversa.

Hoje é domingo, 23 de outubro; amanhã dia 24, é a minha primeira ida para a CEASA depois da defesa da proposta; devo buscar meninos e meninas adolescentes trabalhando no espaço da CEASA. Adolescente em estratégia de sobrevivência, essa é a constituição do meu sujeito/objeto de pesquisa; então, eu vou olhar os carrinheiros, vou olhar... Não mais a piaçada que fica no canteiro: o olhar é em quem trabalha no espaço da CEASA.

25/11

Depois de andar um pouco entre os galpões, à procura de um lugar estratégico para me posicionar, penso que o encontrei: estou colocada à direita do pavilhão de varejo, de frente para este, numa 'rua' de muito movimento de caminhões, carros, e intenso transitar de carrinheiros. Propositamente me coloquei na passagem deles, não impeço o movimento, mas dificilmente não serei notada; penso em fazer um plantão neste ponto por alguns dias.

Há buzinas de caminhões e carros, às vezes parece que conversam entre si; não deixa de ser um diálogo interessante.

Os carrinhos, alguns em metal, outros em madeira, circulam ora carregados de caixotes de madeira, ora vazios; ora nos caixotes o conteúdo é verdura ou fruta, ora é nada. Quem os empurra são indivíduos de diferentes idades e cores.

"Não precisa sair" – o que me confirma que não estou atrapalhando o ponto.

Acabo de me mover para dar passagem a uma barata - a sujeira aqui é impressionante: papel, palha, toco de cigarro... Convivem sem problemas com restos de alimentos ou alimentos que se fizeram resto, quem sabe pela falta de orientação dos sujeitos que os transportam... A barata da qual desviei acaba de ser propositalmente atropelada por um carrinheiro, de carrinho vazio de caixotes, vazio em seu conteúdo - o garoto de tênis, calção, camiseta e boné, num primeiro olhar diferencia-se, pela forma de sua estética, da grande maioria dos que cumprem sua mesma função; outros há que estão mais vestidos.

Porém, todos os trabalhadores nos carrinhos são homens, a maioria vestido de calção, camiseta (ou não) e chinelos; alguns usam bonés e botinas ou tênis. São de fisionomias bastante diversificadas – franzinos/musculosos, negros/mulatos/brancos, pequenos/grandes, crianças/adolescentes/velhos - uns cantam, assobiam e brincam, outros são deveras sisudos...

Algumas questões para a busca das representações de trabalho/conhecimento/fome:

Nome, idade.

Como é o cotidiano?

Local de moradia

Com quem? Onde fica?

Escola/série

Trabalho

O que gosta e o que não gosta?

Hoje é meu primeiro dia na CEASA em 95: 2 de janeiro, às 8h e 40min. No espírito do "Ano Novo, vida nova", resolvi deixar o gravador e fazer uso exclusivo do diário de campo: retomar o olhar do observador. O que é que meus olhos vêem nesta manhã ensolarada e de muitíssimos graus? Estarão diferentes os meus sujeitos? Terei elementos para vê-los em maior profundidade? E o espaço físico?

A sujeira e o desperdício dos hortifrutigranjeiros são os mesmos, mas o cheiro, o mau cheiro, nunca o senti tão intenso. Caminhões, camionetas e carros, uns cheios outros nem tanto, circulam, passam por onde estou: em frente à lateral do pavilhão de venda a varejo. Vendedores de sapatos, vendedores de carteiras e mochilas – 'o paraguaio' *hermano* será que sabe do Mercosul? – todos compõem o universo dos circulantes. Estou quase no meio do caminho dos carrinheiros, vejo-os de perto e é impossível que não seja vista. Carrinhos de ferro enferrujado, uns pintados de azul, pintados de amarelo e com placa de identificação outros; vazios ou cheios.

O senhor Joaquim me interpela:

– Escrevendo um livro na CEASA, dona?

Respondo que não; digo quem sou e a que vim. Ele, atenciosamente, explica o horário de funcionamento e o local onde os carrinhos são guardados. Digo que hoje vim apenas observar o todo e que na próxima vinda esperarei o horário da largada para entrevistar os carrinheiros. Agradeço a atenção.

Outro 'vindo do Paraguai' vende ventiladores Brisa, com pé ou sem pé; no momento não posso usá-lo, mas como viria bem se soprasse uma brisa!

De adolescentes franzinos a homens adultos e musculosos, de adolescentes musculosos a homens franzinos... Carrinheiros dirigindo os carrinhos.

Vestem camisetas, bermuda, bonés, calças, alguns muito suados, outros aparentando não fazer o menor esforço num fazer que certamente me desmontaria; há a turma dos sem camisa. Chinelos dos mais variados feitos e marcas, ou tênis calçam os pés. Uma camiseta na cabeça – como um turbante tupiniquim – substitui muitas vezes o boné.

Gordos, como podem fazer tanto esforço e manterem-se tão fora de forma?

Outra vez o Sr. Joaquim:

– Já entrou no pavilhão (do varejo)?

Digo que sim, que já estive aqui muitas outras vezes.

Negros ou brancos, alguns com cabelos curtos – mostrando um certo cuidado de si.

Claro que sou observada; não há como não me ver e espichar um olho nem que seja de curioso ou de estranhamento com uma mulher de macacão, camiseta e tênis, lápis e caderno, que olha e escreve incessantemente.

Entre os movimentos dos trabalhadores posso observar o caminhar displicente quase malandro ou passo apertado, miúdo e concentrado, o trabalho com afinco.

Carrinhos cheios de caixotes cheios, carrinhos vazios de caixotes, carrinhos cheios de caixotes vazios.

Um encontro para um papo, parada breve. Gostaria de saber o que vai nesta conversa.

Um táxi.

Alimentos viçosos, alimentos amarelados... Como irão para o mercado?

O Sr. Joaquim deu duas informações preciosas: também há trabalho às terças e quintas, muito menos gente, mas há; e o horário da largada, 10h e 30min.

Uma mulher, na maior produção: roupas, salto, acessórios e maquiagem... Tal como apareceu, sumiu sem que me fosse possível entendê-la no espaço.

Os carrinhos sem identificação, os que não são de firmas, são guardados às 10h e 30min e trabalham às terças e quintas. Creio ser importante reservar este horário para as entrevistas, devo ir cedo e manter a postura de observadora até o horário de soltar, aí ir buscar as entrevistas.

Sinto-me satisfeita pelas visões e informações de hoje; embora sejam só 9h e 30min vou embora e retomarei o trabalho amanhã a partir das 9 h e 30min, para que possa fazer outras observações e entrevistar meus sujeitos no lugar onde terminam seu trabalho.

DIA SEGUINTE

Na Associação dos Carregadores e Arrumadores de Hortifrutigranjeiros do RS, com o presidente que se chama Almirante recebo algumas informações: o trabalho é das 7h às 9h 30 min; apenas os meninos que estudam podem trabalhar por cuidados do Conselho Tutelar. Claro que também há os que não estudam; não tem como conferir.

Existe a situação de exploração e também da de roubo no trabalho do menor carregador que deve cuidar da carga. É o município que deve acabar com isto.

O Almirante refere à situação de Canoas no bairro Mathias Velho de onde vêm muitas crianças para a CEASA trazidas num ônibus de madrugada.

A entrevista foi muito tensa e algumas informações contraditórias, como a que registra o horário de trabalho e o ônibus.

06/01

Organizei algumas questões para o Almirante:

Quantos meninos há?

Todos são sócios?

Qual é a escolaridade?

Qual é o trabalho deles?

A associação os representa?

Que jornada de trabalho possui?

Quanto recebe de salário?

De onde eles vêm?

Quais são os direitos trabalhistas?

Não consegui mais entrevistar o Almirante!

SEGUINTE DIA

Embora tenha tentado construir uma pauta para entrevistas os carregadores, adultos e ver que informações eles poderiam me fornecer, não realizei as entrevistas por sucessivas negativas do grupo em falar acerca do trabalho dos meninos na CEASA.

23.01.95

São 7h da manhã, estou chegando na CEASA; meu intento hoje é entrevistar o Almirante, depois andar a campo para entrevistar os carregadores.

O Alm. me deu uma enrolada e fugiu da entrevista. Ainda que busque a intermediação da Associação, vou manter a autonomia no horário e momento de

entrevista. Dei uma volta olhando os garotos que cuidam as cargas nos caminhões e fazem o descarregar.

A entrevista foi com o **M.**, que estava caminhando com uma empada e um copo de café com leite, tipo pausa para o lanche. Abordei, me apresentei e perguntei se poderíamos conversar e gravar a conversa, ele concordou. Bermuda, boné, camiseta regata e chinelo de dedos, mulato e sardento, bonitos dentes e um sorriso constante. O lugar onde conversamos foi encostado ao pavilhão de varejo num canto típico, 'muitas sobras ao chão, um cheiro fortíssimo de alimento deteriorando-se e uma abelha sobrevoando'. O **Mar.** custou a começar a falar, estava 'com a boca cheia'; a entrevistadora, por sua vez, falava sobre a não fala, sobre a abelha... Um tanto tensa.

Dois momentos, de acordo com o meu olhar foram constrangedores para o entrevistado: o início e quando perguntei sobre o salário. Assim se deu a entrevista:

L. Eu vou conversar com o **M.**, aqui na CEASA, enquanto ele faz o lanche dele. Conta um pouquinho do trabalho aqui da CEASA?
Te incomoda o gravador?

M. Não.

(Fez que não com a cabeça e mostrou que estava com a boca cheia, apontando para ela.)

