

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

JÚLIA PEREIRA DAMASCENO DE MORAES

**RECONHECIMENTO DE AUTORIA EM AMBIENTE ESCOLAR NAS
MEMÓRIAS DE CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS ASSOCIADOS
EM UMA COOPERATIVA DE TRABALHO**

Lages - SC

2019

JÚLIA PEREIRA DAMASCENO DE MORAES

**RECONHECIMENTO DE AUTORIA EM AMBIENTE ESCOLAR NAS
MEMÓRIAS DE CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS ASSOCIADOS
EM UMA COOPERATIVA DE TRABALHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), como requisito básico parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: L2 – Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks

Lages - SC

2019

Ficha Catalográfica

Moraes, Júlia Pereira Damasceno de.
M827r Reconhecimento de autoria em ambiente escolar nas memórias de catadores de materiais recicláveis associados em uma cooperativa de trabalho/Júlia Pereira Damasceno de Moraes. – Lages, SC, 2019.
169 p.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação do Planalto Catarinense.
Orientador: Geraldo Augusto Locks.

1. Atividade de autoria. 2. Cooperativa de trabalho de catadores de materiais recicláveis. 3. Educação popular. I. Locks, Geraldo Augusto. II. Título.

CDD 370.7

Catálogo na fonte: Biblioteca Central

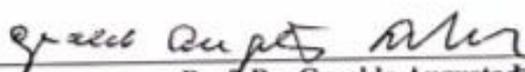
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO ACADÊMICO

Júlia Pereira Damasceno de Moraes

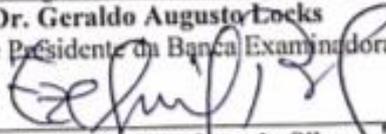
**RECONHECIMENTO DE AUTORIA EM
AMBIENTE ESCOLAR NAS MEMÓRIAS
DE CATADORES DE MATERIAIS
RECICLÁVEIS ASSOCIADOS EM UMA
COOPERATIVA DE TRABALHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação, na L - 2 Educação,
Processos Socioculturais e Sustentabilidade

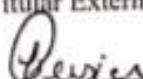
Aprovada em 26 de março de 2019.



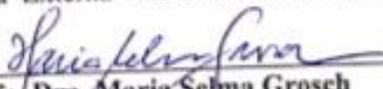
Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks
(Orientador e Presidente da Banca Examinadora)



Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva
(Examinador Titular Externa - UNICAMP)

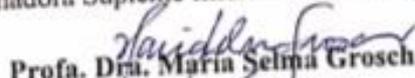


Profa. Dra. Zilma Isabel Peixer
(Convidada Externa - UFSC/CURITIBANOS)



Profa. Dra. Maria Selma Grosch
(Examinadora Titular Interna - PPGE/UNIPLAC)

Profa. Dra. Lucia Ceccato de Lima
(Examinadora Suplente Interna - PPGE/UNIPLAC)



Profa. Dra. Maria Selma Grosch
Coordenadora do PPGE
Portaria nº 002/2019

Epígrafe

O trabalho impossível e inestimável da etnografia: A confiança do campo, a autoria, o aprendizado... não há uma linha a ser cruzada. O ponto de chegada, assim como o horizonte, engrandece o caminho e amplia a gama do que foi conhecido, visto, sentido, mas não assegura um fim. Ao contrário, apresenta outras vias, outros horizontes, dizendo que a jornada não termina nunca, e isso – de modo algum, deve ser motivo para ficar parado.

Júlia Pereira Damasceno de Moraes.

Clair Miguel de Moraes:

Algumas vezes me pego imaginando outros
mundos possíveis...

Em todos eles,
nós estamos lado a lado,
de mãos dadas,
olhando pra frente...

Você é tão mais sabido que eu!

EU.T.A.

**João Miguel, Breno, Clarissa Micaela,
Simão e Sabrina:**

Vocês são meu mundo...
meu universo... meu motivo...

Tudo o que faço e sou e digo e penso...
É porque quero que seus corações gravem
boas memórias de mim...

Sejam o que quiserem ser, mas sejam Bem!

Seu Agenor:

Nossas conversas, nossos silêncios, nossos
olhares...

Que solitária eu teria sido, se não fosse o
senhor...

Ah, Pai, quem eu seria se não fosse o
senhor o meu melhor amigo?

Dona Leoni:

Mãe, o quanto de mim já era pra ser, e o
quanto de mim foi construído por sua
perseverança, sua personalidade
provocadora e seu coração bravio?
Sabe a cópia da minha mão esquerda?
Hoje começou naquele dia... Amo a
senhora.

Mãe Jandira,

Porque minha infância e adolescência tem o
cheiro do seu abraço e o perfume da
laranjeira que a senhora mais gostava.

Porque a senhora deixava eu ler escondido
na velha escolinha.

Porque ainda lembro do seu rosto e da sua
voz como se fosse hoje a última vez que
nos abraçamos...

**Essa dissertação é dedicada a todas as
pessoas que são confundidas com coisas e
tratadas como coisas – refugadas ou
não...**

AGRADECIMENTOS

Dizem que agradecimento de dissertação segue um protocolo... O único protocolo que conheço (no caso desse agradecimento) é aquele usado para guardar folhas a fim de não pegarem umidade... porque não tenho intenção de fazer outro Mestrado nessa vida...

Portanto, Nossa Senhora Aparecida, daqui a gente agradece o olhar generoso, a proteção cuidadosa e a atenção constante.

À Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, por permitir meu afastamento do quadro de professores pelo biênio que se completa em março e à Prefeitura Municipal de Campo Belo do Sul, por conceder meu afastamento das funções de professora no último trimestre de 2018, com a finalidade de buscar novos horizontes em minha formação profissional e acadêmica.

Às diretoras das escolas em que trabalho, Maria Silvânia Pereira Batista e Gerusa Brunetta e as queridas Ana Cláudia Correa, Letícia Pinto, Silvana Delfes e Sica, pela compreensão e pelo apoio constante. Aos colegas de trabalho, amigos e amigas de ambas as escolas: ninguém consegue nada sozinha. Sei bem das turmas que cuidaram, dos estudantes que ajudaram, das petecas que não deixaram cair, das vezes que foram eu, quando eu não pude ser...

Ao Jackson, por apresentar-me à filosofia quando eu ainda pensava que a caverna do Platão poderia bem ser em algum lugar no nosso sítio... por ter sido uma espécie de irmão mais velho... bem... você é, mesmo, o irmão mais velho! Ah, e por trazer para meus dias, a Jô, o Adrian e o Artur. Ao Maurício, por defender-me na escola, por brigar por mim, por ser meu pai também, por presentear-me com a Loce, o Maurício Rafael - meu xodó, Monalisa Jandira e Murilo. Ao Fágner e sua linda esposa Karol, por representar com maestria tudo o que o irmão mais novo representa na vida de uma família e por serem os melhores pais que os meus sobrinhos Lucas e Higor poderiam ter. Ao pequeno Lorenzo, que hei de ver doutor, algum dia...

À madrinha Jurema e à tia Roseni, dois exemplos de vida com sentido. Ao Dodô e ao tio Roni, por me adotarem em suas famílias. Ao Germano, pelo empurrão primeiro rumo ao mestrado, por ser um irmão que ganhei de presente com essa história de vizinhança! À Ju(liane), por ser quem é, por eu ser quem sou quando estamos juntas, rindo ou chorando... À Déia, por SER perto, estando longe, por ser uma estrela que brilha, o tempo todo. Às amigas Juliane, Márcia, Loce, Naninha, Karine, Marina, Jonice, Dani, Marina, Lena, Salete, Luciana e Frida: de que vale a vida sem amizade?

À turma de Mestrado/2016, por ter-me recebido tão carinhosamente, quando cursei a disciplina de Laboratório de Produção Científica, e aos professores e professoras do PPGE-UNIPLAC, pelos diálogos estabelecidos, pelas inúmeras oportunidades de aprender a ser melhor pesquisadora, acadêmica, pessoa... À Silvana e à Tânia, secretárias do PPGE, pelo discreto, eficiente e afetuoso modo como sempre trataram a todos e todas da nossa turma de mestrado.

Ao professor Geraldo Augusto Locks, pela acolhida empática, pela orientação generosa, pela conversa tranquila e pelo jeito sereno de mostrar caminhos e possibilidades como o melhor orientador que eu poderia ter.

À super professora/pessoa Maria Selma: se um dia eu crescer o suficiente, quero ver se fico meio parecida com a senhora... Se, no mundo inteiro, eu pudesse escolher com quem parecer, já sabe... Obrigada por tudo!

Ao professor amigo Jaime, pelo jeito tão querido, querido, querido de ser, dizer e ensinar...

À inesquecível professora doutora Ana Maria Neto Machado, pela mente brilhante, pela postura firme, pelo olhar de escrutínio e por presentear-me com o convite para estudar autoria, daquela primeira vez...

À amiga e colega de estudos teóricos, Dra. Carmes Ana da Rosa Batistella, por apresentar-me Davydov e desafiar-me a pensar no desenvolvimento mental do sujeito e em meu próprio desenvolvimento omnilateral.

À super professora Lúcia Cecatto, por me entender e, assim, contribuir para que eu me entendesse também e por me ajudar com o conceito de atividade de Leontiev, mostrando-me que um passo atrás, por vezes, é um passo a frente.

À professora Dra. Vanice Santos, pelas provocações que ensinam e por aproximar-me do conceito de Educomunicação, que em muito se aproxima do nosso conceito de Autoria.

Às melhores professoras de Língua Portuguesa do sul do mundo, Lúcia Dal Piva e Danusia e ao professor Renato, que em uma aula de Ciências (na 8ª série), me fez ter certeza que queria ser cientista um dia...

Aos avaliadores da dissertação, Dr. Ezequiel Theodoro da Silva e Dra. Zilma Peixer, pela leitura empenhada, pela contribuição gentil e também pelas críticas: mar calmo nunca fez bom marinheiro.

Ao Clair Miguel, por ser alguém que eu nunca canso de admirar: quando eu ganhar cem mil reais (por mês) como professora, meu querido, a gente reforma o nosso fusquinha...

e à Léo e à Cássia, por cuidarem com tanto carinho dos meus filhos e da minha filha, para mim.

Às pessoas que, com seu trabalho diário de reciclagem de resíduos sólidos, constantemente invisibilizado, retardam a decadência de uma sociedade do consumo e da insignificância: aos trinta e oito donos e donas da Cooperlages, por terem permitido que eu fizesse parte de suas histórias por tempo suficiente para mudar minha vida para sempre.

À Marli, Leonilda e Reginalda, professoras que entre colos, conversas e sanduíches, representaram algumas das primeiras professoras em quem me espelhei.

Finalmente, Lu, Luzinha, Lu Sap, Negão, Jô, Regininha, Elis, Cris, Piá, Bigis, Claudinha, Fridex, Ros, Compadre, Evlis, Rafinha, Simoninha, Vivi... A melhor turma de Mestrado do multiverso.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	18
1.1 UMA AULA QUE FICOU PARA A HISTÓRIA: A PRIMEIRA APROXIMAÇÃO COM O LÓCUS DA PESQUISA.	18
1.2 POPULAÇÃO A SER ESTUDADA	25
1.3 GARANTIAS ÉTICAS AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	25
1.4 MÉTODO UTILIZADO.....	26
1.5 COLETA DE DADOS	29
1.6 ANÁLISE DE DADOS	35
1.7 CRITÉRIOS PARA ENCERRAR A PESQUISA.....	35
1.8 SOBRE O JEITO DE ESCREVER A DISSERTAÇÃO.....	36
2 COOPERATIVA DE TRABALHO DE CATADORES DE RESÍDUOS SÓLIDOS DE LAGES: A COOPERLAGES.....	37
2.1 O QUE HÁ, DENTRO DA COOPERLAGES?	42
2.2 COMO SURTIU A COOPERLAGES?	52
2.3 O QUE MAIS HÁ PARA SER VISTO?.....	61
2.3.1 Um dia de catadora.....	66
3 EM DEFESA DA AUTORIA	73
3.1 QUEM SABE O QUE É UM AUTOR?.....	73
3.2 DEZESSEIS OLHARES SOBRE A AUTORIA.	74
3.3 ENTÃO, O QUE É AUTORIA?	100
3.4 LEITURA, ESCRITA E OUTRAS PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS	104
3.4.1 Leitura e letramento.....	106
3.4.2 O texto livre	107
3.4.3 Oficinas.....	110
3.4.4 A atividade.....	111
4 PESQUISA DE CAMPO.....	116
4.1 A AUTORIA E OS CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS DA COOPERLAGES: CONVERSAS DE PERTINHO.....	116
4.2 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA	117
4.3 OS “ACHADOS” DA PESQUISA	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICE I.....	159
APÊNDICE II.....	161

RESUMO

Como tema desse trabalho dissertativo, apresenta-se a atividade de autoria em ambiente escolar. Assim, o objeto de investigação é representado pelas atividades de autoria em ambiente escolar que permanecem nas memórias de catadores de materiais recicláveis associados em uma cooperativa de trabalho. Vincula-se essa pesquisa à Linha de Pesquisa “Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade” do Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade do Planalto Catarinense. O estudo é justificado porque a escola apresenta-se como espaço privilegiado para o reconhecimento da autoria do sujeito, de modo que esse se desenvolva enquanto estudante e enquanto cidadão. Levando em consideração a estreita ligação que esta pesquisadora tem com os princípios de uma educação libertadora e por ser, em muitos contextos, produto de uma escola formada por contradições teóricas, ideológicas e práticas, surge a necessidade de escrever sobre um compromisso ético e social que transita pelo limiar do que seja o seu campo pessoal e o seu campo profissional. Justifica-se, dessa forma, a relevância social desta pesquisa, se não para todos, para uma classe muito peculiar de população do país: as pessoas com baixo poder aquisitivo. O problema de pesquisa se constitui a partir das situações em que a escola não reconhece a autoria do sujeito e esse não-reconhecimento resulta no abandono da escola e no abandono pela escola. Quando os sujeitos deixam os espaços escolares antes de concluírem seus estudos, marcas são deixadas e levadas que contribuem para o desenvolvimento de uma percepção negativa de si, em que o indivíduo passa a não se reconhecer também como sujeito, nos outros espaços da sociedade. Assim, em grande medida, uma parte das pessoas vai se tornando refugio humano (BAUMAN, 2005), tornando-se redundantes e, de certa forma, tornando-se invisíveis, involuntariamente (ou não). Como questão de pesquisa, destaca-se a necessidade de investigar indícios de reconhecimento de autoria em ambiente escolar que perduram nas memórias dos sujeitos associados em uma cooperativa de catadores de materiais recicláveis. Como metodologia, o trabalho está caracterizado como uma pesquisa qualitativa etnográfica, cuja base teórica é construída sobre os escritos de Varanda e Bocayuva (2009), Carspecken (2011) e Mainardes & Marcondes (2011). O referencial teórico que fundamenta as reflexões acerca da temática é representado por Bakhtin (1980), Vygotsky (1991), Leontiev, Davydov (1988) e Bauman (2005) e outros autores que contribuem para dar sustentação ao texto produzido. Como instrumentos de coleta de dados, destaca-se a entrevista semi-estruturada, observação registrada em diário de campo. Para análise dos dados, será utilizado o método de triangulação de resultados, no sentido de oportunizar uma melhor percepção do objeto de pesquisa. Espera-se que este estudo contribua para o reconhecimento da autoria de sujeitos catadores de materiais recicláveis associados a uma cooperativa de trabalho e possa incitar reflexões sobre uma prática pedagógica voltada para o respeito ao sujeito enquanto autor de textos e de sua própria história.

Palavras-Chave: Educação Escolar. Atividade de Autoria. Cooperativa de Trabalho de Catadores de Materiais Recicláveis.