L. Uma abelha! Olha a abelha, que abelha!

M. É um trabalho bom né, mas é que tem que vim de madrugada e aí é ruim, a gente perde o sono de madrugada p'ra vim trabalha aqui.

L. Que horas tu entras aqui?

M. Três horas da manhã.

L. Até que horas tu trabalhas?

M. Até meio dia.

L. E o que é que tu fazes?

M. Cuido o caminhão aí; pera aí que eu vou descarregar esse caminhão.

L. Tá. Estou te esperando.

Estavas dizendo que tu entras às três e trabalhas até o meio-dia.

M. Até o meio-dia.

L. Quantos anos tu tens?

M. Quinze.

L. Quinze anos. E tu vais à escola **M.**?

Fez que sim com a cabeça.

L. E como é que é? Tu vais de tarde?

M. Não é... Eu tô de férias agora, né.

L. Ah! Estás de férias agora.

M. Eu estudo de manhã.

L. E aí quando tu estudas não vens aqui?

M. Não.

L. Ah!

M. Só quando é... Só às vezes que eu venho quando não tem os primeiros períodos, né? A professora falha às vezes, aí eu venho aqui de manhã.

L. E onde é que tu moras?

M. Partenon.

L. Partenon? E a escola qual é?

M. A escola é boa, né? Tu conhece a... Júnior?

L. Não. É escola do Município ou do Estado?

M. É...

L. É o que?

M. Escola municipal. É. 1º e 2º grau.

L. Em que série tu estás?

M. Quinta.

L. Quinta série. Já rodaste, não?

M. Não. Um ano, um ano eu falhei. Eu rodei na 1ª série. Depois o outro, na 5ª, na... na... quando eu passei para a 5ª eu não estudei. Não estudei por causa que eu me mudei, né, aí eu não estudei. Depois eu voltei de novo, aí eu comecei a estudar de novo. Aí quando tava quase terminando o ano eu não fui ver se eu tinha passado ou não, aí eu fui viajar, né, aí não deu p'ra mim vê se eu tinha passado, por isso que eu não fui lá vê.

L. E o seguinte, oh! Como é que é trabalhar, hein, com 15 anos?

M. É, é... Mais ou menos.

L. Fala disso assim um pouco.

M. É mais ou menos trabalha, né. A gente vem aqui p'ra, p'ra ganha dinheiro, né ganha pouco, mas dá.

L. E esse dinheiro é p'ra ti ou tu ajudas em casa? Como é que é?

M. Não, o dinheiro é p'ra mim.

L. P'ra ti. E tu moras com a tua família?

M. Com o meu pai e a minha mãe. Meu pai também trabalha aí. Aquele lá é meu irmão, ele e aquele de boné vermelho que tava aqui.

L. Ah! Está bem. Todos trabalham aqui. E aí o que mais que tu podes contar do trabalho aqui da CEASA?

M... Eu venho há pouco tempo aqui, né.

L. Há quanto tempo faz que tu estás aqui?

M. Cinco meses.

L. Cinco meses? Aha!

E é por aqui que tu ficas normalmente? Ou vocês não têm lugar fixo?

M. É por aqui, às vezes ali em baixo, é por aqui, às vezes mais ali no final, perto da porta. É por ali.

L. Então tá, eu te agradeço muito. E posso vir outro dia, a gente conversa de novo, aí mais um pouco. Eu quero ver se entrevisto os teus irmãos também. Eles também trabalham descarregando?

M. É, eles ajudam a descarregar, eles cuidam o caminhão, né, p'ra... p'ra não roubarem algum negócio, né.

L. Ah! E quando chega a carga vocês descarregam?

M. Hum, hum!

L. E o que vocês ganham de salário?

M. Hum?

L. E o que vocês ganham de salário?

M. A gente trabalha... por mês a gente trabalha... dias só.

L. 15 dias?

M. 13

L. 13 dias.

L. E vocês são filiados à associação daqui, como é que é?

M. Eu não sei como é que é.

L. Ah! Então tá! Então eu volto outro dia e a gente conversa de novo, pode ser? Muito obrigado!

25/01

Hoje é 25 de janeiro, são 8h, eu estou chegando na CEASA e vou tentar achar o M. e o grupo que trabalha com ele, os irmãos ali, porque já existe uma primeira referência p'ra tentar um tempo maior de entrevistas e... E mais meninos.

Se a memória não me traiu, estou no mesmo lugar em que entrevistei M., não o vejo, mas acredito que é o irmão menor dele que está por perto. Darei um tempo aqui.

Estou de costas para o pavilhão de varejo, vejo à esquerda um prédio – 'Citricasul'.

Os carregadores usam limão para lavar as mãos.

Duas meninas chamam atenção, têm o estereótipo de prostitutas e, após passarem, os carregadores ficam falando (não escuto o que dizem, mas pelos olhares na direção delas parece-me que estão comentando a respeito!).

Me vêem, mas não há muita atenção em mim. Ficarei um tempo observando, só abordarei se depois de um tempo não for abordada.

Os meninos que cuidam as cargas ficam em cima do caminhão, são bem menores que os carregadores, a maioria, mas há os marmanjos.

Voltaram as meninas, num namoro com um garoto que não parece carregador, não sei o que é aqui, não devem ter mais de 15 anos, nem ele, nem elas,... Beijos, carícias, amassos e, claro, a total atenção dos que os têm no campo de visão... Saíram.

Muita sujeira... Restos, lixo... Um cheiro forte de urina... Esse é o quadro constante no território.

Volta o 'cara' que estava com as meninas, agora sem elas.

Não sei se resisto, mas vou me esforçar para não abordar; espero que alguém me aborde, logo!

Moscas... Quantas moscas...

A 'fotografia' possível tem sempre semelhanças embora as personagens não sejam as mesmas, mas também têm muitas semelhanças!

Um garoto passa e espicha o olho, outro está atrás de mim, quando vêem que estou olhando desviam o olhar; quando escrevo, eles olham curiosos... Estou sendo abordada! Depois de algumas tentativas de olhar e fugir dos olhos... Consigo 'pegá-los' me olhando; são três. Pergunto se são carregadores, digo que sou professora e que estou entrevistando os meninos carregadores; mostro o gravador e eles se afastam. Guardo o gravador e digo que podemos conversar sem ele. Trocamos algumas palavras, eles se afastam sentando na guarda de um caminhão, seguimos a conversa... Um tempo e digo que está ruim de ouvi-los, pergunto se posso me sentar no caminhão também, peguei-os de surpresa com a idéia, riem, mas aceitam que eu sente no caminhão, perto deles e com mais argumentação, aceitam o uso de gravador.

L. Como que é o teu nome?

J₃

L. J₃, Quantos anos tu tens?

J₃. 13

L. Queres contar como é que é o teu dia? Te acordas às 3 da manhã, é isso? E aí?

J₃. E aí pego o ônibus e venho para a CEASA.

L. Pega o ônibus aonde, de onde é que tu vens?

J₃ Da... Cachoeirinha.

L. Cachoeirinha. Quanto tempo é até aqui, hein?

J₃Uma hora.

L. Daí tu chegas na CEASA e o que é que tu fazes?

J₃Eu espero abrir as porta das pedras, p'ra trabalhar.

L. Olha só, o que é a porta das pedras, me explica isso?

Outro. Aquilo ali, oh!

L. Ah! Isso aqui!

E que horas abre?

J₃. Abre às 4 e meia.

Outro. 5 e meia.

Alguma discussão entre os três e o acordo de que a hora em que a porta das pedras se abre é as 5 e meia.

L. E aí como é que é o trabalho? Abre as portas e depois?

J₃. Aí nós tem que carregar os negócio p'ra dentro.

Falam junto e de longe; não consigo escutar, a gravação, mas estavam me explicando que a mercadoria chega no caminhão que é por eles descarregado, levam para dentro do pavilhão de varejo e esperam um comprador que lhes diz onde está o caminhão para carregar as mercadorias compradas.

A explicação mais clara é do maior (de tamanho!) que também se chama M, **M₂**
J₃ O **M₂** chega mais perto p'ra...

L. Ah! Tiram daqui (dos caminhões estacionados nas laterais dos portões do pavilhão do varejo) as coisas e põem lá para dentro (do pavilhão do varejo).

L. Quantos anos tu tens **M₂**?

M₂. 13.

L. E aí tiras as coisas aqui para dentro para vender e depois?

Quem fala mais perto e mais claro é o A. (o menor de tamanho).

A. Depois vem os compradores e compram dali e dão as placa dos caminhão...

L. Ah! Os compradores escolhem a mercadoria lá no pavilhão.

A. Compram.

L. Aí vocês levam no caminhão deles.

A. Daí eles deixam a placa do caminhão deles...

M₂ Ali é carreto, lá no outro lado é o milho... A banana, a laranja.

L. Têm nome as ruas aqui, é?

M₂ É.

L. Chega mais perto do gravador.

Quantos anos tu tens?

(Sem escuta!).

L. E o seguinte oh! Como é que é quando tem escola? Vocês não trabalham?

Trabalham em outra coisa?

A. Quando tem escola eu não trabalho.

L. E tu **M₂** que não vais à escola, até que ano tu estudaste?

M₂ 5^a

L. 5^a E aí deixaste de estudar por quê?

M₂ P'ra trabalha.

L. P'ra trabalhar aqui?

M₂ Não, eu trabalhava em outro lugar.

L. Trabalhavas em outro lugar.

M₂ Eu morava em Canoas, depois eu vim morar p'ra cá e esse aí (apontando o J.) me disse p'ra vim junto p'ra CEASA.