ABSTRACT

As a subject of this study, the activity of authorship in school environment is presented. Thus, the object of investigation is represented by the activities of authorship in school environment that remain in the memories of collectors of recyclable materials associated in a cooperative of work. This research is linked to the Research Line "Education, Sociocultural Processes and Sustainability" of the Mestrado em Educação, from the Universidade do Planalto Catarinense. The study is justified because the school presents itself as a privileged space for the recognition of the authorship of the subject, so that it develops as a student and as a citizen. Taking into account the close connection that this researcher has with the principles of a liberating education and for being, in many contexts, the product of a school formed by theoretical, ideological and practical contradictions, the need arises to write about an ethical and social commitment that transits on the threshold of the personal field and the professional field. Thus, the social relevance of this research, if not for everybody, is justified for a very peculiar class of the country's population: people with low purchasing power. The research problem is constituted from the situations in which the school does not recognize the authorship of the subject and this non-recognition results in the abandonment of the school and abandonment by the school. When subjects leave school spaces before completing their studies, marks are left and taken that contribute to the development of a negative perception of self, in which the individual no longer recognizes himself as subject in other spaces of society. Thus, to a large extent, a part of people is becoming human waste (BAUMAN, 2005), becoming redundant and, to a certain extent, becoming invisible, involuntarily (or not). As a research question, we highlight the need to investigate evidence of authorship recognition in a school environment that persist in the memories of the associated subjects in a cooperative of recyclable material collectors. As a methodology, the work is characterized as a qualitative ethnographic research, whose theoretical basis is built on the writings of Varanda and Bocayuva (2009), Carspecken (2011) and Mainardes & Marcondes (2011). The theoretical framework that bases the reflections on the theme is represented by Bakhtin (1980), Vygotsky (1991), Leontiev, Davydov (1988) and Bauman (2005) and other authors who contribute to support the text. As instruments of data collection, the semi-structured interview stands out, observation recorded in field diary. For the analysis of the data, the triangulation of results will be used, in order to give a better perception of the research object. It is hoped that this study contributes to the recognition of the authorship of collectors of recyclable materials associated to a cooperative of work and can stimulate reflections on a pedagogical practice focused on the respect to the subject as author of texts and of its own history.

Keywords: School Education. Authorship Activity. Recyclable Material Collectors

INTRODUÇÃO

Situações de desigualdade social que estão presentes em muitos dos segmentos que compõem a sociedade, inclusive os espaços das salas de aula, sempre me foram passíveis de sensibilização, enquanto ser humano, aluna, professora, leitora e observadora do mundo e pesquisadora. Associo, sem ressalvas, a ideia de que a escola deve ser um espaço de reconhecimento do sujeito à ideia de que reconhecer a autoria desse sujeito é respeitá-lo por si e aceitá-lo por si, como parte da sociedade.

Entendo ser a escola um ambiente no qual os indivíduos têm oportunidade, contraditoriamente, tanto para se afirmarem ou se reconhecerem como sujeitos, quanto para se assujeitarem. Talvez, porque não foi em todas as escolas que fui reconhecida como sujeito. Isso, contudo, não me afastou dessas instituições. Ao contrário, me fez pensar em ser professora e em querer construir uma prática docente que olhasse para a pessoa e a visse, que entendesse as diferenças não como demérito, mas como característica de seres que não foram produzidos em série. Ademais, a minha percepção de mim se fortalece em minhas memórias sempre quando eu estava em meio aos livros e nas escolas por que passei. Mas eu posso ser considerada uma exceção. As escolas que têm quatro turmas de primeiro ano das séries iniciais do Ensino Fundamental por vezes têm apenas uma turma de terceiro ano do Ensino Médio. E os estudantes que se inscrevem para cursar o Ensino Superior são ainda em um número muito menor. É como se a escola fosse um trem e abandonasse as pessoas ou fosse abandonada por elas antes de chegar à última estação.

Não conheço a realidade de todas as escolas do município ou da região do campo empírico desta investigação, mas trabalho como professora há mais de vinte anos em duas delas. Por isso, posso afirmar, de acordo com minha percepção desses dois cenários, que há muitas práticas exitosas no contexto educacional, bem como é grande a importância da escola na perspectiva de uma transformação social que reconheça o sujeito. Porém, acredito que há, ainda, muitas faces da exclusão que precisam ser discutidas para que nossa prática seja relevante não apenas na vida de alguns dos estudantes, mas de todos, independentemente de qualquer diferença. Além disso, tenho enorme apreço pelas representações que os espaços escolares ocupam no contexto social e, portanto, intento entender, afora o senso comum, as razões pelas quais a escola passa pelas pessoas e as pessoas passam pela escola, e as marcas nem sempre são positivas deixadas em ambas as partes, resultando inclusive no fracasso dentro da instituição e, de acordo com a lógica do capital, fora dela.

Muito recentemente, tive a oportunidade de conhecer de maneira mais próxima a realidade de sujeitos catadores de materiais reciclados associados à Cooperativa de Trabalho (COOPERLAGES), localizada em um bairro de periferia da cidade de Lages. Essa aproximação ocorreu em uma saída a campo realizada na última aula da disciplina de Processos Socioculturais e Educação, no curso de Mestrado em Educação do PPGE da UNIPLAC.

Essa primeira visita foi, pois, o ponto de partida para o despertar da vontade de aprofundar os estudos nessa temática. A partir dela e motivada pela mobilização generalizada que ocorreu em nossa turma de mestrado, cuja solidariedade anunciou caminhos de serviço voluntário no sentido de colaborar com o desenvolvimento dos sujeitos da Cooperlages, eu realizei algumas incursões (por vezes sozinha, por vezes acompanhada de meus colegas) a fim de desenvolver uma linha de trabalho que, dentre outros aspectos, privilegiasse a promoção da autoria das pessoas catadoras de materiais recicláveis.

A prática desenvolvida nesse projeto de intervenção envolveu acadêmicas e docentes das duas turmas de mestrado do PPGE da UNIPLAC, junto dos catadores (que quiseram participar). Havia o sentido de organizar, por meio de atividades semanais, e com base em conceitos de uma educação não-formal, uma atividade educacional envolvendo questões relacionadas à emancipação do sujeito que lida com refugos e que (muitas vezes) é considerado pelo outro e por si, para trazer um termo baumaniano, “refugo humano”¹.

O meu lugar, nessa empreitada, esteve alicerçado na realização de oficinas que objetivavam a promoção da autoria através de seu exercício, direcionando as práticas de nossos encontros para atividades que envolvessem leitura e escrita, muitas vezes escrita livre. Durante os encontros, ouvi algumas curtas narrativas que mobilizaram em mim a indignação frente às desigualdades sociais e à invisibilidade de muitas pessoas, dentro e fora da escola.

Sempre relatei o “sucesso” escolar ao sucesso na vida fora da escola. Porém, tenho revisitado esse conceito sempre que posso e pareço estar prestes a desacreditar dele. Ao aproximar-me, pela primeira vez, de uma maneira diferente de entender a relação com o trabalho e com a produção humana, fui sujeito e objeto de um processo de desconstrução de verdades e de rupturas conceituais que modificaram ou fizeram com que eu modificasse meu modo de compreender e até mesmo ver a realidade. Isso porque é exatamente nessas circunstâncias que o sistema de cooperativas pode trazer, na contramão desse meu raciocínio,

¹ Em seu livro “Vidas desperdiçadas”, Bauman (2005) apresenta o conceito de refugo humano, um sujeito para quem não resta outra alternativa de sobrevivência a não ser lidar com o refugo, com o material de descarte gerado pela sociedade.

um reconhecimento do sujeito em suas singularidades e uma prática que promove a autoria que, ironicamente, talvez esteja ainda ausente da escola.

Importante enfatizar que este texto não carrega consigo intenção alguma de julgar a instituição escolar, nem de colocá-la como antagonista ou qualquer coisa que desmereça o seu importante lugar na sociedade. Trata-se, antes, de proceder de maneira a instigar a reflexão sobre o fato de que, como diz Maturana (1995), uma coisa é o que ela é, sendo o que ela é da melhor forma que ela pode ser. A borboleta É, borboleteando. A pessoa É, pessoando. E a escola? Qual a função da escola? Como a escola É, sem perder a essência que a constitui como Escola? Qual a importância da autoria, nesse processo de Ser, de tornar-se “a melhor versão de si mesmo” do sujeito?

A provocação trazida pela conceituação baumaniana acerca da geração de “refugos humanos” (BAUMAN, 2005) é para destacar a seriedade da temática e o inconformismo com um modo de produção que gera a exclusão como forma de perpetuar o consumo. Compreende-se que, de acordo com essa maneira de compreender o sistema de produção e suas relações com o ser humano, cuja vida é pautada pelos mecanismos de exploração e acumulação, é preciso consumir, adquirir, para reconhecer-se (e ser reconhecido) como sujeito. Faz-se necessário enfatizar que esta pesquisa parte da premissa de que escola pode ser um espaço de transformação social, desde que assuma o sujeito como ator/responsável/autor de seu próprio aprendizado, reconhecendo-o em suas práticas de autoria.

Nessa perspectiva, nas cooperativas de trabalho de catadores de materiais recicláveis, a pessoa pode deixar de ser um recurso humano. Essa noção de que a pessoa pode ser utilizada como “massa de manobra”, como “algo”, esse risco da coisificação do ser humano é (ou deve ser) suplantado pela ideia de uma economia solidária que é a base das ações desenvolvidas na Cooperlages, segundo preconizam seus estatutos sociais. Nesse contexto, (mas não apenas nesse contexto), a pessoa pode passar a ser senhora de si, desenvolvendo-se de maneira holística², ampliando sua percepção sobre os conhecimentos sistematizados e, tão importante quanto, sobre o mundo.

Em decorrência das considerações aqui formuladas, apresento como tema desse trabalho dissertativo os indícios do reconhecimento de autoria em ambiente escolar, tendo como base empírica as memórias de quem já passou pela escola.

Portanto, como problema de pesquisa, apresenta-se o fato de que há situações em que a escola não reconhece a autoria do sujeito e esse não-reconhecimento pode resultar no abandono

² De maneira ampla, compreendendo habilidades físicas, cognitivas e emocionais.

da escola e no abandono pela escola. Quando os sujeitos deixam os espaços escolares antes de concluírem seus estudos, marcas são deixadas e levadas que contribuem para o desenvolvimento de uma percepção negativa de si, em que o indivíduo poderá não se reconhecer como sujeito nos outros espaços da sociedade. Assim, em grande medida, as pessoas podem se tornar refugos humanos e, de certa forma, tornar-se invisíveis, involuntariamente (ou não).

Assim, constitui-se a seguinte questão de pesquisa: Que memórias dos sujeitos catadores de materiais recicláveis associados em uma cooperativa de trabalho indicam atividades de autoria em ambiente escolar?

Como hipótese, apresenta-se a ideia de que a atividade de autoria em ambiente escolar promove o desenvolvimento amplo do sujeito, contribuindo para a sua formação cidadã, autônoma e emancipatória.

Como objetivo geral, define-se o ato de investigar que memórias dos sujeitos catadores de materiais recicláveis associados em uma cooperativa de trabalho indicam atividades de autoria em ambiente escolar. Os objetivos específicos, por sua vez, definem-se pela necessidade de, a partir do reconhecimento de diferentes conceitos de autoria em Foucault, Bakhtin (2010), Barthes (2004), Zaniol (2005), Silva (2017), Possenti (1998) e Orlandi (2007), compreender a importância da autoria para o desenvolvimento da emancipação e da autonomia do sujeito; investigar práticas escolares que possibilitem reconhecimento do sujeito e o desenvolvimento da autoria; observar o reconhecimento das pessoas como sujeitos nos espaços da cooperativa de trabalho; reconhecer elementos da cultura da comunidade de catadores de materiais recicláveis, registrar as memórias de escola dos sujeitos associados em uma Cooperativa de Trabalho de Catadores de Materiais Recicláveis.

Os escritos da dissertação seguem uma subdivisão em quatro capítulos, sendo que o primeiro capítulo aborda o método de pesquisa e os procedimentos metodológicos para a realização da mesma, que se configura como pesquisa qualitativa etnográfica crítica. Apresenta-se, pois, um estudo bibliográfico, documental e pesquisa de campo, cujos instrumentos de coletas de dados são definidos como observação, escuta e descrição e, também, entrevista semiestruturada.

O segundo capítulo apresenta os dados etnográficos do grupo estudado, abordando elementos culturais que caracterizam e representam a identidade do coletivo da Cooperlages, sem desmerecer as particularidades de cada sujeito, nem a história de vida de cada um, por conta da plural formação do empreendimento solidário.

O terceiro capítulo aborda uma revisão sistemática realizada com o intuito de compreender a polissemia do termo e apresenta o referencial teórico tratando de averiguar diferentes concepções de autoria, relacionando o conceito de autoria ao conceito de desenvolvimento do sujeito por meio de seu reconhecimento de si, do outro, e das relações históricas e sociais que compõe e que o compõem. Ainda, apresenta práticas que podem contribuir para o desenvolvimento da autoria do sujeito, em ambiente escolar e para além dele. Como uma linha que costura discretamente o estudo, é importante destacar os estudos sobre a “atividade”, na Teoria da Atividade de Leontiev e na Teoria do Ensino Desenvolvimental de Davydov. Nesse trabalho, as práticas de exercício de leitura e escritura enquanto atividades que buscam letrar o sujeito, aulas cuja base seja o movimento mental do sujeito, colocando-o como autor e não apenas repetidor de outras vozes ou ações, são consideradas importantes elementos de reconhecimento e desenvolvimento de autoria do sujeito, o que também contribui para a formação omnilateral do estudante, primando por sua emancipação e pelo desenvolvimento de sua autonomia.

O quarto e último capítulo é referente ao tratamento e à análise dos dados, que se dão com base nos estudos de Mainardes e Marcondes (2011) e Carspecken (2011), quando definem a etnografia crítica como um modo coerente de entender a leitura feita dos dados como uma das possíveis interpretações da realidade, expressa nos enunciados e, por vezes, naquilo que não se diz.

1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1.1 UMA AULA QUE FICOU PARA A HISTÓRIA: A PRIMEIRA APROXIMAÇÃO COM O LÓCUS DA PESQUISA.

Quando chegamos ao barracão, era hora da pausa para o lanche. Alguns dos cooperados estavam fumando, outros tomavam café. Mas, percebi que nos olhavam com certo estranhamento e me senti uma invasora de espaços, como se eu não tivesse, de fato, o direito de estar ali. Eu nunca havia visitado uma Cooperativa que lidasse com separação e comércio de resíduos sólidos. Talvez tenha sido isso o que me impressionou. Mas fiquei de fato abismada com a realidade que encontrei. Os pacotes de resíduos prontos para comércio, os materiais prensados, uma espécie de esteira que oportuniza melhor organização durante a seleção dos resíduos, a vestimenta dos trabalhadores, com equipamentos de proteção individual. (Caderno da disciplina de processos socioculturais, julho de 2017).

A velha máxima de que cada um vê o que quer ver pode bem ser substituída por uma outra, talvez mais justa: cada um vê o que consegue ver, ou aquilo que suas vivências e sua historicidade lhe permitem ver. Kosik (1989) entende que vivemos em um universo físico, mas precisamente simbólico. Dessa forma, o mesmo mundo representa múltiplas realidades que implicam zonas distintas de significação.

O que se viu, percebeu, sentiu e pensou antes, durante e depois (e o depois se estende até o agora e irá mais longe) da visita a Cooperlages – o campo empírico – representou uma série de rupturas conceituais, que se tinha.

Quando saímos dos portões da Uniplac, para conhecer e “sentir” o relevo da cidade de Lages, já fui lançada à ideia de que pensei que conhecia Lages há precisamente 36 anos, já que nasci nessa cidade. Se alguém de qualquer outro lugar me faz essa pergunta, jamais diria que não conheço a “Princesa da Serra”. Porém, essa é a realidade que ora se apresenta ao meu entendimento. Não conheço Lages. E talvez nunca venha a conhecer. Porém, há algumas partes dela que, agora, me são mais familiares. (Caderno da disciplina de Processos Socioculturais, julho de 2017).