L. Aha! E vocês gostam do trabalho aqui.

Me contem mais... Tem nome de rua, que mais? Eu tenho vindo para cá, mas eu não sabia disso. Eu tenho vindo para cá só olhar vocês trabalhando.

M₂ Aqui eles pagam também p'ra carregar.

L. Pagam para carregar e descarregar ou só para carregar?

M₂ Só para carregar.

J₃. Ali na melancia ali... Eles pagam p'ra gente p'ra carregar o caminhão... Aí a gente vai p'ra Esteio, p'ra qualquer lugar descarregar as mercadoria.

M₂ A gente vai de caminhão.

L. E vocês vão junto com o caminhão é p'ra descarregar?

M₂ Ali nas paradas.

L. Ah! E escuta o seguinte... Perdi o que eu ia perguntar!

Vocês levam alimento p'ra casa?

M₂ Eu levo.

L. E como é que é? Vocês compram?

M₂ Eu compro p'ra revender.

L. Compram p'ra revender?

M₂ Eu compro p'ra revende, dou um pouco p'ra minha mãe.

L. E aí dá uma grana também isso?

O que mais vocês gostam aqui, hein?
 O que é melhor de fazer aqui?
J₃. Trabalhar na... Na uva e no pêssego.
L. Por que na uva e no pêssego?
M₂ É mais leve...
J₃. A caixinha é mais menor...
L. Menor? Pesa menos?
M₂... Tomar café
L. Café? E o que é o café aqui?
 ...
L. E vocês ganham a merenda ou vocês compram?
 Coro Compremo!
L. Um real pro café?
M₂ Nós ganhamo 15 por dia.
L. 15 por dia? E vocês vêm segunda, quarta e sexta ou vêm todos os dias?
M₂ Eu venho todos os dias, porque eu venho p'ra comprar.
L. E vocês?
J₃. Eu venho segunda, quarta e sexta.
L. É. E tu A?
A. Eu venho todos os dias, me acordo todos os dias às três horas.
L. É. E não dá sono, hein?
A. Eu durmo de tarde.
M₂ Dá mais sono é quando a gente vai embora no ônibus.
L. Ah, e está cansado...
J₃. ... (inaudível)
L. (Eu ri.) E aí está o corpo cansado já, não é?
J₃. ... (outra vez inaudível!).
 De novo eu ri!

Tem uma conversa sobre o dormir no ônibus, deitar no ombro uns dos outros...
 Bem falada, intermediada por risos, mas não foi possível transcrever, não entendo as falas.

L. Vocês moram perto em Cachoeirinha?
M₂ Na granja...
L. Que é a granja?
A. Não é granja... Nair.
L. Na o quê?
J₃. Vila Nair.
J₃. Eu estudo no colégio N. S^a de Fátima.
L. São escolas estaduais?
J₃. É.
L. E o que vocês gostam mais na escola, hein?
J₃. As professoras.
L. As professoras? E tem alguma matéria que gostem mais?
J₃. Matemática.
L. Matemática? E o que é que tu achas mais importante que já aprendeste em matemática?
J₃. As contas de dividir e de vezes.
L. Dividir e vezes? E tu usas bastante as contas no teu trabalho?
J₃. Uso.
L. O que é que tu fazes de contas p'ra trabalhar?
J₃. Que é?
L. Que contas que tu fazes quando estás trabalhando?
J₃. Quando eu fico cuidando pro meu... Meu patrão a banca dele.

L. Ah! Tu cuidas a banca? Ali dentro? E como é que é que tu usas as contas? Conta p'ra mim? Me explica?

J₃. Eu uso no papel, caneta.

L.Ah! E o que é? Contas quantas caixas têm? Conta a mercadoria? Como é isso?

J₃. O cara pede 10 caixas e eu somo 10 veis 15, coloco o preço da caixa e quantas caixa ele pediu.

L.Ah!

...

L. Eu estudo e sou professora. Estou fazendo uma pesquisa: eu acho que os meninos que trabalham e estudam precisavam que a escola ensinasse as coisas do trabalho. Eu quero saber se vocês pensam assim ou não. Entenderam o que eu disse? Eu acho assim oh: que tem que ter uma escola aqui na CEASA p'ra vocês. Claro! Vocês trabalhavam um tempo, comiam e iam para a escola aqui mesmo. Aí aprendiam a fazer essas contas de ajudar no trabalho... Essas coisas... Isso é que eu achava legal. E quero saber o que vocês pensam disso. Eu sou alfabetizadora, sabem o que é isso?

...

L. É quem ensina a ler e escrever na 1ª série. Eu trabalho com 1ª série, normalmente, em Pelotas. Sabem onde é Pelotas? Sabem? Fica a três horas daqui.

Mas eu agora estou aqui, já faz dois anos fazendo essa pesquisa.

Eu pretendo encerrar até o final de março, aí eu apresento meu trabalho na Universidade.

L. E tu, que chegaste por último, qual é o teu nome?

E. E.

L. E quantos anos tu tens?

E. Eu tenho 16.

L.16? E tu fazes o que aqui?

E. Carregador.

L. Carregador, também?De onde tu és?

E. Viamão.

L. E a que horas tu saís de casa?

E. 6 horas.

L. 6 h?

E. 3.

L. 3h também? Todo mundo é madrugador aqui, hein? Está bom guris. Eu volto sexta-feira de novo e se a gente se encontrar podemos conversar outra vez? É. Eu vou ficar por aqui; mas aí eu fico mais tempo. Pelas 7 eu consigo chegar aqui.

E. Mas e daí o que tu faz com essa fita?

L. Eu transcrevo... Eu tenho um computador, né. Aí eu escuto a voz de vocês e escrevo, passo tudo para a tela, para depois estudar as falas de vocês.

E Não dá para ouvir aí a gente falando?

L. Claro! Querem ouvir? Tá bem, então, deixa eu passar a fita aqui.

Hoje é 30 de janeiro, são 10h e eu estou chegando na CEASA propositalmente neste horário, pra ver como é que funciona o final do expediente e se há possibilidade de uma nova concentração dos carregadores p'ra uma entrevista mais coletiva, como foi a última realizada, que me parece mais solta, mais interessante do que entrevistar um por vez.

São 10h e 10min, estou mais ou menos no mesmo ponto, um pouco mais à frente porque o cheiro de urina no lugar onde fico está insuportável.

O território está se esvaziando, há muita sobra no chão e meninos e meninas com alguns adultos disputando-as.

Não vi nenhum dos quatro já entrevistados nem o menino do boné vermelho, irmão do M 1º.

Na minha frente tem uma salada de frutas ao sol, fermentando, onde as pessoas recolhem sobras e as moscas sobrevoam pessoas e alimentos.

A quantidade de alimento no chão é agressiva se pensarmos no desperdício e na fome por que passam tantos, quem sabe até dos que trabalham aqui.

Os caminhões estão carregados tendo a carga – caixotes ou sacos repletos – amarrada.

Há movimento de retirada de pessoas e caminhões; é a hora dos ‘de rua’ adentrarem para catar sobras, é irracional o desperdício, ou existe uma atitude deliberada de pouco caso... Já que há quem venha buscar este alimento.

Num caminhão uma ‘prateleira escondida’, uma caixa de frutas... Estranho... Vai à parte da carga... Caquis parece que são.

Um outro caminhão deu ré para estacionar e tornou purê a salada de frutas que estava sendo tão disputada; tantas ré e primeiras que não sobrou fruta inteira – não sei porque tanta dificuldade no estacionamento! O motorista parece uma criança que goza quando estoura balões e repete o feito freneticamente.

Os caras urinam em qualquer lugar, sobre as sobras também.

Sou vista, mas não olhada.

Este não é um bom horário, a não ser como continuação talvez – vou chegar mais cedo e acampar na quarta.

Mantenho a postura de não abordar; espero ser abordada.

Um marmanjo idiota tentou me assustar, para ver se eu caía do degrau do estacionamento: baita otário!

1º/02

São 7. Estou no lugar do campo, ainda não tinha visto tanto movimento nesta área.

O irmão do **M.**, hoje sem boné vermelho, está de volta no local.

O que tem de couve, folhas no chão aqui, dava uma super sopa.

Gostaria de ser abordada.

Ainda não tinha visto mulheres em cima do caminhão nem carregando mercadoria – verduras, no ombro.

6/02

Hoje, 6 de fevereiro, são 7h e 45min, e eu estou chegando na CEASA. A idéia é num primeiro momento não fazer abordagem, ficar sentada no posto escrevendo sobre o cenário, no máximo durante uns 30' por aí; caso ninguém me aborde eu vou fazer a abordagem, mas aí vou sair dali, fazer a abordagem em outro espaço; né, ou se forem minhas carinhas conhecidas abordo ali mesmo. A questão é essa: primeiro eu vou esperar ser abordada e num tempo; se isto não acontecer eu abordo.

8h. Estou no ponto de costume, espero ver algum dos sujeitos já entrevistados; se não vou entrevistar...

Vi o irmão do **M.** sem boné vermelho, pode ser ele o entrevistado.

O dia está lindo, não muito quente, mas muito claro... ‘Céu de brigadeiro’. O acúmulo de sobras, talvez por ser cedo e segunda ainda não é dos maiores; mas já mataria algumas fomes orgânicas!

O cheiro a urina é forte; o lugar onde estou, além de ter uma torneira cumpre o papel de mijadouro, não vi, mas não tenho dúvida, Fico aqui pela possibilidade de ver e ser vista e, principalmente, porque foi onde os entrevistados deste lado me convidaram para sentar.

Tentarei compor questões abertas:

Quem és: nome/ sobrenome e idade;

Onde moras: lugar, endereço, como é tua casa, quem mora contigo;

Estás na escola: onde é, qual o nome, que série, recuperação, reprovação.

Como é o teu dia: conta o que fazes desde que acordas até quando voltas a dormir;

Levei um oh! Tenho certeza de que nunca entrevistei este garoto, mas pode ser hoje a primeira vez.

O que é trabalho? Qual é o teu? Gostas? É importante? Como é trabalhar com a tua idade? Quanto recebes? Quanto tempo trabalhas por dia? Há quanto tempo trabalhas? Qual é o teu salário? O que tu ganhas é para ti ou ajudas em casa? Quem mais trabalha na tua casa?

O que é conhecimento? O que tu gostarias de conhecer? O que a escola te ensina?

Às vezes aparece um movimento de 'brinquedo', um puxa o carrinho cheio, outro atrás empurra... Há risadas, gritos... Parece uma relação prazerosa com o trabalho.

A fisionomia pode demonstrar cansaço, mas o sujeito passa um quê de energia vital... De estar bem com o que fazem...

Me ocorre agora, digitando, que minhas colegas, não raro, nem poucas, tinham uma fisionomia de maior desgosto e insatisfação pelo trabalho do que os carregadores! E, certamente, ouvi mais lamúria no cotidiano docente do que no território onde me encontro pesquisando! Não sei bem qual a associação que vai acontecer, mas achei importante registrar o que me veio.

Dois mulheres no meu campo de visão: uma à minha esquerda, em pé encostada na parede, às vezes dá uns passos à frente, outros ao lado... Como que esperando; não me parece ansiosa (talvez eu esteja muito mais, querendo ser abordada!)... Outra à direita, uma alemã ativíssima; cuida caixotes, desprega, prega, carrega... Está com um senhor de mais idade, trabalham juntos neste momento. A que estava à esquerda agora sentou na guarda de um caminhão na frente de onde eu estou... Segue esperando (e eu também!), talvez cuide a carga que está no caminhão... Vinha um negro carregando a maior pilha que eu já havia visto por aqui de caixotes vazios, descarregar no caminhão 'da alemã'... Caíram os de cima, foi um grito só e muita risada... Será que o ser humano sempre ri da desgraça alheia ou a tragédia para uns é a comédia para outros?

Passou o **M**₂ cheio de cenouras nas mãos, dei um oi! E o chamei pelo nome; ele respondeu como se tivesse uma ponta de vaidade por ter-lhe chamada pelo nome... Parece que todos aqui se chamam 'Cara'... Tomara que ele volte!

Passou o irmão do **M**, olhou, voltou...

Um cara passa e me dá "oi tia!" Faço um "oi" desenxabido, com a cabeça; odeio 'tia', exceção feita aos amadíssimos sobrinhos!

Mulheres merendando vêm conversar com a que estava agora em pé de novo na beira do caminhão.

Os dois à direita, na torneira, estão parecendo curiosos... Acho que não lhes dei atenção e saíram.

Outra mulher merendando e caminhando... As pessoas aqui circulam quase que ininterruptamente!

Moscas e abelhas, as primeiras em significativa quantidade, disputam o espaço pelas sobras e merendas.

É preocupante o desleixo com o espaço: sobras e lixo ocupam o mesmo chão... Em higiene o coletivo aqui levaria no máximo zero!

A mulher que passeava e merendava juntou-se às outras três.

Em definitivo, me quebrei no horário; preciso chegar às 7h; agora o movimento é muito intenso e não há tempo para a entrevista.

Talvez consiga, passou o **M**. disse que ia falar com o patrão e voltava...

As mulheres falam um 'r' carregado.

Saltou fora o **M.** e o **M₂** não voltou; talvez o patrão não goste que os subordinados falem!

Vou experimentar vir terça.

8/2/95

8h; no ponto.

Hoje a sopa seria de folhas de repolho, aquele verde escuro, de folha grande: é um botão como o repolho e uma folha como a de couve. Seguramente na feira do Bom Fim eu não faria confusão, mas na ainda tensa posição de pesquisadora na CEASA estou trocando alhos por bugalhos, ou no caso confundindo folhas de repolho escuro com folhas de couve manteiga! Uma boa cozinheira alimentaria uma multidão! Vinham bem diferentes pratos tendo o repolho como principal e alimentariam os carregadores repondo-lhes parte da energia despendida no trabalho! Me toca forte e doído essa constância no desperdício... Há tempos eu não via as meninas e meninos de rua catando as sobras aqui na circulação dos caminhões e carrinhos próximos ao pavilhão, hoje eles estão bem presentes. Além do repolho, caminhões abarrotados de sacos de cebolinha (aquela de fazer conservas, hum!) chamam minha atenção (ou do meu olho-estômago!).

Ainda não vi nenhum dos já entrevistados: gostaria de mudar de ponto na próxima semana, devo avaliar isto... Talvez já exista possibilidade de fazer um 'pente fino' –, por exemplo, na próxima segunda, abordar os carregadores que eu encontrar de uma ponta a outra deste corredor, posso ir ao encontro dos que não estiverem carregando, num primeiro momento...

Quem passa me enxerga... Acredito que já estou meio incorporada ao cenário; ou já não me sinto tão estranha.

Só vi uma mulher com um garoto, seu filho?!

Agora uma garota com um homem bem mais velho, seu pai?!

O cheiro forte de urina está aparecendo, exalando do chão onde estou sentada... Não vou encarar, mas tem uns garotos no ponto d'água/micção onde me alojo... Um sentou ao meu lado, mas sem me olhar... Taí o mote...

Perguntei para o garoto se ele era carregador, ele me olhou e disse quem sim; disse quem eu era e o que fazia ali, perguntei se podíamos conversar e gravar nossa conversa, outros se aproximaram e no acordo puxei o gravador:

L. Vamos começar a conversa; hoje é dia 8, são 8 e 15 da manhã. Como é o teu nome?

A. A

L. Quantos anos tu tens?

A. 17.

L. 17. Teu nome?

M. M₃

M₃. 17.

L. Como é teu nome?

N. N

L. Quantos anos tu tens?

N. 26.

L. Como é teu nome?

M. M₄

L. Quantos anos tu tens?

M₄. 16.

L. 16; bem. Me contem um pouco; quem é que começa? Como é que é o dia de vocês no trabalho aqui? Desde a hora que vocês acordam até quando vão para casa de novo?

N. Nós acordemo assim oh duas horas da madrugada e o seguinte...

A. Vamo até o meio-dia...

N. Vamo até o meio-dia e o nosso serviço aqui não é mole, nêga!

L. Eu tenho visto.

N. Fazê força que nem cavalo, né.

A. Eles pagam pouco p'ra trabalhá bastante.

N. Agora fazê o que, tem que trabalha, né.

L. E escuta o seguinte, vocês moram aqui perto?

A. Moramos na Mathias.

L. Ah! Em Canoas, não é? Tá bem!

E escuta outra coisa, me conta, aí vocês chegam aqui a que horas?

M₄ As 4.

L. Trabalham por conta, trabalham para algum dono de caminhão? Como é que é isso?

A. É p'ro dono de caminhão aí...

L. Vocês trabalham para eles?

Me conta como é que é então direitinho.

Conta os dois, cada um fala um pouco... Tem uma dispersão e eu retomo.

L. Hein! Sai uma conversa aí?

Conta, cada um conta um pouco como é que é.

Vocês chegam aqui e aí?

N. Nós cheguemo aqui 3 e meia.

A. Quase 4 hora, umas 4 hora a gente entra, 15 para às 5 a gente começa a trabalha.

L. Tá e como é? Vocês tiram as coisas do caminhão...

M₄. É descarreguemo e botemo p'ra dentro depois que eles vende nós entreguemo.

L. E é o mesmo dono do caminhão esse (em nossa frente)?

A. É.

L. Sempre é o mesmo dono?

A. Sempre é o mesmo dono...

L. Ah!

N. Nem sempre, né nem sempre é o mesmo dono... Porque de repente a gente trabalha mais ou menos nesse caminhão aqui hoje ele não vem e a gente fica com outro daí, né.

L. E como é que vocês sabem o lugar dos caminhões, tem nome de rua, tem algo marcado? Como é que é isso?

A. O problema aqui... Não tem marcado a gente conhece pelo caminhão, por ele mesmo pessoalmente...

... Agora... Outros lugar tem nome tudo.

L. Como é que é o nome das ruas aqui?

A. Tem do 1º banco ao 7º.

L. A é numerado é? Cada rua?

...

Dos carretos.

Ali atrás ali tem o milho...

L. Outra coisa, vocês ganham por dia, por mês como é que é isso?

?. Por dia.

L. Por dia?

L. Já estiveram na escola? Até que série? Como é que foi?

M₃. Eu estudei até a...

L. Tu és o M₃.

M₃. É...

Transcrevendo me dei conta de que eu chamei o garoto de M₃ e esse não é o nome dele, embora ele tivesse confirmado quando perguntei "tu és o M₃?".