Ao passarmos por construções populares decorrentes de alguns programa destinado à distribuir moradia para populações carentes, ao passarmos pelo Posto de Saúde existente no bairro recortado pela triste “sanga” de sacolas plásticas e roupas velhas, fomos informados que aquela era uma área que passava todo ano por processos de alagamento.

Quer dizer...

Quem mora nesse lugar, mora porque não pode morar em um lugar mais seguro. Todo ano, tem suas coisas tomadas ou deterioradas pela água da chuva. Quando fica doente, nessa época, e procura auxílio junto dos órgãos competentes, não tem. O Posto de Saúde também está alagado. (Caderno da disciplina de Processos Socioculturais, julho de 2017).

À medida que nosso grupo de acadêmicos ia se aproximando do espaço físico em que se localiza a Cooperlages, foi convidado a educar o olhar para observar a periculosidade a que estavam expostos todos os “sujeitos” que se “sujeitam” a trabalhar na cooperativa.

Já saímos da UNIPLAC sabendo que conheceríamos uma Cooperativa de Trabalho de Catadores de Resíduos Sólidos. Mas não tínhamos conhecimento das implicações desse “conhecimento”. Nos caminhos de ida à Cooperativa, já quase chegando lá, observamos uma empresa que trabalha com combustíveis: a IDASA. Uma profusão de tanques, caminhões-tanque, dispositivos de carga e descarga de materiais inflamáveis, um enorme tanque de água para enfrentamento de incêndios... tudo isso se descortinou a nossa frente e, imediatamente do lado, a pouquíssimos metros, umas duas tentativas de construção civil abandonadas no meio do caminho. E, cercada por duas cicatrizes de cimento, pairava enfeitadas com embalagens vazias e coisas que não tinham serventia, a sede da Cooperlages. (DIÁRIO DE CAMPO, p. 9-10, 2018).

Quando colocamos os pés no piso de cimento recoberto por grandes sacos de materiais recicláveis, pacotes de resíduos já selecionados e devidamente prensados, latas cheias de fios de cobre (ali fomos lembrados pelos trabalhadores que há quem roube os fios condutores de energia elétrica para vender) e outras mini-peças sem valor aos nossos olhos, ali mesmo, começamos a desconstruir antigos conceitos. Não havia lixo, lá... ou havia, dependendo do modo como olhávamos.

[...] o olhar mais atento nos fez perceber a organização em meio ao caos. Uma esteira rolante apresentava todo tipo de “lixo” aos trabalhadores que, em pé, ao seu lado, iam transformando (pela seleção) lixo em material reciclável. Quando nos viram, desligaram as máquinas. Nos cumprimentamos de uma maneira geral. Fomos apresentados como estudantes do Mestrado, sob a “guarda” do professor Geraldo, antigo conhecido deles. Isso fez com que alguns deles baixassem a guarda e nos olhassem de um modo menos desconfiado. Imediatamente fomos conduzidos à cozinha da cooperativa, por ser um espaço usado para reuniões, normalmente. Em círculo, fomos conhecendo por meio de narrativas dos cooperados, a dinâmica que deu origem à cooperativa e que mantinha a sistemática de trabalho da equipe. Soubemos dos caminhões que recolhem o lixo de 48 bairros dos 74 que compõem o perímetro urbano de Lages. Soubemos de uma mulher que é cozinheira do empreendimento e é motorista dos caminhões de coleta. Soubemos de uma mulher que catava lixo no lixão da cidade e foi se organizando, foi se auto-organizando e estabelecendo relações com seus pares. (Caderno da disciplina de Processos Socioculturais, julho de 2017).

Esta exposição não nos diz nada sobre o caráter de uma pessoa, em si. Diz, antes, sobre o modo como a sociedade, essa em que vivemos, vem tratando as pessoas, que tem em si o rótulo que os catadores de lixo trazem e que, talvez, nunca consigam abandonar e que não precisariam abandonar, se não fossem consideradas como refugos. Como, historicamente, as pessoas gostam mesmo de tirar o lixo do alcance de suas vistas, de afastar aquilo que é desnecessário, que incomoda, que perturba e que não serve para nada, fomos levados a um barracão que vizinha (involuntariamente) com tanques de material inflamável, vagões de

combustível e outras mostras do dinheiro público desperdiçado em construções que provavelmente nunca chegarão ao fim.

No primeiro semestre de 2017, apresentamos – em parceria com duas colegas mestrandas: Cristiane e Elizângela - o texto de Bauman (2005) que descreve a liquidez das relações e que também trata sobre a geração de refugos (sólidos, humanos) e o descarte que damos, tanto para coisas, como para pessoas que são, aos olhos de algumas pessoas, coisas que não servem mais. Em certa parte do texto, esse autor cita as cidades imaginárias de Ítalo Calvino, espaço em que as pessoas de Aglaura e Leônia tiram o lixo e seguem suas vidas felizes porque não se dão conta das cidades outras que criam, com os resíduos que produzem. Nessa mini viagem, a impressão que se tinha é que o destino não era o Bairro São Miguel, mas essas cidadezinhas infames de Calvino.

É preciso destacar que isso não se devia à montanha de resíduos sólidos esperando para ser devidamente selecionada, mas às péssimas condições a que o Poder Público submeteu os trabalhadores, embora deva ter a sensação de dever cumprido. Não me furtei ao pensar que devem ter decidido, em algum momento, que “para refugos, qualquer coisa serve.”

Como, nesse espaço aqui, decidiu-se escrever sobre impressões e leituras que referenciam a pesquisa, é pertinente dizer que naquele exato momento iniciou-se a ruptura de um paradigma que me acompanhava há muito tempo: eles não conseguem, sozinhos. Nesse contexto, é preciso trazer as palavras de Clifford Geertz (2008, p. 11),

Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.

A prática confirmou o que a teoria já havia sinalizado veementemente, mas ainda não havia sido incorporado. Acostumada a um modo binário de ver e analisar a realidade – sempre acompanhada por elementos que direcionam o entendimento ao conceito de cidadania passiva, estava vivenciando naquele momento, o que entendi ser um claro exemplo de cidadania ativa: ou uma coisa, ou outra.

Por estar, de certa forma, habituada à realidade em que fui forjada, em que o dinheiro é sinônimo de cidadania e por ter pouco dinheiro não era tão cidadã assim; - quanto mais dinheiro a pessoa tem, mais cidadã a pessoa é – , talvez tenha por uma fração de um milésimo de segundo pensado que refugos não se governam, nem se organizam, nem são cidadãos. Não há como ser cidadão e refugo ao mesmo tempo.

Essa confissão nada tem a ver com o estigma da riqueza, mas sim, com o fato inegável de que o dinheiro dá ao sujeito o verniz social do consumo. Quem não tem dinheiro,

não consome. Quem não consome, não é útil para o sistema capitalista, que rege a sociedade. Se não é útil é o quê? Antes de crucificar-me, veja com meus olhos e perceba que, de certo modo, minha lógica não estava de todo errada. Até mesmo porque os catadores de resíduos sólidos exercem o trabalho porque precisam do dinheiro que vem com ele, assim, serão consumidores. E assim, farão o caminho inverso que os levou até o lixão. (Caderno da disciplina de Processos Socioculturais, julho de 2017).

Agora, buscando em minhas memórias o olhar para as expressões dos colegas de turma, e já conhecendo alguns trejeitos, ditados e silêncios que gritam muito, pode-se dizer que o impacto não se deu apenas sobre mim enquanto pessoa, enquanto futura pesquisadora. Todos ficaram profundamente impressionados, cada um a sua maneira. Alguns falaram sobre suas angústias e sobre a indignação diante de um grupo que deseja trabalhar “honestamente”, mesmo sem o devido respaldo do Estado. Por falar em Estado:

[...] Mas nunca prestei atenção suficiente (até hoje) no modo como os outros olham para os trabalhadores da Cooperlages.

Eis que chegaram dois senhores cuja presença era justificada sob o argumento de representarem o poder público. Estavam (teoricamente) oferecendo suporte tanto de verbas para melhorias no espaço físico como para melhorar a própria qualidade de vida dos trabalhadores.

Eu nunca tinha me dado conta de que eles entram na Cooperlages, uma cooperativa de separação de resíduo sólido e reciclagem, cuja material de trabalho é todo o rejeito da sociedade, e raramente descartam perfumes nas lixeiras, e torcem o nariz para o cheiro.

Ora... Ninguém é obrigado a gostar do cheiro de ovos podres, gatos mortos, comida deteriorada ou papel higiênico e fralda descartável usadas há mais de semanas. O que eu notei é que as pessoas que chegam lá, por vezes, não se dão conta que o cheiro que sentem não é das pessoas que separam o lixo, é o cheiro podre da sociedade inconsequente que descarta e consome e descarta e consome e descarta e...

Quando saíram da Cooperativa essas duas pessoas que, por lei, deveriam ajudar a firmar, erguer, solidificar um empreendimento de economia solidária, disseram:

“O certo era fechar isso aqui de uma vez! Como fede!”

Trocaria meu diploma para ver essa pessoa fazer, por um dia, o serviço da Viviane, do Tonho ou da Samara.

Quem vai lá iguala os seres humanos ao lixo que separam. Nessa comparação doente e entristecedora, poderia dizer que algumas vezes, as pessoas de lá se sentem como aqueles materiais que só devem ser usados uma vez. Depois, perdem toda a serventia... Mas não apodrecem logo. Ao invés disso, ficam rolando, incomodando, perturbando, ocupando espaço, fazendo volume, sem sentido, sem razão de ser. Não lembram da utilidade que um dia tiveram... Apenas sabem que, agora, já não prestam mais para nada... Isso é que o lixo é...

Mas há mais que o refugio, na Cooperlages. Há contradição, há diálogo e há conflito. Há luta por poder, há luta por sobrevivência. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019, p. 123).

Nessas circunstâncias, desenrola-se a reflexão sobre nem todo mundo ser cidadão. Para ser cidadão, é preciso querer viver de acordo com a norma, ser de bem, adotar uma conduta que implique merecimento. De um lado, há o trabalho e o salário que legitimam o direito à cidadania. De outro, há as questões morais que implicam mais ou menos direito, uma concepção

um tanto restritiva e tendenciosa (no pior sentido). Assim, a definição da geração de refugos perpassa questões de merecimento ou não-merecimento do título de cidadania.

Além de atrelar a concepção que se tem acerca do termo cidadania aos preceitos franceses, Benevides (1994, p. 6) fomenta uma discussão sobre a moralidade que pauta os discursos sobre o tema, como se fosse possível haver escalas de cidadania: este é mais cidadão do que aquele outro:

A própria fórmula generosa do ilustre jacobino já trazia a sombra da dúvida: ter um coração francês entende-se como ser “patriota”, no sentido revolucionário do termo republicano. Mas, seriam igualmente patriotas o camponês espoliado, o intelectual enragé e o burguês financista? E quanto à exigência da virtude? Que virtude seria essa? A virtude republicana do amor à coisa pública, a virtude democrática do amor à igualdade, de que fala Montesquieu? É bem provável que se tratasse, na verdade, de inspiração rousseauiana. Em página célebre de O Contrato Social, Rousseau atribui a cidadania apenas àqueles que a merecem; ou seja, aqueles que tem a virtude cívica da disponibilidade ativa para o serviço da coisa pública.

Ao menos uma indagação merece reflexões futuras à luz desse argumento: se o trabalho do catador é o que dá fôlego à sociedade e protela o seu inevitável soterramento em um mar de resíduo fétido e sem serventia, por que esse mesmo profissional é confundido com o material que recicla? Mesmo na lógica de Montesquieu ou Rosseau, se o seu trabalho pode diretamente ser traduzido como sobrevida do planeta como não reverenciá-los como os mais cidadãos dos cidadãos?

Seguindo pela nossa primeira incursão no barracão da Cooperlages, é importante registrar que tão logo foram feitas as apresentações, nós fomos convidados a conhecer a cozinha da cooperativa, que foi rapidamente convertida em uma sala de conversa. Uma das interlocutoras era uma cooperada da Cooperlages, e os outros interlocutores eram estupefatos dezoito estudantes do Mestrado da Uniplac. Nesse dia, soubemos que a Cooperativa era responsável pela coleta de resíduos sólidos de 24 bairros do município de Lages, sendo que os cooperados coletam e, posteriormente, separam os materiais recicláveis, prensando-os e preparando-os para outras empresas que lidam com o manejo desses resíduos.

Pertine registrar que o professor da disciplina de Processos Socioculturais e Educação do Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, Dr. Geraldo Augusto Locks, é coordenador da Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares da Universidade do Planalto Catarinense (ITCP-UNIPLAC). Essa incubadora representa o suporte tecnológico para a Cooperativa de Catadores de Resíduos Sólidos que visitamos. Segundo Rocca (2016, p. 02), “a Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares da Universidade do Planalto Catarinense (ITCP UNIPLAC) surgiu em 2014 para fomentar a economia solidária em Lages e na região do Planalto Serrano Catarinense.”

Ouviu-se, para descrever o início das organizações do grupo, que alguém “*foi lá no lixo e tirou nós de lá... e organizou nós...*” (Caderno da Disciplina de Processos Socioculturais, 2017). Nesse momento, importa citar Duarte Jr. (2000), quando escreve sobre a construção da percepção que o sujeito tem da realidade, explicitando o fato de que somos condicionados, e esse condicionamento ocorre também em função da Língua e, segundo Bakhtin, do Discurso. Assim, nossa percepção, interpretação e compreensão da realidade perpassa o nosso idioma tal como o conhecemos e tal como o usamos, como o enunciamos.

Essa fala simples nos conta muito mais do que se pode supor, em uma primeira leitura: primeiro, de que eles foram retirados de lá. Foram resgatados. Eu não estou sozinha, nesse meio devaneio de heróis sociais e vilões, afinal. O modo como eu e essa pessoa percebemos a realidade é similar. Quem enunciou poderia ter escolhido qualquer formulação da frase: “tivemos ajuda”, por exemplo. Mas disse que foram tirados de lá. Segundo, foram organizados. Essa organização representou o diferencial entre permanecerem como catadores individuais e se associarem, interrompendo (em tese) o ciclo de segregação social.

Um dos cooperados diz, quando descreve o trabalho desenvolvido por eles: “*o nome é bonito, catadores de resíduos sólidos, mas nós cata lixo. A gente é catador de lixo. A gente é lixeiro. É isso que a gente é.*” (Caderno da Disciplina de Processos Socioculturais, 2017).

Mais uma vez é de se pensar sobre o quanto a compreensão da realidade perpassa as representações singulares do indivíduo e como as questões da construção do discurso interferem na compreensão que a pessoa tem de seu papel na sociedade e de si, enquanto profissional, enquanto pessoa.

Sobre as relações dos sujeitos com a alienação e o consumo, imediatamente há a lembrança do texto do sociólogo húngaro István Mézsáros, e de seu ensaio sobre a “educação para além do capital”. Seria essa, uma educação para o trabalho. Esse sociólogo entende que a obsolescência programada, a descartabilidade, o consumo incentivado e o desperdício são características e necessidades para se manter o sistema regido pelo capital. Nesse cenário, a educação é o que, justamente, mantém a todos atrelados e fortemente apáticos a essa lógica capitalista: “A educação formal atua como um cão-de-guarda *ex-officio* e ‘autoritário’ para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida” (MÉZSÁROS, 2005, p. 55).

A escola contribui, portanto, para que a relação que o ser humano estabelece consigo, com os pares e com os objetos seja mantida em uma sólida estagnação, cujos movimentos em torno do dinheiro e das coisas rapidamente consumíveis em muito se parecem com aqueles que as mariposas fazem em torno da chama da vela. As pessoas tem se preocupado em demasia com

sua capacidade ou incapacidade de consumo e pouquíssimo com sua pretensa cidadania. Castoriades (2001) aproxima, sem abordar diretamente, o conceito de cidadania que utilizamos ao conceito de autoria que pretendemos consolidar.

Nesse contexto, torna-se pertinente, sob nosso entendimento, citá-lo:

A democracia representativa não é uma verdadeira democracia. Seus representantes muito pouco representam as pessoas que os elegem. Primeiramente, eles se representam a si mesmos ou representam interesses particulares, lobbies, etc. [...] Enquanto as pessoas deveriam habituar-se a exercer todas as espécies de responsabilidades e a tomar iniciativas, habituem-se a seguir opções que outros lhes apresentam e a votar por elas. (CASTORIÁDES, 2001, p. 27-33).