- L. Estudaste até que série?
M₃. Até a 4^a.
L. Até a 4^a e quantos anos tu tinhas? Quando saíste da escola.
M₃. 12 anos.
L. Por que tu saíste da escola?
M₃. Não sei...
L. Como não sabes? Dá uma idéia, aí...
N. Vadiagem de criança, de gurizada...
L. Vadiagem?
M₃. Vadiagem de gurizada...
L. É... ? Trabalhasse em seguida, não?
M₃. Ah?
L. Trabalhaste em seguida? Tu já trabalhavas quando estavas na escola?
M₃. Trabalhava.
L. Ah! Foi de vadiagem ou foi p'ra trabalhar, mesmo?
M₃. P'ra trabalha...
L. É? E tu A.? Até que série estudasse?
A. 4^a.
L. 4^a. E aí porque saíste da escola?
A. Eu saí p'ra vim trabalha aqui no mercado.
L. P'ra trabalhar aqui? Tu estudavas lá em Canoas?
A. Canoas...
L. Como é o nome da escola?
A...
M₃. Na cidade de Montenegro.
L. Me contem alguma coisa mais do trabalho aqui?
A. O trabalho aqui é forçado, né, pesado...
L. E o salário de vocês é de vocês ou é p'ra ajudar em casa, como é que é
isso?
A. Eu sou casado, mês que vem vou ser pai, né.
L. Ôpa, com 17 anos, que resposta hein?
A. Tem que tomá uma resposta, né?
L. Tem com certeza! Aí o teu salário é p'ra segurar em casa?
A. Família... Aí depois do meio-dia faço biscate por fora.
L. E o que tu fazes de biscate?
A. Pintura.
L. Ah! E tu **M₃**? O salário é p'ra que?
M₃. É p'ra ajudá em casa.
L. Tu também és casado?
M₃. Não.
L. Não? Moras com quem?
M₃. Com a mãe e o pai.
L. Com a mãe e o pai... tá bem! E o que mais vocês podiam contar?
L. Tu aí? (chegou junto, mas não se agrupou, sequer descobri seu nome).
G. O dia aqui é bem cansativo depois que terminou o serviço...
L. Depois que termina o serviço o que é que tem?
L. E aí A.?
A. É cansativo, quem consegue ir p'ra casa descansar, dormir, vai; quem tem
outro compromisso mais sério vai fazê.
L. E tu estiveste na escola?
G. Tive.
L. Até que série?
G. Até a 2^a.
L. E por que é que tu saíste da escola?

G. Sei lá... Sai só porque eu não quis mais estudá.
 L. Tu já trabalhavas?
 G. Já.
 L. Com que idade vocês começaram a trabalhar?
 G. Eu comecei com 10 anos.
 L. E o que é que tu fazias?
 G. Ah! Com 10 anos, eu trabalhava fora...
 L. Trabalhavas fora e fazias o que? Que tipo de serviço?
 G. Todo o serviço p'ra lidá com gado, daí...
 L. O que?
 G. Com gado, animais...
 L. E tu M.? Com que idade começaste a trabalhar?
 M₃. 10 anos.
 L. E o que é que tu fazias?
 M₃. Vendia rapadura.
 L. Vendias rapadura. E quem é que fazia a rapadura?
 M₃. Eu pegava... Tinha um cara que fazia e eu pegava dele.
 L. E vendias... E tu A.?
 A. Oi!
 L. Com que idade começaste a trabalhar?
 A. De 10 p'ra 11 eu vendi picolé.
 L. E quem é que fazia o picolé?
 A. Na sorveteria...
 G. Um rapadureiro e um picolozeiro!
 L. E tu um tocador de gado!
 G. Perfeito!
 L. Tá certo! Vocês querem contar mais alguma coisa sobre o dia de vocês aqui? Ou de alguma coisa que lembrem da escola?
 A. Eu não tenho mais nada p'ra falar.
 L. M.?
 M₃. Eu também, não tenho mais nada.
 L. Eu agradeço muito. E esta conversa só eu vou escutar e o nome de vocês não aparece. Eu quero entender como é que pensam os que já trabalham e não vão mais à escola.

Hoje é 13 de fevereiro; são 8h15min e eu vou p'ra o mesmo lado do pavilhão de varejo, para o mesmo lugar. Ainda no dia de hoje vou ficar no posto ali e na espera de ser abordada ou de haver algum tipo de contato antes que eu aborde, não vou fazer o arrastão que eu tinha pensado.

Dia sombrio, mesmo assim no ponto o cheiro é insuportável – sentei mais à frente, no hangar dos caminhões. No campo de visão, o irmão 'de boné vermelho' do M₁ e muitos, muitos caminhões vazios. Segunda, o acúmulo de sobras não é intenso, mas a sopa de repolho está garantida.

Na falta de mercadoria dois carregadores carregam um terceiro dentro do carrinho.

O movimento está muito pequeno, avistei um sacoleiro 'paraguaio', não deu p'ra ver o que ele vende.

Um carrinho carregado, quase encostado à parede, e um carregador brincando de passar entre a parede e o carrinho: o brinquedo e o trabalho parecem que andam sempre juntos por aqui!

Definitivamente hoje é meu último dia no ponto; a partir de quarta farei o contorno dos canteiros à frente deste pavilhão entrevistando os arrumadores/carregadores de cima dos caminhões.

Vou andar por este 'novo' território.

Observado no espaço: (1) o 'patrão' é bem mais próximo, dificultando a entrevista: precisarei, de cuidado redobrado na entrevista. (2) a contradição arquitetônica/urbana da CEASA: já havia visto uns prédios diferentes dos pavilhões - entre o do varejo, os canteiros e o pavilhão das flores. Aqui tem Panambra, Banco do Brasil, Banrisul, BCN, associação dos produtores e dos usuários (com direito a ar condicionado e computadores, o que as torna 'materialmente' diferentes da associação dos carregadores e arrumadores), SUS, Brigada, Polícia Civil, telefone 'semi-público' (não descobri por quê?), loteria, tabacaria, barbearia, restaurante, escritório da EMATER...

Algumas mulheres de prancheta na mão escrevendo...

Ah! A fruta da sobra no percurso foi a melancia: dava suco, doce...

13/03

Conforme o programado, retorno ao campo para avaliar dados que não me satisfizeram quando da análise das falas. Sei que dificilmente encontrarei os mesmos entrevistados, mas tentarei...

Devem ser 8h e 30min e eu estou chegando na CEASA para a história do retorno ao campo, a intenção é começar do último lugar onde eu estive. Dar um tempo de observação, abordar algum menino, preferindo os que eu já entrevistei. Caso contrário eu venho fazendo um tipo de um arrastão lá do final, tentando fechar dados de origem e constituição da família, da escola e conhecimento e do trabalho, num primeiro momento deixando que eles discorram sobre o dia e depois fazendo as questões. É isso!

L. Como é que é o teu nome?

E.

L. E.

L. Pô, mas quanta gente aqui! E o teu nome?

R. Pra que?

L. Então o meu nome é Laura eu sou professora e estou entrevistando os meninos que trabalham aqui na CEASA; já faz uns dez meses que estou vindo aqui. Eu queria conversar com vocês um pouco. Pode ser? Isso é p'ra eu estudar, ninguém vai ouvir essa conversa nossa. Não tem perigo! Eu queria saber da família de vocês, aonde vocês moram, de onde são, se vão à escola e como é que é o trabalho aqui na CEASA?

E. Eu sô burro tia, eu não vô mais na escola.

L. Por causa do que? Quantos anos tu tens?

E. 15.

L. 15 anos, e estudaste até que série?

E. 2ª.

L. Onde é que tu moras?

E. na vila... sapo - disse outro. Sapo (ele repetiu).

L. E tu onde é que tu moras?

R. Vila Cruzeiro.

L. Com quem é que tu moras?

E. Com minha tia

L. E vocês são aqui de Porto Alegre?

R. Isso é p'ra nos levá p'ra FEBEM?

L. Não, não é p'ra levar p'ra FEBEM, não tem perigo.

P. Ah! Não eu sô de Constantina.

L. E onde é Constantina?

P. É p'ra fora.

- L. Quantos anos tu tens?
 P. Eu tenho 14 anos.
 L. Já foste à escola?
 P. Já, eu fui até a 5^a. Eu saí só esse ano.
 L. E aí tu trabalhas aqui segunda, quarta e sexta.
 P. Todos os dias.
 (...)
 L. Como que é o teu nome?
 F.
 L. Quantos anos tu tens?
 F. 13
 L. 13 anos, E me conta assim oh! Onde é que tu nasceste?
 F. Porto Alegre.
 L. Moras com quem?
 F. Com a minha mãe e com o meu pai.
 L. Aonde que tu moras?
 F. Canoas.
 L. Vens de Canoas para cá todos os dias que tem CEASA? Me conta um pouquinho do teu dia como é que é?
 F. É ruim, às vezes é bom, muita folia no ônibus.
 L. Tu vens de manhã? A que horas tu saís de Canoas?
 F. Eu me alevanto 1h e meia. Estudo de noite, tô na 4^a entrei atrasado e rodei um ano.
 L. E como é trabalhar aqui e estudar de noite?
 F. É, dá sono, mas tem que vir, não é? Depois se a gente não trabalhá como é que entra comida, dinheiro.
 L. Tu ajudas em casa com o teu salário?
 F. Ajudo.
 L. E o que tu ganhas aqui dá legal para ajudar em casa?
 F. Não dá legal, mas pelo menos eu tô trabalhando, às veis não dá nem 1% do que eu precisava.
 L. E as coisas da escola te ajudam no teu trabalho aqui? Como é que é isto?
 F. O que eu aprendo na escola eu faço lá, o que eu aprendo aqui, eu faço aqui.
 L. Tá muito bem, muito obrigado tá?

Hoje é 24 de abril, são 8h e 15min, eu estou chegando na CEASA; vou para o primeiro corredor na volta do pavilhão de varejo e vou buscar pontualmente a origem, algo em torno do conceito de trabalho e conhecimento, e é por aí, para confirmar de onde eles vêm, anteriormente ao morar na região metropolitana e tentar ver de que maneira expressam conceitualmente trabalho e conhecimento; é isso.

Estou em frente ao último ponto, está frio! Vim em busca de um solzinho. O movimento está intenso; quando vinha me posicionar passei por um cartaz que dizia 1º de maio não há CEASA; passa a idéia de inexistência do ser pelo não haver — não haverá movimento, expediente, mas o espaço em si não perde a sua existência. Certamente chamo mais atenção do que no ponto, estou num espaço aberto de mais destaque porque um pouco fora do circuito embora próxima dele. À minha esquerda fica uma casa de sementes e adubos (SEMEMP).

Os sujeitos se movimentam com vestimentas incluindo moletom, calça, tênis e boné; manga curta, chinelo e uma calça de brim cortada (bermuda) por cima de um abrigo.

Mais uma vez o repolho escuro é a folha dos corredores.

À minha frente um par de kombis, uma azul outra amarela, capota branca, cada uma com seu megafone; no exercício da imaginação fico pensando que devem entrar

nas ruas de periferia urbana chamando os consumidores às compras de hortifrutigranjeiros fresquinhos a um ótimo preço...

Também são vestes a regata abrigo e chinelo...Sem camisa e de bermuda... Jaquetão, calça e chinelo de dedo...

Tem uma gritaria no pavilhão de varejo, vou tomar meu cafezinho espiar o grito e mudar de ponto.

Depois de um pequeno incidente no banheiro — senti uma super dor de barriga e fiz minha primeira defecação em pé com direito a sujar a alça do macacão, lavar e voltar à cena.

Estou do outro lado do pavilhão de varejo — a gritaria interna não foi mais que rotina e não tomei o café em função do mal estar citado.

Há dois guardadores de carga tentando barganhar uma rede de R\$30 por R\$10, imitando a fala do vendedor.

Deste lado tudo é muito parecido com o outro lado, talvez o cheiro de urina esteja presente em lugares além dos mictórios espalhados pela extensão externa do pavilhão e creio que o movimento não é tão intenso. Ainda não tinha visto um homem anão circulando neste espaço, carrega um saco plástico, não identifico o conteúdo.

Meninos sobem a rampa com o carrinho vazio e percorrem a extensão do pavilhão por fora até sumirem na multidão; ou com o carrinho cheio de caixotes vazios e entram no pavilhão... Tem um merendando atrás de mim; não tem mais.

À direita ao longe uma pilha de madeira e uma fumaça muito escura. Meninos descem a rampa com carrinhos cheios de caixotes cheios.

Alguém me chama:

Ô tia! (ai!) o que a senhora tá fazendo? (fui abordada! ôba!)

Vem vindo até onde estou, eram os dois que barganhavam pela rede.

Ao diálogo:

L. Como é o teu nome?

E.

L. E o teu?

R.

L. Quantos anos tu tens?

E. 14.

L. E tu?

R. 14.

L. Vocês trabalham nesse caminhão (aquele que estavam em cima cuidando)?

De quem é o caminhão?

E. Do Julinho

L. E é daqui de Porto Alegre mesmo?

E. Não, é de Canoas.

R. De Alvorada.

L. De Alvorada ou Canoas?

R. Não, é Niterói.

E. Niterói, é.

L. E me conta vocês moram aqui perto da CEASA?

E. Não nós moramo na Estação Mathias, em Canoas.

L. Ah, na Mathias Velho, é?

R. Na Mathias Velho Canoas.

L. E vocês vêm p'ra cá nos dias que funciona o mercado?

E. Nos três dias.

R. Segunda, quarta e sexta.

L. E' ? Que horas vocês saem de Canoas?

E. Duas horas.

R. Duas.

L. Duas da manhã? E aí, me conta como é? Como é o dia de vocês aqui na CEASA, me contem?

R. É bom!

E. Cheio de bagunça, robamo muito os carrinho.

L. É? E vocês roubam o ... que barulho é esse?

E. Esse barulho é quando uma pessoa faz uma coisa engraçada aí todo mundo começa a se agitar.

L. Ah tá bem! E vocês tão na escola? Que série tão?

E. 7ª eu.

L. E tu?

E. E eu parei de estudar na 5ª.

L. Parou de estudar na 5ª. E tu que horas vais à escola?

E. Vou à escola as cinco p'ra uma.

L. Tu sais daqui e vais p'ra escola?

(O sim foi com a cabeça!)

L. Ah! Tá bem. E me conta, o trabalho de vocês aqui o que é que é?

E. Cuidar caminhão, alcançar p'ros carregador.

L. Cuidar caminhão e o que mais?

R. Alcançar as caixa p'ros carregador.

L. E quem paga vocês é a CEASA ou é o dono do caminhão?

Juntos. É o dono do caminhão.

L. É o dono do caminhão. Até que horas vocês trabalham?

E. Até onze hora, depois das onze horas ninguém mais trabalha.

R. Depende, quando o serviço é pouco...

E. Depende... No máximo vai até as onze horas.

L. No máximo até às onze horas. Tá bom! E me conta o seguinte: esse dinheiro que vocês recebem... Vocês recebem um salário? (fizeram que sim com a cabeça). E esse dinheiro é p'ra vocês ou é p'ra ajudar em casa?

R. Ajudá em casa.

L. E com quem vocês moram?

E. Com a minha mãe, com o meu pai e com meus irmãos.

L. E tu?

R. Eu com a minha tia com o meu pai e com meus irmãos.

L. E olha aqui, vocês ganham dinheiro legal. Dá p'rá ajudar bem em casa?

E. Pouco até.

R. 15 pila, 10.

E. 20.

L. Por semana?

E. Por dia.

L. Ah então dá, não é um dinheiro pouco não é?

R. Às veis dá um salário por semana.

L. E vocês levam comida daqui para casa?

(Sim com a cabeça)

R. Levamo.

E. Bastante coisa... fruta...

L. Levam sobra ou compram?

E. Não, a gente pede p'ros cara e os cara dão; a gente tem muito amigo aqui dentro.

L. Faz muito tempo que vocês trabalham aqui?

E. Não, desde janeiro.

L. E tu?

R. Eu desde fevereiro.

L. E olha aqui oh! Se eu perguntasse p'rá vocês o que que é trabalho, o que vocês me respondiam?

E. P'rá mim o trabalho é uma coisa que a gente precisa né, p'rá gente vivê.
L. E p'rá ti, o que que é trabalho, R.?
R. Ah ... é trabalhá digno e ... e a gente precisa p'rá ajudá em casa.
L. E o que que é conhecimento? Vocês sabem o que é conhecimento?
E. Não.
R. Não.
L. Sabem o que é saber?
R. Saber é conhecer.
L. P'rá que que serve saber e conhecer?
Silêncio!
E. Ah! Não sei!
L. E me digam uma coisa, na escola vocês aprendem o que?
E. Aprendemo a lê, escrevê, fazê matemática, ciência, educação moral,
futebol...
L. Futebol? É escola estadual?
E. É.
L. E o que vocês aprendem na escola vocês usam aqui na CEASA, no
trabalho?
E. Às vezes.
L. E o que é que vocês aprendem lá e dá para usar aqui?
E. As conta, né, de cabeça.
L. Que tipo de conta tem que fazer no caminhão?
E. O cara sai, precisa... tem que tê as caixas contadas, aí tu conta mais ou
menos as caixa, né, daí ele vem daí tu dá as caixa p'rá ele carregador, né, daí p'rá não
faltá nenhuma, daí tem que contá bem direitinho.
L. Contar o número de caixas é? E que tipo de verdura, fruta, o que é que
vocês carregam aí?
R. Batata-doce...
E. Beterraba...
R. Depende do caminhão que a gente trabalha.
L. Ah, depende do caminhão. Buenos e o que mais que vocês podiam contar
da vida de vocês? Vocês nasceram na Mathias mesmo, nasceram em Canoas?
E. Eu nasci em Paraná.
L. No Paraná! e como é que vieste parar aqui?
E. Curitiba... a minha mãe morô em Uruguaiana, São Paulo, agora veio p'rá cá.
L. E aí, como é que é essa viagem toda?
E. É bom, né?
L. Tu moravas em Curitiba, é, no centro... até que idade moraste lá?
E. Até os dois meses.
L. Até os dois meses; então tu não te lembras, ou te lembras de alguma coisa?
(Fez que não balançando a cabeça)
L. Não, né? E aí vieste p'rá Mathias direto?
E. Não, vim p'rá São Paulo, depois de São Paulo... daí vim p'rá cá.
L. E São Paulo tu lembras de alguma coisa? Quanto tempo tu moraste lá?
E. Acho que dois meses!
L. Ah pouquinho também!
E. Meu pai trabalhava lá.
L. Então já estás há bastante tempo em Canoas? E quanto tempo dá de
viagem? Vocês vêm de ônibus, vêm de metrô como é que é?
E. Viemos de ônibus clandestino.
L. Como é um ônibus clandestino?
E. É cheio da bagunça.
L. O ônibus ele é daqui da CEASA?
E. Não, ele é da Mathias mesmo.