Emerge a compreensão de uma espécie de cidadania que é ganha e de outro tipo de cidadania que é conquistada. Para refletir sobre cidadania, associam-se conceitos de passividade ou atividade, sendo a cidadania passiva, aquela outorgada pelo Estado com a ideia moral do favor e da tutela, e a cidadania ativa, aquela que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente criador de direitos para abrir novos espaços de participação política. (BENEVIDES, 1994).

O discurso de Benevides foi produzido, entre outras coisas, para relacionar-se o engajamento do sujeito às decisões políticas, aos partidos políticos e à política, de maneira mais abrangente, referindo-se aos rumos inclusive das políticas públicas. Porém, bem pode associar-se às especificidades que representaram as diferenças de um grupo que aceitou o que lhe era oferecido pela sociedade para o grupo que foi para junto das lideranças políticas cobrar o que era seu, de direito.

Quando se observa o espaço físico a que está condicionado o trabalho dos cooperados, pensamos rapidamente em cidadania passiva, no tratamento dado aos refugos, e refletimos sobre o velho ditado “A cavalo dado, não se olham os dentes”. Mas o cavalo não é dado. Custa bem caro ao contribuinte, por sinal.

Há outro modo de pensar a economia. Há outra maneira de pensar a sociedade. Também há alternativas para a segregação social e para a geração de refugos inanimados e/ou vivos. Há parcelas cada vez mais significativas na sociedade que são engajadas com as questões de protagonismo social e de resgate da cidadania e, nesse conflitante contexto, promoção da autoria do sujeito.

Porém, esse resgate, longe de ser baseado em padrões utópicos de realidade, implica em gestão de conflitos, quebra de paradigmas aceitos como verdade absoluta e empoderamento dos sujeitos. Não há heróis, nem há finais felizes possíveis se não houver uma luta por garantia de direitos, inclusive, do direito de trabalhar.

Evidentemente, palavras que permeiam muitos discursos de políticos e poucas políticas públicas eficazes tais como dignidade e emancipação fizeram parte de leituras de livros e de mundo. Foi em uma terça feira em que saímos para conhecer um certo barracão que abriga em seu interior sonhos de liberdade, de melhores condições de vida para famílias, lixo que não é lixo e gente que não é refugio que se aprendeu que a educação precisa acompanhar e/ou promover as transformações de uma sociedade que não se contenta mais com um só jeito de viver e, também, que a autoria passa pelo aprendizado da escrita e vai além dela.

1.2 POPULAÇÃO A SER ESTUDADA

Os sujeitos que participaram da pesquisa são trabalhadores associados à Cooperativa de Catadores de Materiais Recicláveis do município de Lages. No início da interação com o grupo – 2º semestre de 2017 –, havia sempre de 25 a 30 pessoas devidamente vinculadas à Cooperativa. Porém, as informações atualizadas em janeiro de 2019 registram a associação formalizada de 38 trabalhadores, todos em faixa etária superior a 18 anos.

Por tratar-se de uma pesquisa etnográfica, destaca-se que a observação participante ocorreu com todos os sujeitos que trabalham na cooperativa, não sendo abordados os dados que envolviam a atividade de sujeitos que não quiseram participar. Sobre as seis recusas, é necessário dizer que apenas uma delas foi formalizada verbalmente, mas as evazivas dos trabalhadores foram eloquentes o suficiente para assegurar-lhes o direito de não participar da pesquisa e de manter o mínimo de contato com alguém “de fora”. Esse, por si, é um dado a ser analisado posteriormente.

Além das conversas informais que são comuns à metodologia de pesquisa escolhida, 12 pessoas cujo vínculo é contínuo com a organização por pelo menos 6 (seis) meses participaram ativamente das entrevistas semi-estruturadas e entrevistas narrativas. A faixa etária dos participantes varia entre 18 e 80 anos e todos são residentes do município em que se localiza o empreendimento solidário estudado.

1.3 GARANTIAS ÉTICAS AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Garantiu-se a liberdade de participação, a integridade dos participantes da pesquisa e a preservação dos dados que pudessem identificá-los, com vistas, especialmente, a sua privacidade. Sobre a questão da confidencialidade, importa detalhar que os nomes que acompanham as transcrições das falas dos participantes foram escolhidos por eles mesmos,

excetuando-se o caso de quatro pessoas que me pediram que escolhesse nomes que eu gostasse. Assim nenhum nome que aparece é, verdadeiramente, de seu dono. Aparecem tanto nomes de pessoas como nomes de flores, conforme eles mesmos escolheram. Jeremias, Maurício, João e Jandira são elementos de reconhecimento e codificação de identificação escolhidos por mim.

Além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os participantes foram tornados cientes desde antes do início da pesquisa, que sua participação era voluntária e poderia ser interrompida por vontade deles a qualquer momento, tendo a coleta de dados iniciado apenas a partir da aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o parecer número 2.839.540.

1.4 MÉTODO UTILIZADO

Esta é uma pesquisa qualitativa etnográfica crítica. A pesquisa qualitativa crítica tem em Paulo Freire um de seus principais teóricos. Segundo Carspecken (2011, p. 396), a partir desse pensador, “a pesquisa e a pedagogia foram combinadas para que a geração de conhecimento, a conscientização e a mobilização por mudança social se juntassem.” Atribui-se um novo sentido à relevância social e científica do estudo, quando há a reflexão sobre práticas que impliquem transformação social. O que se quer determinar é uma espécie de compromisso ético, político e social do pesquisador, a partir do momento em que não atua apenas como descritor da realidade, mas sua prática de pesquisa também é uma prática de consciência, para si e para o outro.

Carspecken (2011, p. 397) ratifica esse entendimento:

A pesquisa qualitativa crítica procura compreender a si mesma como uma prática que trabalha com pessoas para conscientizar criticamente, em vez de meramente descrever a realidade social. Um projeto de pesquisa qualitativa crítica tipicamente será um projeto em conscientização. Funcionará com pessoas para transformar maneiras implícitas do conhecer em formas explícitas e passíveis de julgamento de conhecimento discursivo. Contribuirá diretamente para a mudança social e, assim, não só ao informar decisões políticas.

A pesquisa participante tem raízes em modelos de combinação de pesquisa com ativismo social, enfatizando a liderança comunitária e relações igualitárias (BORDA; RAHMAN, 1991). “As etnografias críticas buscavam descrever processos sociais opressivos, na maioria das vezes em escolas, sem trabalhar diretamente com os participantes nem se engajar diretamente em esforços que contribuíssem para a mudança social além da publicação de seus resultados” (CARSPECKEN, 2011, p. 396).

Fato contrário à intencionalidade dessa pesquisa, porquanto haver participação regular junto do grupo estudado³, em face do trabalho voluntário desenvolvido há, pelo menos, 18 meses. Para fins de esclarecimento, é um momento pertinente para destacar que os achados dessa pesquisa poderão contribuir para o já abordado e, além disso, para que a minha prática de “psora” ou “professora” seja potencializada, no sentido de desenvolver a nossa autoria – a deles e a minha.

Característica peculiar da pesquisa qualitativa crítica é o entendimento que se tem a partir dos atos comunicativos, tendo a comunicação importante carga da subjetividade, da normatividade e intencionalidade únicas em cada ser humano. (CARSPECKEN, 2011, p. 404). Os três domínios distintos da situação comunicativa básica estão relacionados a três tipos de afirmações de validade que se apresentam em cada um e em todos os atos imaginavelmente comunicativos. Compreender o sentido é compreender esse agrupamento de afirmações de validade. Mesmo atos de sentido não-linguísticos envolvem esses três tipos de afirmação de validade.

Explicitando os passos que seguidos para a realização da pesquisa qualitativa crítica é pertinente citar Mainardes e Marcondes (2011, p. 431), que descrevem os cinco estágios da etnografia: “observação e descrição; análise de dados de observação; geração de dados dialógicos; análises para descobrir relações entre indivíduos, grupos e sistemas; uso do sistema de relações para explicar as conclusões (achados) da pesquisa.”

Sobre esse processo descrito tanto acima como logo abaixo, no quadro 1, é justo destacar que seria extremamente enganoso pensar em um sistema linear de raciocínio, como se fosse uma receita a ser simplesmente seguida. Embora aos olhos do leitor, essa possa parecer uma obviedade que não mereceria registro, pode haver sempre alguém desavisado que julga fácil considerar metodologias de pesquisa como se fossem protocolos simplificados de coleta e sistematização de dados. A etnografia mostrou-se peculiar por ser única e, embora outros trabalhos tenham sido lidos no sentido de conhecer, aprender, percorrer caminhos já percorridos por outros – por meio da leitura, provavelmente tão diferentes sejam as etnografias quanto o são, os etnógrafos.

³ Realizamos oficinas semanais que os estudantes (em uma média de 16 a 18 associados por encontro), preferem chamar de “aula”. Em níveis diferentes de alfabetização e letramento, esperam de mim uma prática que desenvolva suas habilidades de leitura e compreensão de textos, bem como suas habilidades de escrever. Eu espero de mim que eu consiga contribuir para o desenvolvimento da autoria do grupo, no sentido plural da palavra, a partir da etnografia crítica participante.

Porém, assim como o papel bem desempenhado do orientador, estudar sobre a etnografia dá pistas sobre o proceder (ou o não proceder) em campo ou mesmo depois que o pesquisador o deixa para análise, explicação e e conclusão de seus estudos.

Quadro 1: Cinco estágios da pesquisa qualitativa crítica definidos por Carspecken.

Estágio	Descrição	Coleta de dados
1	Construção de registros primários: o que está acontecendo?	Pesquisa de campo: observação naturalística, dados monológicos, reflexão
2	Interpretação do pesquisador	Análise reconstrutiva primária
3	Geração de dados dialógicos (estágio colaborativo)	Pesquisa de campo: observação participante, interação, entrevistas, reflexão
4	Descrição do sistema de relações (contexto mais amplo)	Descoberta do sistema de relações entre locais, lugares e culturas
5	Explicação dos sistemas relacionais	Ligação dos achados da pesquisa com macroteorias (explicação)

Fonte: Quadro adaptado. (MAINARDES E MARCONDES, 2011, p. 440).

Quando se escreve sobre o processo de tratamento e análise de dados, os três primeiros estágios implicam em reconstrução cultural e os dois últimos, em análise de sistema. Sobre o modo de abordar os dados para análise, os primeiro, segundo, quarto e quinto estágios seguem a abordagem “etic”, enquanto que o terceiro estágio segue uma abordagem que o pesquisador denomina “emic”. É como se o sujeito fosse estudar o rio, mergulhasse para estudar de perto e, o tempo todo, olhasse para além das margens que o limitam, a fim de ver relações, condicionamentos e possibilidades.

Em uma linguagem acadêmica, os termos “emic” e “etic” são abreviaturas de phonemic e phonetic. A abordagem “emic” encoraja a escuta atenta dos sujeitos, com o objetivo de compreender as categorias nativas dos significados, que deve preceder comparações com outras culturas. “Etic”, por sua vez, significa o uso de categorias pré-estabelecidas para organizar e interpretar dados em vez do uso de categorias reconhecidas dentro da cultura que está sendo estudada. Um ponto de partida “etic” pode ser considerado externo e distante da cultura que está sendo observada (DAMEN, 1987; MAINARDES, 2009).

É o caso, por exemplo, da intenção de estudar a categoria “autoria” em um grupo social cuja cultura possa ter indícios de sua presença (ou ausência) sem reconhecê-la,

sistematicamente. Supõe-se que a presença dos indícios não se dê apenas por meio do acesso às memórias dos sujeitos, mas por meio de enunciados, movimentos, silêncios, pausas e reticências. Compreender o sentido, portanto, do dito e do “não-dito” e as suas significações para os sujeitos e para o estudo em questão. Mas, dadas as características da metodologia utilizada, outras possibilidades podem surgir, no decorrer do percurso não-linear seguido pela pesquisadora.

Mainardes e Marcondes (2011, p. 429) descrevem o perfil provável de alguém que se propõe a realizar uma pesquisa etnográfica crítica participante:

Os etnógrafos são criadores ativos ao invés de sujeitos passivos de narrativas ou eventos. A etnografia exige um envolvimento pessoal ou intelectual com os sujeitos. O pesquisador parte do estudo da literatura e reflexão sobre questões mais amplas como uma forma de selecionar os tópicos que serão incluídos na pesquisa. As fontes de pesquisa podem ser uma pessoa, um grupo, documentos ou qualquer artefato que incorpore significados culturais.

Ainda, nas palavras de Madison (2005, apud MAINARDES e MARCONDES, 2011, p. 430), é – a etnografia crítica – parte do compromisso do pesquisador, cujo trabalho contribui para a análise de injustiças em um contexto específico. O senso de dever baseado nos princípios morais da liberdade humana e do bem-estar e compaixão com o sofrimento dos seres humanos. Há uma obrigação moral de contribuir para mudar as condições em direção a uma maior liberdade e equidade.

É com esse espírito de compromisso social, responsabilidade ética, curiosidade epistemológica, rigor metódico e, acrescenta-se, humildade para reconhecer o outro em um diálogo baseado na horizontalidade e na alteridade que se ergueram os pilares de sustentação da pesquisa.

1.5 COLETA DE DADOS

O processo de coleta de dados se deu por meio de revisão bibliográfica. Também, em campo, como instrumentos de coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, bem como registros em Diário de Campo decorrentes da observação do cotidiano da cooperativa.

As entrevistas representaram um processo formativo de profundo significado:

Diário de Campo, sou obrigada a te dizer que, mesmo tendo mudado as perguntas depois da qualificação, agora compreendo a minha imaturidade e o meu pouco preparo ao imaginar possíveis cenários de resposta para algumas questões que elaborei. O que

me salva é justamente a possibilidade trazida pela etnografia que considera as perguntas como elementos que direcionam a conversa, ao invés de engessá-la.

Veja, teve um momento em que eu perguntei se a respondente considerava a escola importante para a vida dela. Ela disse que sim. Depois, respondendo outra pergunta, disse que saiu muito cedo da escola. Eu consegui, estupidamente, perguntar, na sequência, se a pessoa se considerava bem sucedida em sua vida escolar. Confesso que tenho me envergonhado de fazer essa pergunta, mas faço bem rápido e de um modo quase inaudível, trapaceando na minha própria pesquisa de campo. Quando a pessoa pede pra eu explicar, porque ela evidentemente não entendeu, eu pergunto a mesma coisa, de um jeito diferente. Que picareta estou sendo! Muita insensibilidade a minha, em forçar a pessoa a admitir em voz alta o próprio fracasso escolar. E eu, pensando que entendia a ética da pesquisa por não querer abordar o termo refugio, tal como aparece nos textos de Bauman. Eu não sei é de nada! Tirando o seu Agenor que diz que é bem sucedido, todo mundo fica triste quando responde essa pergunta! Aí eu ando mudando a pergunta, tornando-a um pouquinho mais impessoal, de modo que a pessoa não tenha vontade de chorar quando responde. Eu digo: O que seria ser bem sucedido na escola, para você? Ou O que precisaria pra você se considerar bem sucedido em tua vida escolar?

Ainda não fiz todas as entrevistas. Ao contrário. Mas, mesmo tendo modificado o roteiro depois da banca de qualificação, ainda percebo a minha falta de competência ao reelaborar as questões.

O que eu quero registrar aqui nessas páginas que não rejeitam nada, é que há várias formas de identificar os indícios ou findings (pra falar de Carspecken) sem expôr a pessoa, sem colocá-la em confronto direto com elementos que contribuam para minar a sua já tão frágil autoestima. As vezes, como tenho comprovado, não é a pergunta que está errada. É o jeito de perguntar. Por isso, tenho me valido de alternativas tais como expressão corporal, expressão facial, tom de voz, o modo de olhar, para dar o tom do que eu quero descobrir. Eu, que lido com palavras escritas ou ditas (o dia inteiro) tenho precisado deixar bem claro com minhas atitudes durante a entrevista, que não se trata de julgamento, mas de pesquisa, já que não soube sopesar as palavras que formam algumas das minhas ingênuas perguntas. (...) É o preço que estou pagando por, agora, estar fazendo a primeira pesquisa de campo com seres humanos cuja temática aborda diretamente e escancaradamente a desigualdade social e a invisibilidade comum à parcela das pessoas que são a sociedade. Assim, **mea culpa**, fui adequando as perguntas de modo a não ofender ou ser a agente de um claro ato de violência cultural tendo a dona Laíde como vítima.

Ela, tão querida e solícita, respondeu como pode e soube, tão verdadeira e simples, tão ingênua e confiante, vendo-me como a professora que ela encontra semanalmente na cozinha da Cooperlages.

Eu, tão envergonhada e confusa, perguntei como pude, para não ferir alguém que, durante a entrevista, me chamou de “amiga” e, por isso, por eu ser amiga, “me contava” coisas de sua vida que poucas pessoas sabiam. A partir de que ponto, diário, a gente deixa de ser gente, para tornar-se pesquisadora? Eu quero ser cientista da educação, mas não às custas do bem querer de outras pessoas... Em virtude disso, é importante resgatar o artigo “Pesquisa em versus pesquisa com seres humanos”, de Luís R. Cardoso de Oliveira (in VÍCTORA et al, 2004, p. 33-34)⁴, cuja temática está sempre relacionada à ética e antropologia em suas prováveis relações. (DIÁRIO DE CAMPO, p. 85, 2018).

Ao estudar sobre a etnografia e suas implicações na vida dos sujeitos, já havia se desenvolvido a compreensão de que todos os envolvidos na pesquisa são afetados, em maior ou menor intensidade, por pouco ou muito tempo. Todavia, talvez de maneira inconsciente ou

⁴ Livro disponível em: <http://files.download-de-livros-gratis.webnode.com/200000145-3a3323b301/AntropologiaEtica.pdf#page=33>, acesso em 15 de janeiro de 2019.

arrogante, tenha havido a equivocada leitura de que a maior transformação se daria nas vidas dos trabalhadores da Cooperlages.

Já são 9:30 horas quando iniciam os trabalhos de separação de material. Peço para fazer a entrevista com seu Agenor. Ele chega na cozinha, nosso espaço de conversas. Lita está organizando a pia. Diz que vai continuar seu serviço, a menos que o “Agenor véio” queira que ela saia. Seu Agenor brinca, dizendo que ela não incomoda, mas que tem serviço lá fora. Ela retruca, dizendo que decerto eles vão comer lixo, daí, se ela for e não fizer o almoço. Rimos, nos acomodamos na extremidade da mesa. Seu Agenor ainda aparenta um pouco de desconforto. Limpa as mãos nas calças. Eu vejo isso e arredo umas migalhas de pão da mesa com minha mão mesmo. Limpo as minhas mãos nas calças também. Coloco minha pasta embaixo das folhas, pra garantir. Pergunto se ele sabe do que se trata. Ele diz que é por causa do livro que eu estou escrevendo sobre a Cooperativa. Eu explico como é o “livro” que, na verdade, é uma dissertação e que, mais que sobre a cooperativa, é sobre as pessoas da cooperativa. Ele ri. E me pergunta: “Não é tudo a mesma coisa?” Eu sinto um chacoalhão. Digo que bem na verdade ele é que está certo, porque a Cooperativa sem as pessoas não é nada. (DIÁRIO DE CAMPO, p. 48, 2018).

A descrição anterior é um exemplo claro da relação desenvolvida com base na solidariedade, na generosidade e na sabedoria dos entrevistados. Mas nem tudo são flores no processo de coleta de dados: a descrença, a esquivia e, por vezes, a cética forma de olhar para outra pessoa, de outro ambiente, cujas intenções demonstravam vontade de conhecer o grupo pode ser percebida no seguinte trecho.

Solicitei permissão para dar continuidade às entrevistas e perguntei a ela quando poderíamos conversar, porque eu gostaria de entrevistá-la também. Ela disse “Ah, quando você quiser!” Eu disse, muito oportunista: “Pode ser agora, então?” Ela rapidamente recuou: “Ah, agora não dá. Porque eu tenho um monte de coisas pra fazer! Mas fica a vontade, vê quem você vai entrevistar e outra hora você me entrevista.” (DIÁRIO DE CAMPO, p. 85, 2018).

Alicerçada nas palavras de Oliveira (2008), que descreve o roteiro da entrevista semiestruturada como guia para uma conversa permeada pela informalidade (ainda que seguisse o roteiro previamente estabelecido), essa fase da coleta de dados foi marcada por diálogos simples, reveladores, honestos e emocionantes; por silêncios tão reveladores quanto as palavras; por lágrimas e sorrisos; pelo efetivo reconhecimento do outro. Havia a intenção de também utilizar entrevistas narrativas, seguindo um outro roteiro. Mas, dada a abertura e a proximidade do que seria conversado, já na primeira entrevista semiestruturada, excluiu-se essa possibilidade por elas mesmas terem características de narrativas dado o comportamento dos sujeitos.

Tenho a dizer, desse processo autoformativo do qual tenho sido protagonista, que modifiquei, gradativamente, a compreensão do que significa exatamente pesquisar em e pesquisar com seres humanos. Teoricamente, poderia ter assimilado as palavras e o conceito da ética na pesquisa, mas buscando respaldo nas ideias de Davydov (1988), ao considerar que o aprendizado se dá a partir que o estudante percorre os passos feitos pelo pesquisador e, ele mesmo, se torna pesquisador, sou capaz de afirmar que só agora ao refletir sobre minha prática junto dos sujeitos de pesquisa é que sou capaz de

compreender a verdadeira dimensão do que li anteriormente. Embora o processo de pesquisa não seja uma atividade de estudo devido a sua forma e intencionalidade, em essência, serve de exemplo quando pensamos que só se aprende caminhar, caminhando.

Há enorme subjetividade que permeia os diálogos entre os sujeitos. Vejamos: mesmo quando há a aprovação do comitê de ética em pesquisa, e mesmo que a entrevistada não verbalizasse o modo como se sente ao responder perguntas que a colocam na posição de objeto de estudo, ainda assim cabe ao pesquisador essa análise crítica sobre a própria prática de pesquisa. (DIÁRIO DE CAMPO, p. 88, 2018).

Não se tratou, portanto, de a pesquisadora conhecer os entrevistados. Tratou-se, também, de a pesquisadora deixar-se conhecer. A entrevista, talvez por seu caráter mais intimista, vai desvelando a pessoa, vagarosamente, suavemente, de maneira muito sutil. Portanto, o não-dito, as lágrimas, os olhos que se desviaram, a cabeça que se inclinou para baixo em sinal de derrota ao falar do abandono da escola ou a resignação do olhar de quem disse que ninguém olha a pessoa, “já acha que todo mundo é lixo, antes de conhecer”, esses elementos são como uma linha discreta que vai costurando as relações estabelecidas entre os catadores, as catadoras e a pesquisadora.

Outro aspecto que merece registro é o fato de que há relatividade na qualidade do tempo de permanência em campo, quando se pensa em realizar uma etnografia. Há diferença em dizer que a pesquisa é “em uma perspectiva etnográfica” ou que é uma “pesquisa etnográfica”, de fato. As conversas oriundas das entrevistas trouxeram maior riqueza de detalhes e maior entrega dos participantes à medida que a presença da pesquisadora se tornou mais comum nos espaços da cooperativa.

Considerando que nunca está pronto o trabalho etnográfico por quanto as pessoas nunca dizem tudo de si (por, também, não saberem tudo de si), enfatiza-se que não há uma linha a ser cruzada no sentido de assegurar que tudo o que havia para saber, foi “sabido”. Mas, por experiência, é possível dizer que quanto maior é a permanência em campo, quanto mais natural é para os entrevistados a presença da pesquisadora, maior é a probabilidade de emergirem dados encobertos pela desconfiança e pela resistência de um grupo social. Fato esse que nos leva a refletir sobre a importância do Diário de Campo e no modo de registro efetuado nesse caderno que deve ser científico e íntimo ao mesmo tempo.

O pessoal chegou e, entre diálogos incompreensíveis, escuto um dos trabalhadores me questionando o que que eu tanto escrevo no meu caderno... Expliquei, então, tratar-se de um tipo de caderno de notas, um diário, em que eu anotava detalhes da rotina da cooperativa, para poder analisar depois, ao passar para o computador. Dona Jandira disse: “Você não seja burro! Ela já não disse que era a nossa história que ela ia contar?!” O assunto não prosseguiu porque fomos todos tomar café. Não entrei em mais detalhes para não influenciar no modo como eles se relacionam quando eu estou presente. (DIÁRIO DE CAMPO, p. 79, 2018).

Nessas circunstâncias, por experiência que antecedeu o conhecimento teórico, pude inferir que não daria certo escrever o Diário de Campo em campo, do mesmo modo que não daria certo levá-lo para o ambiente da Cooperlages. Não havia como observar e registrar ao mesmo tempo. E foi, nessa fase de adiantado tempo de presença no lócus da pesquisa, por necessidade, que li o artigo de Rocha e Eckert (2008), cujas palavras destacam a diferença entre o caderno de notas do antropólogo e o seu Diário de Campo. O que eu fazia, na verdade, era anotar elementos importantes para, então, escrever meu diário, em outro ambiente.

Evidentemente que o diário de campo não é algo que possa ser escrito ao mesmo tempo em que me encontro compartilhando com os outros suas vidas, no dia a dia! Ele resulta de outro instrumento: o caderno de notas. É no caderno de notas de campo, onde o(a) antropólogo(a) costuma registrar dados, gráficos, anotações que resultam do convívio participante e da observação atenta do universo social onde está inserido e que pretende investigar; é o espaço onde situa o aspecto pessoal e intransferível de sua experiência direta em campo, os problemas de relações com o grupo pesquisado, as dificuldades de acesso a determinados temas e assuntos nas entrevistas e conversas realizadas, ou ainda, as indicações de formas de superação dos limites e dos conflitos por ele vividos. O caderno de notas e o diário de campo são instrumento de transposição de relatos orais e falas obtido desde a inserção direta do(a) pesquisador(a) no interior da vida social por ele ou por ela observada. (ROCHA & ECKERT, p. 15, 2008).

O Diário de Campo não é um diário pessoal no sentido romantizado do termo. Deve, evidentemente, trazer detalhadamente os acontecidos do dia da observação, para posterior reflexão, para posterior análise. Há que se deixar registrado sobre o diário, entretanto, quatro situações que merecem destaque.

Primeiro, que foi preciso aprender a escrever o diário. Segundo que foi preciso aprender a olhar. Terceiro que foi preciso aprender a selecionar informações relevantes para a pesquisa. E, por fim, que foi necessário afastar-se do Diário e retomá-lo com estranhamento, em uma nova leitura do campo empírico.

Ao participar da sessão de defesa da dissertação de Adriana Murara, no último ano que passou, ouviu-se do professor Pedro, que “é preciso familiarizar-se com o estranho e estranhar o familiar”. Mais tarde, pesquisando sobre isso, descobri que o professor citou outro grande pesquisador – o antropólogo estadunidense Clifford Geertz, que escreve sobre esse trabalho impossível da etnografia. Não, não pare de ler, bem aventurado leitor. Mais que causar-lhe enfado ou confusão, a intenção é ressaltar que, quanto mais estamos em campo, quanto mais próximos nos colocamos com relação ao objeto de estudo, aos sujeitos com quem fazemos esse estudo, humanos como somos, vamos nos familiarizando com o que era estranho no início da pesquisa de tal maneira que, se não tivermos um Diário de Campo honesto e encorpado para nos avisar disso, já não estranharemos mais nada.

O não-estranhamento, por sua vez, implica em um grande problema para a etnografia. Especialmente para a etnografia crítica, realizada com base em Carspecken e aqueles que convergem com ele em princípios éticos e metodológicos. Éticos, porque a observação participativa comum à etnografia crítica requer equilíbrio e bom senso do pesquisador, a fim de que não se desvie dos objetivos de sua pesquisa, lembrando que há sempre conflitos, relações de poder, interesses vários e diversos pontos de vista sobre uma mesma realidade. Metodológicos porque, assim como o estranhamento absoluto é uma venda para os olhos do pesquisador, a familiaridade igualmente o cega, impedindo-o de “achar” elementos culturais comuns ao grupo que estuda cotidianamente.

Dois exemplos são trazidos aqui, para ilustrar o que se diz:

Causou-me estranheza o modo de lavar a louça na Cooperlages. Noto que a água das louças escorre entre a pia e o fogão, tal é a rapidez e a continuidade do ato de lavar, enxaguar e guardar os copos e panelas, por exemplo. No início, pensei: “Que estranho modo de lavar a louça e sujar o chão...” Mas a cozinha tornou-se um espaço de diálogo, de aprendizado, de estreitamento de laços entre mim e os sujeitos da pesquisa. Grande parte da pesquisa firmou-se a partir dos diálogos estabelecidos entre as paredes brancas desse cômodo da Cooperativa. Hoje, precisamente agora, Diário de Campo, interrompi-me em meio ao trivial ato de lavar a louça em minha própria casa, porque me vi fazendo isso exatamente do mesmo jeito que observo no campo em que realizo a pesquisa... (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Outro fato que mostrou-me o momento de afastar-me, ainda que temporariamente, do campo empírico desenrolou-se a partir da observação das pessoas que me acompanhavam à Cooperlages, vez ou outra. Como realizávamos oficinas de leitura, escrita e autoria, era comum eu ir acompanhada de uma ou outra professora colega minha que eu, sutilmente, tentava sensibilizar para a importância de voluntariar-se, de conhecer e reconhecer as pessoas que lá trabalham. Ocorre que, dessa vez que conto aqui, ao concluir as atividades, ao sair da Cooperativa, a pessoa que me acompanhava disse-me: “como é que eles aguentam o cheiro?” Imediatamente perguntei-lhe: “Que cheiro?” Eu já não notava cheiro ruim algum, o que é mesmo de se estranhar, já que os resíduos com que eles trabalham tem um odor muito peculiar.

É nesse contexto que o Diário de Campo legitima a pesquisa etnográfica, tanto quanto as entrevistas realizadas. Pois ele contém elementos corriqueiros que retratam (apesar da subjetividade de qualquer pesquisador) de maneira bastante detalhada o *modus vivendi* daqueles com quem estudamos. Seja o Diário descritivo, analítico ou íntimo, é crucial que seja lido posteriormente como quem lê tanto um relatório rigoroso e objetivo e como quem lê um romance. Ambas as leituras apresentam fenômenos diferentes aos olhos de quem procede a análise de dados, cuja realização é tratada a seguir.

1.6 ANÁLISE DE DADOS

Apresentar aos olhos do leitor o que se conseguiu observar em campo é uma escolha ética e política. A cultura de um grupo social, se entendida como uma forma singular de viver, pode representar segregação para qualquer modo de vida que não siga o padrão que a homogeneidade do termo sugere. Todavia, ao entender a pluralidade do que se observa, não se dá uma mudança apenas na oposição entre singular e plural, ao contrário, amplia-se o olhar de generosidade para a diversidade cultural. Não estudamos mais uma cultura, mas as culturas de um grupo social.

Sobre a análise dos dados, descreve-se o quinto estágio da pesquisa qualitativa crítica é trazido por Carspecken:

“Usando o sistemas de relações para explicar os achados (findings).” Nesse estágio, o nível de inferência aumenta consideravelmente, uma vez que se busca explicar os achados nos estágios anteriores com referência ao sistema social mais amplo. Uma variedade de conceitos torna possível relacionar a análise reconstrutiva com teorias de sistemas. Se bem sucedido, um pesquisador crítico será capaz de sugerir razões pelas quais as experiências e formas culturais sejam reconstruídas, relacionando-as com classe, gênero, raça e estruturas políticas da sociedade. Frequentemente é este quinto estágio que realmente dá a um estudo a sua relevância e faz com que ele seja uma contribuição real à mudança social (CARSPECKEN, apud MAINARDES e MARCONDES, 2017, p. 433).