R. Daí faz linha, faz linha e traz as pessoa.
L. Faz linha da Mathias p'rá cá direto na madrugada ou vai parando na estrada?
E. Vai parando.
L. Para pegar gente p'ra vir para cá? Não é um ônibus de linha normal então?
R. Não.
L. É só p'ra trazer gente p'ra cá?
R. É.
E. Quando os ônibus tão de greve eles botam, eles fazem linha do Rio Grande do Sul.
L. Quando os motoristas de ônibus estão em greve como é que é?
(Falam junto é "intranscrevível!")
E. Ficam no lugar dos ônibus que tão de greve.
L. E quando os ônibus não estão em greve eles fazem só o transporte de vocês?
R. De noite.
L. Como é que foi, teve muito tempo de greve?
R. 43 dias.
L. E aí, deu muita confusão?
E. Deu, quebraram vidro.
R. Mataram um cobrador.
L. E quem será que tinha razão, eram os motoristas e os cobradores ou eram os patrões/donos das empresas? O que é que vocês acham?
R. Os motoristas e os cobradores.
L. Por que vocês acham que eles tinham razão?
E. Porque eles ganham muito pouco.
L. E eles caras trabalham bastante?
(Fizeram sim acenando a cabeça.)
E. Periga até morre num assalto... pode dá um beijo na criança e oh! Daí o teu filho pergunta: tu vai vim? Não sei se eu vô vim. Que nem a vida de um policial... um policial ele... por isso que eu nunca quero se policial. O filho nunca sabe quando é que o pai vai voltá p'ra casa.
L. No que é que teu pai trabalha?
E. Meu pai é soldador, trabalha em Caxias.
L. E tua mãe trabalha?
E. Minha mãe trabalha numa confecção de roupa.
L. E os teus irmãos todos trabalham também?
E. Não, o meu irmão de 17 anos fica em casa, tá com braço quebrado, ele vinha p'ra CEASA também.
L. E quem mais mora contigo?
E. Minha irmãzinha de 12 e minha irmãzinha outra de 4 anos; e minha irmã só por parte de pai, de 21 anos, ela trabalha em confecção de roupa também.
L. E contigo R. quem é que trabalha mais em casa?
R. Lá em casa é o meu irmão.
L. Aonde que ele trabalha?
R. Trabalha aqui em Porto Alegre.
L. E quem mais?
R. E meu pai.
L. Tu nasceste na Mathias já?
R. Não, eu nasci em Rosário do Sul.
L. E com que idade tu vieste para Canoas, tu lembra?
R. Eu vim com 7.
L. 7 anos. E como é que era morar em Rosário?
R. Ah, é bom; mas lá não tem serviço, é cidade pequena... daí não tem serviço.
L. Por isso que vieram mais p'ra cá?

- R. Aqui já tem mais serviço.
- L. Tá bem! E o que mais que vocês podem contar da história de vocês aqui?
- E. Ah, quando a gente chega aqui todo mundo vai procurá serviço; os que não tem serviço fixo, daí eles fica procurando serviço daí eles chega no caminhão: "O tio precisa de carregador aí? "Precisa de alguém p'ra cuidá o caminhão aí? Daí eles diz e tu acerta o preço. Mas sempre tem uns... e aqui só tem gringo, né, e os gringo sempre dão uma choradinha. Mas tu tem que apertá eles p'ra eles te dá dinheiro.
- L. Como é que é? Quem são os gringos?
- E. Os gringos são aqueles que falam língua diferente; são assim de Flores da Cunha.
- L. E falam diferente, muito diferente?
- R. É um sotaque diferente.
- E. É engraçado tu vê eles conversando, eles dão altas risada.
- L. Então vocês vêm para cá, mas não têm um trabalho fixo, aí vão atrás de trabalho.
- R. Eu tenho fixo.
- L. Tu tens nesse caminhão?
- E. Não, ele tem nesse caminhão.
- L. E tu?
- E. Eu é só hoje. Eu puxo carrinho.
- R. Eu também não trabalho nesse, eu trabalho noutro, mas daí ele hoje não veio.
- E. Eu ganho 15 pila puxando carrinho e ele ganha 15 também, né, cuidando caminhão.
- L. Então tem uma pessoa certa para quem vocês trabalham? Mas tem gente que vem para cá e não tem vínculo, tem que andar atrás para achar os gringos e poder pegar um trabalho?
- (O sim foi gestual!)
- L. Que mais que vocês podem contar? Como é que é ser menino trabalhador já?
- R. Mas as veis tem tempo que tu não entra aqui mesmo, que eles exigem carterinha no portão.
- L. Carterinha de que?
- E. Carterinha de trabalho.
- R. Tu entrá aqui dentro, eles mesmo que fazem, daí tu paga 10 real e faz a carterinha e daí tu pode entrá a hora que tu quere.
- L. Na associação? E aí, vocês têm carterinha?
- E. Não, eu vô fazê.
- R. Eu vô fazê a minha o ano que vem.
- L. E qual é a diferença de ter a carterinha e não ter para quem trabalha aqui?
- R. Quem não tem a carterinha é mais difícil de entrar, quem tem a carterinha entra.
- L. Entendi. De qualquer maneira quem tem carteira e quem não tem trabalha para dono de caminhão, ninguém trabalha para a CEASA mesmo?
- E. Tem gente que trabalha p'ra CEASA.
- L. Menino que trabalha p'ra CEASA?
- R. Eu conheço um (...)
- E. Ali no primeiro do banco ali.
- L. O que é o primeiro do banco?
- E. É o lugar onde fica os cliente p'ra entrega.
- L. E uma coisa, como é que vocês se acham aqui p'ra levar a mercadoria?
- E. A gente já conhece agora tudo aí. Eles ficam sempre parados por aqui assim.
- L. E qual é o nome das ruas aqui?

? Aqui é a avenida, ali é a avenida 1... as ruas primeiro do estacionamento ... e lá o primeiro do milho...

L. E me descreve, conta p'rá mim tudo o que vocês fazem aqui.

E. A gente chega aqui, já dissemo né, chegemo, chegamo... largamo as coisa no caminhão, desamarramo as corda do caminhão, tiramo a lona, daí começamo a ficar em cima do caminhão, ficamo contando piada o final de semana nosso como é que foi. Daí ficamo por ali comendo goiaba eu pego ... (inaudível)

Daí nós ajudamo aqui os cara a subi p'ra rampa, né, daí ficamo por ali se aquecendo porque essa noite foi muito fria mechendo com os outro que tem cara feia o é careca (risos, muitos risos)

L. Dá p'rá brincar e trabalhar junto, e p'rá rir junto?

R. As veis passa um careca e a gente começa aí ô careca! aeroporto de mosquito!

(Gargalhadas.)

L. A pedra é essa porta aqui, não é?

R. É, abre todo o pavilhão. Aquele ali é gringo.

L. Vocês descarregam os caixotes do caminhão, botam os caixotes no carrinho...

E.e R. Daí a gente leva ali p'ra dentro, daí eles diz eu tô no box tal tal tal tal. Lá aqueles números que tão lá em cima do telhado lá no teto olha lá tem I, G, A, B, daí vai indo assim. Daí tu leva tudinho a carga p'ra dentro. Daí chegam os comprador, os comprador são esses ônibus, kombi, carroça é... daí a gente pega, daí eles diz leva isso aqui lá no tal lugar, daí tu pega e bota as outras caixas que o cara compra, bota em cima do carrinho, daí tu leva, mas tem que ter cuidado p'ros cara não te saquear.

L. Por que tem gente que saqueia aqui?

E. É pegam e roubam.

L. Roubam o quê? O caminhão?

R. Não, roubam as carga.

L. Sim, roubam a carga do caminhão?

R. Roubam os carrinho que a gente tá levando. Espera a gente fica de costas, daí eles chegam por trás e começa a pegá um monte de coisa.

L. Então nem todo mundo que está aqui vem p'ra cá trabalhar? Uns vem p'ra sacanear?

E. E dizem muito nome feio aqui também... não respeitam ninguém. Dá muita briga aqui, às veis quando eles falam eh, eh, eh, esse gritaredo aí dentro é porque tem gente brigando, então eles botam lenha e não separam.

L. O pessoal bota lenha e fica pagando p'ra ver é?

L. Outra coisa que eu queria saber é como é estudar depois, tu acordas e às duas da manhã sais de Canoas? Como é estudar toda a tarde, não dá um soninho?

(?) Sobre o que é a entrevista?

L. É sobre quem trabalha e estuda. Tu trabalhas e estudas?

(?) Não.

L. Que é que tu fazes?

(?) Não faço nada.

L. Não fazes nada? E o que é que tu estás fazendo aqui?

R. Vem pegá coisa.

(?) Tô pegando verdura.

L. Tu és daqui de perto?

(?) Sou lá do bairro Navegantes.

L. Então, eu sou professora e estou entrevistando os meninos que trabalham e estudam; ou que só trabalham.

Sai o (?)

L. Onde estávamos? Eu ia perguntar... como é que é ir p'ra escola depois de trabalhar a manhã inteira?

E. É, mais a minha escola larga cedo, né?

L. Larga cedo a que horas?

E. As veis larga às três horas, as veis larga quihze p'ras quatro as veis as veis larga às cinco hora. Eu terça... terça-feira, quarta, quinta eu largo às cinco. E o resto dos dia tudo eu largo às três hora.

L. E aí tu vais p'ra casa e dorme direto?

E. Aí a minha mãe chega, daí me dá um beijo e daí ela diz como é que foi o meu dia; daí eu digo como é que foi o meu dia e daí eu pergunto como é que foi o dia dela; daí ta, daí eu vô esperá meu pai, só no final de semana o meu pai vem, ele vai trabalhá segunda e volta só sexta.

L. É em Caxias não é?

(O sim foi com aceno de cabeça.)

L. E dá p'ra levar a escola numa boa? Dá p'ra estudar legal, fazer os temas, prestar atenção trabalhando é?

(De novo o sim foi com aceno de cabeça.)

L. Tu aprendes coisas boas na escola? O que é que tu mais gostas na escola?

E. O que eu mais gosto é das gurias.

L. Das gurias? E tu R. o que é que tu mais gostavas quando estavas na escola?

R. De bagunçá.

L. De bagunçar. E porque é que tu saíste da escola?

R. É porque eu já não tava mais (interessado) nos estudo.

E. Ele não conseguia entrá mais na sala.

L. Por quê?

R. Uma coisa me dizia que era p'ra matá aula escondido, ficava só matando aula, daí eu pedi p'ra me tirá porque não adiantava tá (gastando) e eu não tá interessado, tirá lugar dos outro.