A análise dos dados, depois de coletados e devidamente sistematizados, se deu por uma relação entre os achados teóricos e as observações no lócus da pesquisa, indo adiante. (MAINARDES E MARCONDES, 2011).

Sobre a interpretação e análise, é importante identificar os meios pelos quais os símbolos da cultura criam relações desiguais de poder, limitações ideológicas, crenças, normas e outras forças que distribuem os bens de forma desigual. Compreender a sociedade como um grande conjunto de engrenagens possibilita desenvolver o raciocínio voltado para a não-natural forma de manter algumas pessoas em situação de desvantagem para beneficiar outros, às custas da restrição da participação social e política mais completa de quem fica em situação constante de vulnerabilidade.

1.7 CRITÉRIOS PARA ENCERRAR A PESQUISA

Desde o início, havia a convicção de que a pesquisa seria encerrada caso nenhum catador de materiais recicláveis associado à Cooperlages aceite participar das etapas de coleta de dados ou se minha presença não fosse mais bem quista no campo empírico.

Os benefícios são representados por uma série de possíveis desdobramentos a partir do resultado da pesquisa. Além da reflexão em âmbitos acadêmicos e escolares sobre a importância do reconhecimento de autoria e sobre as consequências do não reconhecimento nesses espaços, será possível alinhar e realinhar as práticas de educação não-formal que já vem sendo realizadas junto de um grupo que varia de 14 a 20 participantes, semanalmente. Isso se deve ao fato de que, ao conhecer suas memórias e perceber os indícios de autoria, será possível elaborar e reelaborar as práticas atuais, para que haja efetivamente o reconhecimento e o desenvolvimento desses sujeitos por meio de atividades autorais. Ademais, a pesquisa etnográfica tem se mostrado excelente metodologia para se conhecer e reconhecer a cultura de grupos sociais. Ouvindo as histórias das pessoas que são donas (em teoria) de uma cooperativa de trabalho de catadores de materiais recicláveis, tem-se a intenção de mobilizar a reflexão nos espaços acadêmicos sobre a importância de reconhecer a autoria do sujeito, buscando uma prática docente que promova a emancipação e o protagonismo do mesmo, dentro e para além dos muros escolares.

1.8 SOBRE O JEITO DE ESCREVER A DISSERTAÇÃO

Muitos dos catadores que participaram da pesquisa ainda não estão bem familiarizados com o universo da escrita. Do mesmo modo, suas habilidades de leitura não condizem com a série que estudaram, sem falar naqueles que nunca pisaram em uma escola como estudantes por tempo suficiente para legitimar sua matrícula. Ocorre que a pesquisa não é apenas sobre eles. É com eles. Em respeito a essa questão, apresento no capítulo que descreve a cooperativa, uma série de ilustrações que também serve para que os sujeitos de minha pesquisa se reconheçam nela, ainda que as imagens tenham sido tratadas para evitar a identificação do indivíduo, por conta de questões éticas.

2 COOPERATIVA DE TRABALHO DE CATADORES DE RESÍDUOS SÓLIDOS DE LAGES: A COOPERLAGES

Você está convidado a acompanhar meus passos, percorrendo parte do caminho que me conduziu à Cooperlages:

Figura 01: Placa indicativa posicionada em frente ao portão de acesso à Cooperativa.



Fonte: Diário de campo (2018, p. 06, 37).

A plaquinha que sinaliza a direção a ser seguida para chegar à Cooperativa é o único indicativo escrito da sua existência, não havendo outra identificação exceto o resíduos sólidos que a rodeiam.

Hoje é o primeiro dia que coloco meus pés no chão da Cooperlages como uma pesquisadora. No percurso que fiz de minha cidadezinha até chegar em Lages, muitas perguntas foram feitas de mim... para mim... Darei conta? Terei um olhar de curiosidade epistemológica? Serei bem recebida como pesquisadora? [...] O que verei que já não vi, quando fazia minhas incursões por conta das oficinas de leitura, escrita e autoria?

Quando fui chegando ao Bairro São Miguel, lócus da Cooperlages, pelo menos para a última questão já obtive resposta. Nunca havia notado que a “avenida” onde está a Cooperativa divide o espaço geográfico do lugar. De um lado, a área urbanizada... de outro um espaço povoado, mas que parece uma sequência de chácaras e verdes que se espalham nos morros pontilhados por grandes pedras, comuns na região. (DIÁRIO DE CAMPO, p. 06, 2018).

O portão de acesso está sempre aberto, permitindo a constante passagem de pessoas que usam o pátio da Cooperlages como um atalho que liga os bairros e as empresas instaladas nos arredores.

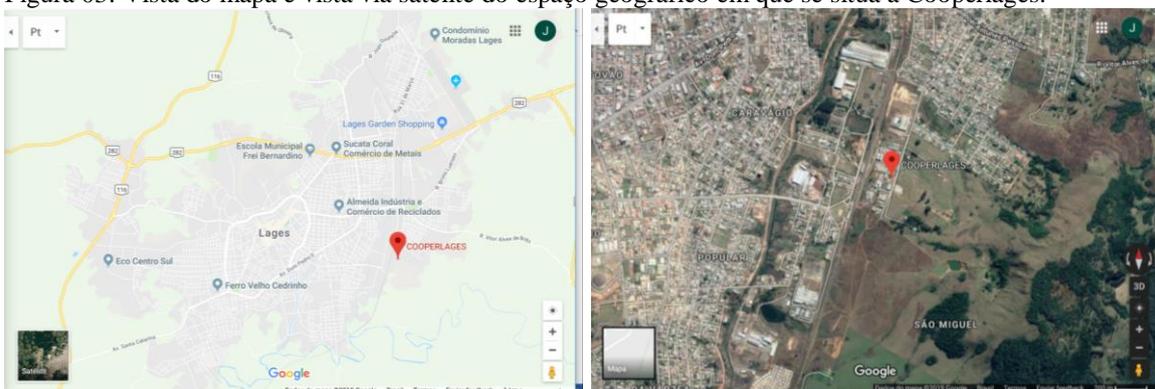
Figura 02: Vista dos arredores da Cooperativa.



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Em uma direção, a vista da cidade urbanizada que se solidifica a partir da ferrovia e, em outra, os campos de Lages. Separando esses dois modos diferentes de viver, está o espaço de triagem de resíduos sólidos, denominado “Cooperativa de Trabalho dos Catadores de Materiais Recicláveis de Lages”.

Figura 03: Vista do mapa e vista via satélite do espaço geográfico em que se situa a Cooperlages.



Fonte: GOOGLE MAPS⁵, 2019.

O espaço físico que rodeia a Cooperlages é quase uma extensão do seu interior. Em uma primeira vista, é capaz de o observador considerar estar se deparando com um caos de lixo e

⁵ Imagem disponível no link <https://www.google.com.br/maps/place/COOPERLAGES/@-27.8230492,-50.3045204,2442m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x94e01eef3043055b:0xde49a79236a2c630!8m2!3d-27.8219141!4d-50.2947739>. Acesso e captura de imagem em 07 de março de 2019.

sujeira. Mas, quanto mais presta atenção na lógica de aglomeração dos resíduos, perceberá que estão separados por categoria: vidros, metais, madeiras, plástico, carcaças de eletrodomésticos:

Já contei outro dia que há uma construção inacabada. Não é uma construção em andamento. É mais um monte de cimento sem sentido que preenche o espaço, sendo lar de insetos, ervas daninhas e mais lixo. Continuando na incursão, cheguei aos fundos do barracão, onde fica a cozinha. Notei que há um galão enferrujado que serve de canteiro para cebolinhas, hortelã, manjerona e, talvez, cidreira. A cerca que separa esse pátio do pátio da IDAZA é de tela velha e esburacada. Há, meio encostados na cerca, quatro potes velhos que sempre estão cheios de água, comida ou água e comida ao mesmo tempo, para alimentar os cães. Do lado da porta da cozinha, um tanque velho de lavar roupa, com um pedaço de sabão meio derretido dentro e alguns trapos que permanecem úmidos por mais tempo do que deveriam. A hora já estava adiantada. Então apurei o passo e voltei o barracão, completando o percurso. Há um imenso monturo de madeira de demolição, lascas, tábuas inteiras, vistas de janelas, folhas de alumínio, ripas e palets. Onde não é a terra pura, é mato e capim. Um outro monte de ferragens e grades e aços também dá essa impressão de uma pequena amostra de ferro-velho. Há outro pequeno monturo, dessa vez, de vidro quebrado. Eu nunca tinha notado que o vidro era quebrado ali, antes. Ele fica resguardado logo abaixo de uma espécie de laje de cimento que é cercada por uma mureta de duas barras de ferro em processo de oxidação. Há uma porta de folhas duplas que dá acesso ao barracão. Normalmente as pessoas ficam nesse espaço para fumar, tomar ar, mexer no celular ou conversar. Mais distante um pouquinho, mas ainda no pátio da Cooperlages, há vários pedaços de plástico, carcaças do que um dia foi uma televisão, uma geladeira ou um painel de carro. Desse lado, está localizada outra ideia interrompida de um barracão e, mais abaixo, os trilhos do trem.

Quando ergo as vistas para observar a ferrovia, enxergo dona Alaíde, já sorridente (porque me viu primeiro), empurrando uma bicicleta. “Chegou cedo, professora!”, disse ela. Abraçando-a, disse que queria ver o pátio da Cooperlages e, por isso, madrugara. (DIÁRIO DE CAMPO, p. 45, 2018).

Essa ideia de extensão se fortalece se levarmos em conta o fato de que os trabalhadores exercem suas atividades de separação de resíduos sólidos também do lado de fora da Cooperativa. O vidro é quebrado do lado de fora. As embalagens que acondicionam resíduos de adubos e outros insumos agrícolas também são separadas no exterior do barracão, por uma questão de segurança e praticidade.

Figura 04: Visão da lateral esquerda do barracão da Cooperlages.



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

[...] Quando cheguei, notei o entorno e vi que havia uma grande porção de papéis, plásticos e outros resíduos aglomerados no lado direito do barracão.

Havia seis mulheres que separaram os papéis dos plásticos. Algumas usavam máscara... Mas nem todas.

Como já as conheço, observei que quem deixava de usar os Equipamentos de Segurança Individual (EPIs) eram três das catadoras que estão vinculadas há mais tempo na Cooperativa. As outras mulheres usavam mangas compridas por debaixo da camiseta. Todas usavam luvas. Conversei com elas, as cumprimentei, me apresentei para quem ainda não tinha me visto por ali e entrei no barracão.

O nosso clima é frio e hoje é o que se pode considerar um dia típico para o uso de moletons ou casacos leves. Porém, quem não estava de camiseta, estava com as mangas “arremangadas”, com exceção de dois senhores que aparentavam ter bastante idade (70 e 79 anos de idade - confirmei depois) e trabalhavam em uma espécie de “sala de trabalho” cujas paredes eram duas traves de futebol, caixas repletas de objetos de todas as cores e tamanhos e roupas que estão penduradas por sobre as traves que ainda tem presas na armação de metal a rede que um dia representou a alegria de crianças e atletas amadores ou profissionais... (DIÁRIO DE CAMPO, p. 15, 2018).

Na medida em que ia me tornando mais conhecida e reconhecida nos espaços da Cooperativa a desconfiança foi sendo substituída por um tipo específico de camaradagem, como se não fosse mais estranha a minha presença ali. Mesmo os mais reticentes, a exemplo de seu Marcelino, começaram a tomar iniciativa e “puxar conversa”. Ainda que seja a intenção de trazer o trecho do Diário de Campo e as imagens capturadas na ocasião para familiarizar o leitor com o entorno do campo empírico, é oportuno destacar que as conversas traziam, quase sempre, um aviso, um sutil comentário convidando-me a perceber a importância do que faziam ou, no caso de seu Marcelino, o perigo do que fazia, o que o caracterizava como alguém. Mais que isso: como alguém responsável e capaz.

Quando eu já tinha me dado por satisfeita pela iniciativa de seu Marcelino, ele foi adiante: “- Sabe, dona, a senhora não quer tirar umas fotos dos vidro, lá fora? É que vão carregar, hoje. E não se sabe quando é que vem de novo, né? E tá bem bonito! Sabe? Eu também sou o encarregado do vidro. Eu sou o único que quebra. É muito perigoso!” Lá fui eu com seu Marcelino, fotografar o vidro que, outro dia, eu mal tinha notado. (DIÁRIO DE CAMPO, p. 111, 2019).

Figura 05: Montanha de vidro do seu Marcelino.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Volte a página, aproxime mais os seus olhos da figura e provavelmente será capaz de observar as telas esfarrapadas que deveriam servir de proteção ao interior do barracão. Há pelo menos dois anos estão assim, a cada dia, mais farrapos e menos o que deveriam ser.

Seu Marcelino contou que trabalha na Cooperativa desde que foi fundada. [...] É pouco o que ganha. Mas é melhor o pouco do que nada. Estudou até a segunda, terceira série, só. (diz ele).

“Leio muito pouco. Assino o nome. Não sô assim, disinvurvido. A gente é burro. Tem que fazer isso. Tem que lidar com isso. É o que sobra pra gente.”

Conversamos mais um pouco... Falou-me das dificuldades de trabalhar com resíduos sólidos... Falou-me do descaso dos políticos e da sociedade, de modo mais amplo. Que ninguém se importa. Que ninguém se preocupa de verdade. Que sempre há interesse. Que sempre há alguma coisa por de trás do pano. Que sempre há uma vantagem... (DIÁRIO DE CAMPO, p. 111, 2019).

Seu Marcelino, se você observar a data da referência que descreve a situação vivenciada, conversou comigo abertamente depois de me conhecer há dois anos, sendo o último trimestre de 2018 e o primeiro mês de 2019 dedicado à coleta de dados para a pesquisa. Isso sinaliza a importância da permanência do etnógrafo em campo, pois enquanto me mostrava algo típico do cotidiano da Cooperlages e de seu próprio dia a dia, ele mesmo, pisando o vidro que quebra o dia inteiro, falou-me que as pessoas são usadas, que a corrupção se dá em diversas esferas da sociedade, que o catador é invisível na maior parte do tempo.

Continuando a conhecer a Cooperativa, é possível perceber que, na chegada, há uma mureta em construção.

Figura 06: Arredores da Cooperlages e o muro de pneus velhos.



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Essa espécie de barreira é feita de pneus cheios de terra. Comumente se vê esse tipo de utilização para pneus velhos com a finalidade de conter erosão e desmoronamento. É esse o

caso. Há abaixo do barranco contido com essa carreira de pneus, uma mini-cerca de garrafas pet, postas uma do lado da outra, representando uma promessa do que poderia vir a ser um canteiro de flores, uma pequena horta de temperos, mas, no momento, protege nada, exceto outros frascos vazios e embarrados, cacos de vidro e pés de sapatos velhos que já perderam o par há algum tempo.

2.1 O QUE HÁ, DENTRO DA COOPERLAGES?

Figura 07: Visão parcial da Cooperlages.



Fonte: (Acervo pessoal, 2019)

Há quem olhe essa imagem e veja apenas lixo.

Há quem olhe essa imagem e veja apenas material reciclável.

Há quem veja a decadência da sociedade capitalista e o fim da humanidade.

Há quem veja possibilidades.

Há quem não compreenda o que vê.

Há quem vire o rosto para o outro lado.

Há quem se comprometa e entenda pelo menos uma boa razão para ser, de fato,
humano.

E você, escolhe ser quem?

Mesmo estando lá fora ainda, já é possível ouvir dois sons bem característicos da Cooperlages: o som da esteira de separação de resíduos/materiais, e o som dos materiais se chocando e, por vezes, quebrando, dentro das sacolas de plástico jogadas de uma espécie de alçapão gigante para a área de jogar para a esteira. Como acompanhamento, e que poderia ser considerada um terceiro som constante, uma música tradicionalista sempre em alto volume.