L. Por quê? Tu não achas legal aprender as coisas da escola?

R. É legal p'ra i enquanto a gente tá interessado em i, mas depois de não tá interessado não adianta.

L. E como é que se fica desinteressado da escola? Por que tu achas que acontece isso?

R. Ah, um incentiva o outro, já começa a fazê bagunça e daí um diz para o outro vamo saí hoje e depois de saí um dia matando aula, qué matá todos dia; e fica enjoado da professora, ô vai levá bilhete, daí não quer entrá, fica matando aula.

L. E vocês já rodaram alguma vez? Já perderam o ano?

(A afirmação dos dois é gestual, acenando que sim com a cabeça.)

L. Que série rodaste? (para E.)

E. 2^a.

L. Quantas vezes?

E. Uma.

L. E tu? (para o R.)

R. Dois.

L. Duas vezes rodaste, que série?

R. 1^a.

L. Fizeste três vezes a 1^a? E aí?

R. Aí, depois não rodei mais nenhum, depois que eu saí da 1^a.

L. Como é o nome da escola que vocês estudam?

E. Eu estudo São Francisco de Assis.

L. São Francisco de Assis é lá na Mathias. E tu qual é a escola que estudaste?

R. Tereza... (inaudível) fica lá na Mathias.

L. São escolas do município de Canoas ou são estaduais?

L. E o que vocês fazem quando não estão na escola nem estão trabalhando?

E. Vamo pro campo jogá bola.

R. Brinquemo.
L. De que vocês brincam?
E. De escondê, (deram alguns exemplos de brinquedos que não é possível ouvir!)

E. Brincamo... brinquemo não, fazemo bagunça lá no coléginho.
L. O que é o coléginho?
E. Nos fim-de-semana a gente pega e entra, não tem ninguém, não tem aula, ninguém estuda (...) fiquemo brincando lá no pátio do colégio, lá andando de balanço, se (equilibrando) na gangorra...
L. E a escola de vocês tem balanço, gangorra tudo isso?
E. Tem.
L. Tem uma pracinha de brinquedos.
E. Mais aí no fim-de-semana é proibido entra, né (...)
R. Tem bebedor de água gelada, tem campo dos lados...
L. Que mais que vocês gostam de fazer? Têm namorada?
E. Eu tenho namorada.
L. E o que é que a tua namorada faz?
E. A minha namorada ela... trabalha em confecção de roupa também.
L. Quantos anos ela tem?
E. 14.
L. E ela estuda também?
E. Estuda na minha sala.
L. Ah! É tua colega de aula.
E. Senta do meu lado.
L. Vocês passeiam lá em Canoas?
E. Só as veis quando tem que pagá alguma conta.
L. O que vocês fazem no fim de semana?
E. Vamo tudo pro campo jogá bola.
L. As meninas vão junto?
(A negativa é gestual, acenando a cabeça.)
L. É só brinquedo de guri.
E. Eu só vô vê a minha guria no Natal ou de tarde que eu vou na casa dela.

Mas a minha mãe não dá muita liberdade p'ra mim, ela tem muito medo

L. Medo de quê?
E. Medo que me matem, me esfaqueiem.
L. Tem muita violência lá na Mathias?
E. Outro dia nós vinha vindo p'rá CEASA né, daí um cara assim drogado pegô nosso amigo, deu uma surra nele...
R. Mas uma surra mesmo...
L. Tem muita história de violência e de drogas na Mathias?
(inaudível)
L. Por que é que vocês acham que isso acontece?
E. Porque... falta de serviço.
(Um tempo do diálogo é abafado pelo ruído dos veículos)
L. Querem contar mais alguma coisa?
(Silêncio!)
L. Será que tinha como uma escola ajudar a trabalhar melhor aqui, o que é que vocês acham disto?
(Silêncio!)
L. Será que seria legal uma escola que ajudasse a trabalhar ou um trabalho que ajudasse a escola?
(Falam de uma escola em Novo Hamburgo.)
R. A gente aprende um pouquinho de cada coisa...
(...)

- R. Eu ia entrá nos bombeiros... bombeiro-mirim.
 E. Eu ia entrá no Internacional.
 L. Time de futebol? E tu joga legal futebol?
 (Sim com a cabeça!)
 L. E por que não entrou?
 E. Por causa que meu pai não deixou.
 L. Ah é?
 E. No mínimo uma semana são dois treino, mas também os treino são três coletivo... e aí fica ruim.
 L. Não dá para fazer outra coisa, não dá p'ra estudar ou p'ra trabalhar e ser jogador?
 L. E ser bombeiro-mirim, como é que é isso?
 R. É uma escolinha que a gente vai que nem se fosse uma escola normal, lá a gente aprende a gente ganha... a gente tem que fazê o fardamento... se passá um cara da polícia a gente tem que cumprimentá ele... se tivé uma senhora assim que vai atravessá a rua a gente ajuda.
 L. E vocês recebem salário por isso?
 E. Eles pagam meio salário.
 L. Mas é escola e trabalho junto?
 E. Não, nesses aí não. Faz de conta que a gente estuda em qualquer colégio de tarde, aí a gente vai para a escolinha de bombeiro-mirim de manhã.
 L. E porque é que tu não foste?
 R. Eu não fuste porque a gente não conseguiu vaga.
 L. E o que mais que vocês podem contar do trabalho e da vida de vocês?
 E. Do trabalho não tem nada p'rá contar. Muita coisa que eu faço aqui eu aprendi lá nos escoteiros.
 L. Como é que é isso?
 E. Aprendi a vivê, a dividi minhas coisa com os outro...
 (...)
 L. E o que mais que podem contar?
 E. Eu finalizo.
 L. E tu? (para o R.)
 R. Eu não tenho mais nada.
 (...)
 E. Um trabalha e é perto do outro daí quando um acaba um vai procurar o outro se um tá muito apurado com o serviço...
 R. Daí se acabô cedo o serviço aí fiquemo aí por dentro, juntemos as coisa faz bagunça mexe com os guarda e sai correndo...
 (...)
 L. Será que dá só p'ra estudar nessa idade? Por que será que não dá?
 E. A gente qué comprá uma coisa pra gente, né, tem que tê o dinheiro da gente pra compra, né...
 R. P'ra mãe não ficá incomodando "tu não sabe quanto é que custa isso aí fica estragando" .
 E. Eu não ajudo, o meu pai ganha 250 reais e a minha mãe ganha mais 100 reais, só quando a mãe e o pai precisa mesmo... o dinheiro é p'ra mim comprá ... tô comprando uma bicicleta, tô pagando lá p'ra um amigo meu.
 L. Muito obrigado então guris, bom trabalho p'ra vocês.

Entre os pavilhões de importação e exportação, encontrei os caminhões dos gringos: Ivoti, Canoas, Montenegro, Caxias, Porto Alegre, Farroupilha, São Sebastião

do Caí, Uruguaiana, Terra de Areia, Rinópolis (SP), Santa Maria do Erval, São Francisco de Paula, Portão, Harmonia, Monte Alegre das Minas (MG), Três Cachoeiras, Pareci Novo, Cambará do Sul, Maringá (PR), Natal (RN), Flores da Cunha, Humaitá, São João Hortêrcio, São Lúdgero (SC), Orleans (SC), São José (SC)...

Pelo diferente digo que é um espaço onde a princípio pode não haver trabalho infanto-juvenil, os carregadores andam uniformizados, os carrinhos são pintados e emplacados, parte dos carros e caminhões são chiquérrimos, há rótulo nas caixas e palha e/ou papel jornal embalando as frutas. Há meninos, muitos meninos e meninas coletando as sobras.

Foi minha última ida a CEASA.

NOME	IDADE	SÉRIE	IDADE/SÉRIE QUE SAIU ESCOLA	IDADE QUE COMEÇOU A TRABALHAR	DE ONDE VEM	COM QUEM MORA	SUSTENTA / AJUDA / DELE	TRABALHO APÓS CEASA
R	8	1ª	CONTINUA			FAMÍLIA	A	
J	6	NÃO ESTUDA				FAMÍLIA	A	
R ₁						FAMÍLIA	A	
2408(NS)						FAMÍLIA	A	
A		4ª	CONTINUA			FAMÍLIA	D	
TM	13	1ª	*	?	ESTEO	VÓ	S	
M	15	5ª	CONTINUA		PARTENON	PAI, MÃE, IRMÃOS	D	
J ₁	13				CACHOEIRINHA			
M ₁	13		5ª		CACHOEIRINHA			
A ₁					CACHOEIRINHA			
E	16				VIAJÃO			
A ₂	17		4ª	10	MATHASVELHO	ESPOSA GRÁVIDA	S	PINTURA
M ₂	17			10	MATHASVELHO			VENDE PICOLÉ
N	16				MATHASVELHO			
M ₃	16		4ª/12	10	MATHASVELHO	FAMÍLIA	A	VENDE RAPADURA
G			2ª	10	MATHASVELHO			LIDA COM GADO
F	13	4ª	CONTINUA		CANDAS	MÃE E PAI		
E ₂	15		2ª		VILA SAPO	TIA		
R ₃					VILA CRUZERO			
P	14		5ª		CONSTANTINA			
E ₁	14	7ª	CONTINUA	10	MATHASVELHO	FAMÍLIA	D	
R ₂	14		5ª	10	MATHASVELHO	FAMÍLIA	A	