O escritório de onde foi capturada a imagem que ilustra o início dessa sessão fica em frente a uma sala que, um dia, foi uma sala de reuniões, e agora é uma espécie de depósito de coisas que os catadores vão selecionando para si ou para a própria Cooperativa. Exemplo disso é o quadro-negro que repousa esquecido de baixo do céu aberto, por conta do último vendaval que causou avarias que ainda não foram solucionadas, mesmo vários meses depois.

Figura 08: Sala guarda-tudo.



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Essa exposição involuntária às intempéries também é visível no grande espaço de triagem dos resíduos, inclusive sobre a esteira, o que implica em perigo e insegurança para os catadores, para a construção em si. Houve circunstâncias em que os catadores me viram como uma espécie de salvadora, inclusive insistiram para que eu fotografasse o teto do barracão, enquanto se queixavam e solicitaram uma interferência que eu não estava autorizada nem sob a ótica da ética, nem sob ótica da instrumentalidade de minha presença em campo.

Um deles mostrou-me o telhado que fora parcialmente descoberto por conta de uma ventania há poucos dias, destacando que “ninguém fazia nada, que iam ali, olhavam e não faziam nada. Que seria simples, se quisessem ajudar...”

Figura 09: O espaço de triagem dos resíduos sólidos.



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Os buracos no teto não atrapalham em nada os trabalhos desenvolvidos na Cooperativa. Exceto quando chove. Segundo os catadores, “aí é um problema.” Por conta disso, o chão serve de depósito involuntário da água resultante da chuva, ficando empoçada por algum período. Essa canaleta que aparece na imagem quase sempre está como no registro: com a água parada e os materiais que caem dos *bags* ou da esteira.

À esquerda de quem entra no barracão sempre estão depositados os *bags* com os produtos já separados para posterior prensagem ou os fardos já prensados, esperando para serem trocados por dinheiro, o que inclui os catadores no universo de consumo que os 130,00 reais que recebem quinzenalmente é capaz de fazer. Segundo os participantes da pesquisa, esse valor não muda, independentemente da quantidade de material que tenham conseguido separar. Assim, os 260,00 reais que recebem mensalmente por conta da divisão dos lucros, mais o dinheiro que recebem da prefeitura que fica sempre em torno de trezentos ou quatrocentos reais, os jogam por um tempo significativamente curto na sociedade para serem capazes de comprar, mas não garantem sua entrada no universo da cidadania, posto não compreenderem a atividade diária que realizam como algo de grande significado positivo para a sociedade, mas como um exercício mecânico a ser realizado efetivamente seis horas por dia.

Quando você avançar em sua leitura, encontrará imagens que retratam tanto os *bags* aguardando para serem transformados em algo que implique em lucro, quanto encontrará o pouco dinheiro futuro ainda em forma de plásticos, latinhas amassadas, páginas e mais páginas de livros e cadernos que, para alguns dos catadores, são a lembrança diária de um código que não conseguiram decifrar. O que para o leitor pode ser apenas lixo e mau cheiro, para os trabalhadores da Cooperlages, é o único uso possível e coerente. É assim, de uma maneira talvez

inconsciente, que os associados da Cooperativa vão ressignificando os objetos que encontram diante de si.

Figura 10: A promessa do lucro.

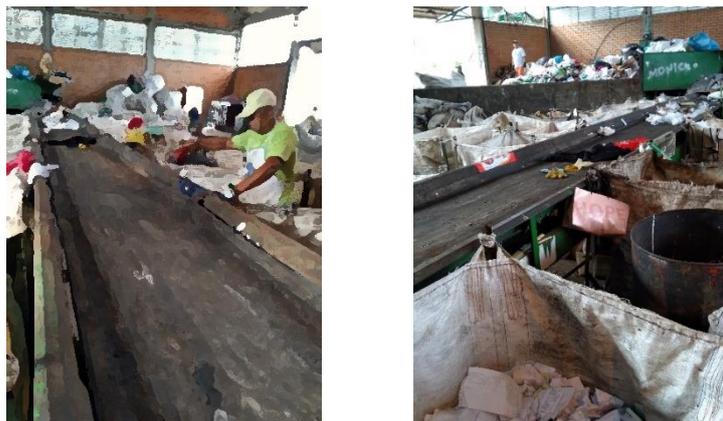


Fonte: DIÁRIO DE CAMPO, p. 57, 2018.

Enquanto passeamos pelo interior do empreendimento, importante contar ao leitor a circunstância em que foi fotografada a esteira de triagem, houve uma ocasião em que pedi permissão para seu Samuel, pra tirar uma foto com ele. Seu Marcelino me olhou, mas não disse nada. Mais tarde, à medida em que eu ia fotografando algumas cenas que gostaria de registrar, seu Marcelino me abordou:

Pasme, Diário! Eu não pedi pra tirar fotos com ele. Ele disse: -Oh, dona! A senhora quer tirar uma foto da esteira, agora ela tá limpinha. Dá pra ficar bonita na foto. Quando fui fazer isso, aguardei para que ele se afastasse, respeitando-o, pois sei que ele é reservado em relação à mim. Porém, ele permaneceu em pé, ao lado da esteira, fazendo pose e me contando que ela – a esteira – era inteira responsabilidade dele e inclusive poderia machucar alguém ou dar muito prejuízo se não fosse bem cuidada. Ele já havia engraxado a esteira. Mas disse queu “a foto ficaria mais ajeitada, se parecesse que ele estava fazendo isso, fazendo o serviço”. Ele preparou a cena para mim... Eu fui de um lado pra tirar a foto. Ele disse: "Por lá, a senhora não se suja." (DIÁRIO DE CAMPO, p. 111, 2019).

Figura 10: Esteira de triagem e o orgulho do seu Marcelino.



Fonte: DIÁRIO DE CAMPO, p. 111, 2019.

Normalmente os grupos sociais resistem em menor ou maior grau à presença do etnógrafo em seu ambiente. Uma prova concreta disso é que, mesmo quando eu não os estava fotografando, mas à construção, alguns se escondiam atrás dos outros, em tom de brincadeira que me dizia discretamente que não queriam esse tipo de atitude, exposição. Todavia, à medida em que fomos nos reconhecendo pelo nome, começavam a se virar para a câmera mesmo quando não se tratava deles, na fotografia. Passaram a dizer que queriam aparecer no “livro” da professora. Especulando, é possível imaginar que tenham se sentido valorizados enquanto sujeitos, mais do que apenas objetos de estudo.

É o caso, por exemplo, de Jackson e Douglas, que trabalham, respectivamente, na esteira ou onde quer que sejam necessários.

Figura 11: Os catadores e a fotografia.



Fonte: Diário de Campo, 2019.

Sobre o espaço interno, é importante destacar que a Cooperlages tem banheiros que, supostamente seriam separados por gênero, à moda de muitas instituições públicas que estamos acostumados a frequentar. Mas não há placa indicativa sobre o gênero ao qual cada grupo de banheiros é destinado – nem escrita, nem por imagens. Também não há fechaduras nas portas, nem trameças ou qualquer coisa que assegure a privacidade de quem pretende fazer uso dos sanitários.

Mas isso não os incomoda, aparentemente, como se observa nos registros em Diário de Campo:

Concluímos a entrevista sem maiores percalços. Recolhi os documentos, chequei o gravador.

Perguntei se havia um banheiro que eu pudesse utilizar. Uma das catadoras, [...], disse imediatamente: “-Claro que sim! É só você ir por lá (pelo espaço de seleção dos resíduos) que você acha o banheiro.”

Enquanto eu passava, à procura do banheiro, ouvi risos abafados e o silênciar das conversas dos catadores e das catadoras que não estavam parados, mas também não

estavam executando suas atividades rotineiras. Estavam em uma espécie de stand by. Não havia placas indicativas de gênero nos banheiros. (entendi as risadas). Estavam dispostos frente a frente, sem placas, sem fechaduras, com as descargas estragadas (no banheiro em que eu entrei e que a mim pareceu ser o banheiro designado para as mulheres), embora houvesse água em seus reservatórios e pias para lavar as mãos. (DIÁRIO DE CAMPO, p. 26, 2018).

Há quatro espaços designados para quatro vasos sanitários, isolados entre si por paredes de concreto. Entretanto, três servem de depósito para qualquer coisa e apenas um tem a instalação adequada. As portas de madeira não tem fechadura, o que não é problema, já que, segundo as catadoras, nunca houve situações constrangedoras, “nem por querer, nem por engano”, já que “eles brincam, mas são de respeito com nós”.

O pente amarelo acomodado atrás do canaletinha de instalação elétrica e o espelho meio descascado que está em cima da pia são lembranças da vaidade, do asseio, da preocupação com a boniteza de si. Por falar nisso, há batom, sombra e rímel nos espaços da Cooperlages. Também há sabonete, perfume e shampoo. Mas o contrário não pode ser entendido como mentira.

Figura 12: Os banheiros e a vaidade.



Fonte: DIÁRIO DE CAMPO, p. 26, 2018.

Ainda sobre a boniteza, sobre a estética, observe na imagem anterior: o que antes era embalagem de batata frita tornou-se um desprezioso vaso de flores. A única razão de ser desse composto de antigo lixo e flores é alegrar, embelezar, trazer alívio para os olhos de quem vê. Há boniteza no lixo, então.

Para continuar a descrição do espaço físico da Cooperlages que, talvez o leitor tenha notado, tem sido entremeada pela descrição dos sujeitos, - o que se justifica pela forma como nós seres humanos temos essa tendência estranha de nos igualarmos (ou sermos igualados) às coisas -, apresentamos a cozinha que é, também, refeitório, sala de reuniões e sala de aula.

A vigilância sanitária frequenta a Cooperativa. Há, na parede, o alvará que permite o uso do ambiente, tornando-o funcional.

Figura 13: O alvará, a pia e a fé.



Fonte: Diário de Campo, p. 55, 2018).

O painel destinado a guardar o alvará e outros documentos legais, avisos, artigos e convites é, também, o suporte para a imagem de um santo cultuado na religião católica. O santo está posicionado de frente para a outra parede que, por sua vez, abriga uma bruxa de gesso. Pensei tratar-se de um objeto decorativo, apenas. No entanto, a mesma pessoa que é fã do santinho me informou que a ruiva bruxinha está ali para “proteger do mau olhado”.

Há várias denominações religiosas na Cooperlages, inclusive várias denominações seguidas por uma mesma pessoa, que acredita no catolicismo, na umbanda, no espiritismo e também assiste cultos de outras igrejas. O oposto também é verdade, há quem não frequente igreja nenhuma, mas acredite em algum deus. E há, ainda, quem não traga a deidade para sua pauta de preocupações ou crenças. Não testemunhei nenhuma discussão que as trouxesse em evidência.

Mas Deus, Nossa Senhora e Jeová são, prioritariamente, presentes nos discursos dos catadores. Inclusive, expressões tais como “se Deus quiser”, “é tudo como Deus quer”, “tem que fazer a vontade de Deus, né?!” e “entreguei nas mãos de Deus” demonstram uma típica resignação dos catadores com relação às questões diretamente relacionadas à saúde/doença, conseguir ou não um emprego, casar/separar, ter filhos/perder os filhos, vida/morte, ser logrado/ser demitido/ser admitido.

Voltando para a cozinha, há uma mesa bem no centro do espaço que serviria como refeitório e há bancadas afixadas na parede com banquetas que podem atender a todos os cooperados durante suas refeições. Isso, entretanto, não significa que eles façam ali suas refeições, já que, ao se servirem, costumam sair e alimentar-se nos arredores, seja nos fundos

da cooperativa, com a vista garantida dos tanques de combustível da IDAZA, seja no grande espaço de triagem, acomodando-se em cadeiras que acharam enquanto separavam os resíduos ou em coisas que já foram um sofá, algum dia. Há aqueles que cruzam o espaço todo do barracão e almoçam ou tomam café lá fora, na frente ou na lateral da cooperativa, garantindo para si uma maior quantidade de ar livre do cheiro característico dos materiais com que trabalham.

Era hora do almoço. Tudo transcorreu como de costume: Vieram aos poucos, uns se servem e saem, outros se servem e ficam ao redor da mesa ou na bancada, virados para a parede. Entre risadas, olhadelas no celular, gargalhadas e olhares de compreensão, observei que a interação não se estende a todos. Há alguns que sempre se mantêm à margem das brincadeiras. Fazem seus pratos e vão comer, quietos, cada um no seu canto.

Mesmo padrão, quando terminam de se alimentar. Uns deixam o prato com restos, na mesa. Outros desprezam os resíduos orgânicos no lixo. Esse lixo está sempre cheio de materiais de todo tipo: plástico, papel, metal, vidros, repolho, casca de cebola e tudo o mais que precise ser descartado. Isso me deu uma pista de que não há separação dos resíduos entre eles. Os catadores não parecem se importar muito com a ideia de que a reciclagem deve vir de casa.

Outro dia, durante a refeição, perguntei se eles reciclavam em casa. Se eles separavam o que era orgânico do que era material seco. Vi rostos desviarem, cabeças abaixarem rapidamente e pés levarem seus donos para um ambiente onde eu não estivesse. Preferi não tocar mais no assunto, porque apenas três dos presentes disseram que “de vez em quando” separam, mas sem entrar em detalhes...

Depois do almoço, depois que eu “espantei” os trabalhadores, Girassol fez o favor de me dizer, claramente: “Você acha que separam? Ninguém tá nem aí! Poucos são aqueles que querem alguma coisa, da vida. O mais, não querem nada com nada.” (DIÁRIO DE CAMPO, p. 81, 2018).

Os catadores não separam o próprio lixo, à exceção de três deles. Desses que separam, dois trazem para a cooperativa e o outro vende, de maneira particular. Essas conversas se dão ao redor da mesa que, multifuncional, também é usada para estudar, se distrair e pensar sobre sustentabilidade e consciência ambiental, ler e escrever.

Figura 14: A Escrita e a Esperança.



Fonte: DIÁRIO DE CAMPO, p. 130.

Há, durante essas atividades, quem simule o ato de escrever... ou ler. Há quem leia apenas para si ou guarde as linhas que escreveu apenas para seus olhos. Há quem se posicione

de maneira mais aberta e goste de ler e contar o que escreveu. Não há apenas um nível de alfabetização, e letramento, entre o grupo. É imprudente julgá-los ou categorizá-los segundo qualquer dos parâmetros que são tidos como certos, arraigados em nossa cultura capitalista e excludente. Na imagem da extremidade direita, a manchinha amarela na ponta da caneta é uma flor. A trabalhadora cuja mão aparece na figura, quando ficou sabendo que teria a oportunidade de voltar a estudar, trouxe material completo para a nossa sala de aula: caderno, caneta com flor, lápis, borracha e apontador. A mochila que antes servia para trazer lanches, boletos e desodorante passou a exercer a sua função primeira: armazenar esperança.

Os verbos da frase que antecede a coletânea de imagens não se referem apenas ao que ocorre quando são realizadas as oficinas, é bom registrar. Mais da metade dos trabalhadores também permanece usando o celular, pelo tempo em que fazem as suas refeições ou depois delas. Por esse tipo de dispositivo, se comunicam, se provocam com mensagens, interagem com as institucionalizadas curtidas ou cutucadas, se atualizam sobre o itinerário que precisam percorrer por meio do grupo da cooperativa ou revêm as fotos dos fins de semana em que saem para passear ou ficam em casa, dependendo do tempo, da disposição e do dinheiro que têm.

Depois do almoço, descansam aproximadamente uma hora, retomando às atividades por volta das 14:00 horas da tarde.

Quando eu entrei no barracão da Cooperativa, os Catadores estavam sentados, deitados, escorados, inclinados... Uns, fumavam e olhavam para o nada. Outros, olhavam para o celular ou ouviam música, com fones de ouvido. Eu notei que tinha gente que olhava sem olhar... rolava rapidamente a tela, sem, de fato, dar-se tempo para ler ou ver o que estava ali. Outros, sem celular ou cigarro, conversavam ou, simplesmente, se deixavam ficar. Esperando o momento de voltar ao trabalho. [...] estava deitada no chão,. Eu cheguei e sentei, também no chão, do lado dela, mas mais próxima das meninas. (DIÁRIO DE CAMPO, p. 65, 2018).

Figura 15: O bom de descansar.



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Por fim, para encerrar essa fase da descrição, registre-se que parte da cooperativa parece sempre ter um pensamento, por menor que seja, para as questões da escola.

Enquanto almoçavam, aproveitei para fotografar o espaço de reciclagem. Sempre vejo mochilas escolares, por ali. Muitos deles trazem pertences e lanche dentro de mochilas, então quando via, pensava que eram de algum trabalhador. Porém, uma mochila infantil me chamou atenção.

Ao questionar o porquê de a mochilinha estar ali, Dona Jandira contou-me que é comum encontrarem todo tipo de materiais escolares na esteira. Muitos deles são aproveitáveis. Então, eles levam para casa, para conhecidos e familiares. Vale para lápis de cor, cadernos, borrachas e outras coisas.(...) Um dos garis é o Rui, um dos trabalhadores que sempre me cobra a presença para as aulas mas nunca pode estudar, porque trabalha como gari. (DIÁRIO DE CAMPO, p. 63, 2018).

Figura 16: A Cooperlages e a escola.

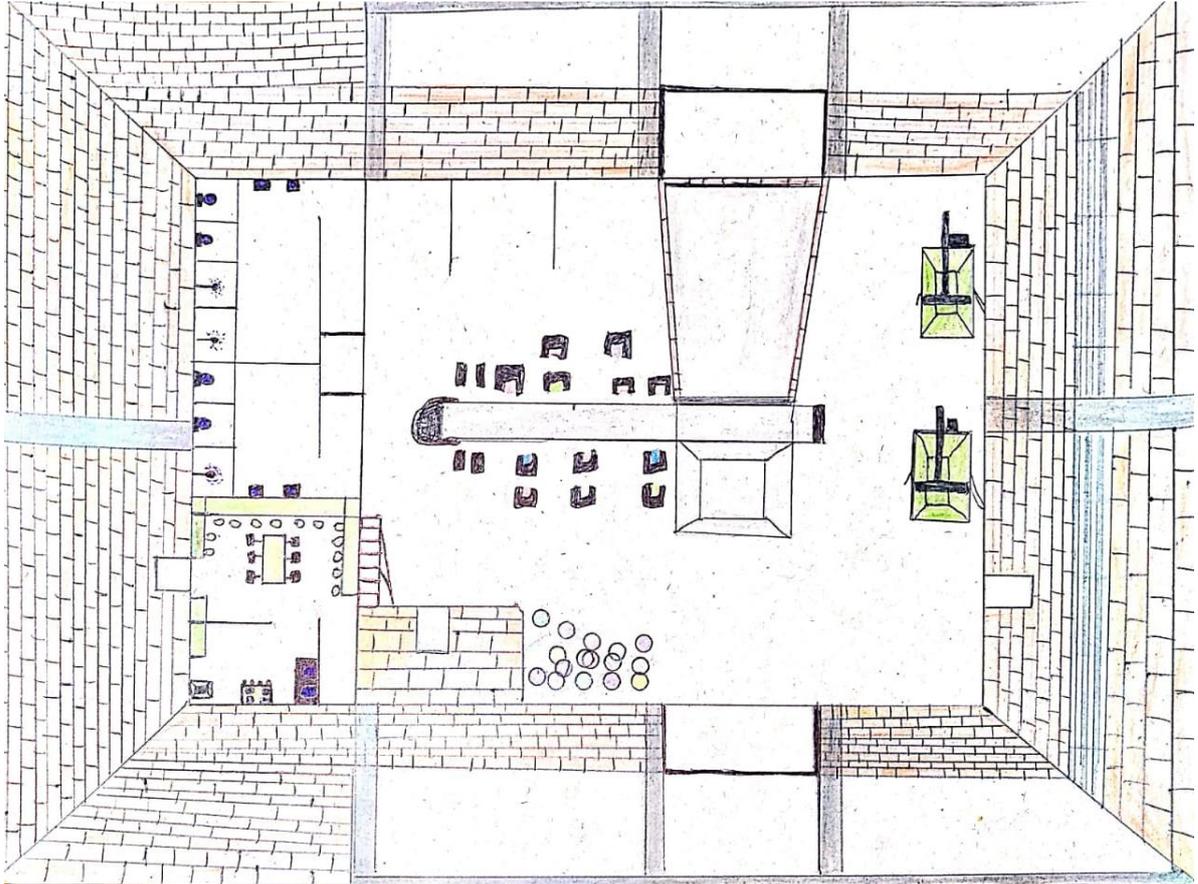


Fonte: DIÁRIO DE CAMPO, p. 54, 2018.

Por falar em escola, há muito o que pensar, sobre a Cooperlages e a essa instituição tão sucateada e tão necessária.

Para encerrar essa seção, trazemos um desafio ao leitor. Apresentamos várias partes, fragmentos, que, juntos, compõem a Cooperativa. Mas um rapaz, co-fundador do empreendimento, facilitou nossa vida. Pedi que assinasse o seu trabalho, mas não o fez. Primeiro, porque a escrita é algo muito difícil para ele e, segundo, porque não considera o que fez uma grande coisa.

Enquanto você faz uma pausa na leitura, tente localizar, no desenho feito por Tianinho, um dos catadores da Cooperlages, as partes que apresentei anteriormente:



Adiante, parte da história do empreendimento solidário que foi desvelada a partir da leitura do Estatuto da cooperativa e de dados registrados em Diário de Campo, das conversas com os trabalhadores.

2.2 COMO SURTIU A COOPERLAGES?

Caso deseje, imagine-se no caminhãozinho da Cooperlages e nos acompanhe nessa pequena incursão em uma história de pessoas que se organizam em busca de melhores condições de vida sobrevivendo do lixo gerado pela sociedade:



A Cooperativa de Resíduos Sólidos de Lages surgiu a partir de uma iniciativa do poder público que tinha a clara intenção de retirar os catadores que estavam trabalhando em condições sub-humanas no lixão que recebia o descarte dos resíduos sólidos não apenas da cidade de Lages, mais de alguns municípios vizinhos.

[...] No lixão... E a gente ficou lá, anos e anos e anos. E daí o lixão foi ameaçado, né. Porque então não podia catar em céu aberto, o povo de lá, então não tinha cem famílias, era mais de duzentas famílias. [...] o promotor, na época era o dr. Liu, né? Do meio ambiente. Pegou, foi lá, com reforços, porque o pessoal do lixão não queriam sair, né, queriam guerrear, continuar lá, e daí veio umas pessoas, o falecido seu Edir, que é bem na mente da gente, tá bem vivo no coração também, começou todo dia bater no lixão, todo dia, todo dia, ele e o dr. Édson, dizia pra mim bem assim: “Violeta, porque você não convence esse povo e dá pra fazer uma cooperativa?” E eu dizia assim: mas o que que tem esse velhinho todo dia atrás de mim, [...] E foi assim, anos e anos, e o velhinho atrás de mim e o lixo já tava pra ser ameaçado, ou o pessoal decidiam pra fazer uma cooperativa graças a Deus que era o Raimundo Colombo, que era o prefeito aqui de Lages, foi um grande homem... é um grande homem... É... se a gente pode falar em política, né? Eu: fique a vontade.

Violeta: Porque daí a gente tem que contar a história verdadeira, né? Não dá pra contar pela metade! E daí, ali na época, seu Edir pegou e começou. Daí, um dia eu tava meia braba, todo dia esse velho atrás de mim, daí eu disse: “O que que você quer homem do céu!, pare de ficar! De todos esses, você vem em mim, eu não sei, cooperativa, eu não sei, nunca ouvi falar! Agora eu aprendi a catar aqui, ganhar meu próprio dinheiro, trabalhar pra mim, agora trabalhar pra cem, pra trinta, não sei, não trabalhei, eu acho que não dá certo, também... aí ele pegou e disse assim: “eu vou te levar, se vocês aceitar, eu levo você e mais uns três, quatro pra Blumenau, e vocês vão ver que dá certo, sim.”

Eu: Pra conhecer?

Violeta: Em Blumenau, pra tirar um modelo de lá, pra uma cooperativa pra por em Lages, né. Tudo com autorização do prefeito Raimundo Colombo. Né, Beleza! Peguemo e um dia daí falei uns ali, nãooo, vaaamos, já que você quer conhecer, se é que vai ter que ser um jeito um dia, vamos lá, quem sabe, se nós não sair daqui, mas se tiver que sair daqui, pelo menos, a gente já tem uma visão do que já espera a gente, né. Pra gente não ir no escuro, porque no causo, se a gente também não vai, aí a gente ia ficar no escuro.

Eu: Entendi.

Violeta: ... e eu achei indo lá que seria um tipo d'uma liderança, mas sabe aquele, não quero tomar dor de ninguém, quero ser eu mesma, não é a toa que hoje eu peguei e vi que as coisas devia ter pegado lá atrás mas não é como a gente quer e fomos em Blumenau sim. Foi nós e de lá cinco e o pessoal da prefeitura que era responsável por esse projeto que é esse aí. Então fomos conhecer o modelo, peguemo, voltemo. Aí o Seu Edir disse: o que que achou? Digo: eu, pra mim, pra mim sair daqui é só quando disser assim óh, lixão, nem pense... mas causo contrário eu... aí... Dr. Liu bateu com todos os policiais aí mais de cinquenta policiais, né, aí, com fuzil na mão, o que que a gente vai fazer? Nós era simples catador, não tinha pra guerra, pra isso, a gente nem ia... e o Dr. Liu pediu pra falar com alguém... tudo... ninguém... recusou... um disse: não falo com pé de porco, outro, não falo com isso, outro não falo com aquilo... ninguém quis conversar... aí eu sentada assim... daí ele olhou pra mim... eu olhei pra ele... ele disse: tá e você? E eu disse: tá e você, o que? Eu disse: Tô escutando o que você tem pra falar, eu mesmo nem sei nada. Aí ele falou outra coisa assim: olha, eu acho que você devia conversar por esse povo aí... pra você esclarecer pra eles: ou eles saem por bem ou eles saem à bala. Porque aqui, hoje a gente tá decretando que tá fechado o lixão. Daí eu disse assim; tá, mas daí você não pode dar um prazo pra gente, pra gente pegar e vender nosso material que tá tudo aqui? Daí ele disse: qual prazo que você quer? Digo, não! É o prazo que você vai me dar não é o prazo que eu quero porque eu quero que não termine mais esse prazo! Daí ele disse: não, mas daí, não. Não tem jeito, o que eu posso te dar é uma semana e ele disse assim, olha, eu faço o seguinte com vocês... eu dou uma semana pra vocês tirarem e venderem sossegados, sem ninguém incomodar, só que vocês não vão mais fazer material, vão ficar prolongando esse prazo porque não vai haver esse prazo. Se chegar aqui, os policial tem ordem pra atirar, sim. Porque vocês tão roubando do município, vocês são ladrões do município, então, botou uma fala lá que também, na hora eu me assustei, mas daí hoje, se fosse hoje, eu já não ia fazer aquilo que ele disse. E, tá! E... eu disse bem o seguinte pra ele, só que o dia que nós for lá pra cooperativa, porque já tinha vindo um pessoal, já frouxaram lá na arrancada e vieram pra cooperativa e nós banquemos os mais forte e fiquemo, fiquemo...

Eu: então uns já tinham vindo...

Violeta: Não, era do nosso grupo mesmo. É que assim, oh! Uma etapa queria, uma etapa não queria, uma etapa estava meio assim, uma etapa disse assim: o que um grupo decidir a gente vai fazer... aí a gente ficou com outro grupo lá... eu vim... e daí quando eu vim pra primeira vez pra cooperativa foi o seguinte... a gente teve uma reunião com o Colombo e ele disse bem assim: Tinha a ervateira que foi a primeira cooperativa da saída da fechada do lixão, era ali no lado do cemitério, que tinha uma ervateira. Aí, oh, o seguinte... se nós viemos só que o local não dava pra todo aquele pessoal e aquele pessoal ficava tipo assim, eu quero ganhar dinheiro todo dia, só que nós com a liderança que veio, nós não quizemos, aqueles que eram líder, que foram nomeados, nós não quisemos que eles mandassem em nós! Porque a gente trabalhar livre e diquiapouco, parece tipo assim, eu matei e fui pra cadeia, ter que receber ordem, é meio complicado prum lixeiro, entendeu?

Eu: hmmm. Entendi... (DIÁRIO DE CAMPO, , p. 20, 2018).

Essa narrativa retrata a constituição primeira do espírito de liderança que permitiu a fundação de um grupo que, mais tarde, tornou-se a base de trabalho da Cooperlages.

Há pelo menos quatro aspectos presentes na fala da presidente da Cooperativa que requerem um olhar mais atento e abrangente: a tensão/parceria entre o Estado e a sociedade civil, neste caso, representada pelo grupo de catadores; a dificuldade em mudar o estilo de vida; o compromisso assumido, não apenas consigo, mas com seus pares; a disponibilidade em aprender com quem já está alguns passos adiante na gestão de uma Cooperativa e a relatividade do tempo decorrente da fundação do empreendimento.

As cooperativas populares, nas quais estão inseridas as cooperativas de catadores de materiais recicláveis, surgiram com a finalidade de combater a pobreza, o desemprego e alcançar a apropriação coletiva dos meios de produção. Também surgiu como reação ao trabalho informal e não valorizado. As cooperativas e associações de catadores de materiais recicláveis se estruturam sobre princípios e valores morais bastante nobres, como os da igualdade, dignidade humana, ajuda mútua, solidariedade e autogestão participativa. Esses empreendimentos integram a “Economia Solidária”, dentro da qual se insere o cooperativismo e, especificamente, as cooperativas populares. Reunindo-se coletivamente, os cooperados promovem seu próprio trabalho de forma organizada e democrática. A saída coletiva representa uma ferramenta de desenvolvimento onde se aglutinam as diversas forças para um objetivo comum, o que significa uma grande vantagem em relação a empreendimentos individuais, desde que a elas não sejam cometidas obrigações além de sua capacidade - humana e econômica. (CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO – CNMP, 2014, p. 28).

Observando o modo como Violeta (a entrevistada) se coloca com relação à temporalidade, é possível compreender que não se trata exatamente de um equívoco de calendários, mas da sua percepção de que os espaços físicos mudaram, embora a ideia de Cooperativa anteceda a instalação da Cooperlages na rua Bernardo Gonçalves Kuster, número 1033, Bairro São Miguel, em Lages.

[...] no lixão, a gente trabalhou uns cinco ou seis anos, lá. Em 2000, fechou. Então, em 2000, quando fechou o lixão, a gente abriu essa cooperativa. Então, ela renasceu em 2000.

Eu: nossaaa, são 18 anos.

Violeta: sim, mas não aqui nesse lugar, nesse lugar faz uns sete, oito, por aqui, mas daqui a gente ficou lá na ervateira, o cemitério começou a morrer muita gente, muita gente, apertou, eu disse antes de morrer mais gente, vamos estufar daqui. (risos) daí a gente mudou para o Caça e Tiro, e do Caça e Tiro a gente veio pra aqui, pela prefeitura também, pra uso e desfruto nosso, né? Que não era eu, mas era a Coopercicla, né?

Eu: Aham, que tinha a mesma finalidade?

Violeta: que tinha a mesma, porque eles ficou com nossa equipe trabalhando, né?

Eu: mudou o nome, mas as pessoas...

Violeta: As pessoas quase eram umas cinco ou seis eram as mesmas... (DIÁRIO DE CAMPO, p. 18, 2018).

Essa disparidade se confirma quando relacionamos os dados expressos no Estatuto, atribuindo o ano de 2015 como a data de sua fundação. Também nas falas de Margarida, a Cooperlages resulta de um processo de tentativas, estruturas e reestruturas que envolveram a sociedade civil, o serviço público e, inclusive, relações de poder entre diferentes lideranças que representavam os catadores, em uma época não muito distante:

Margarida: Não. Não é essa aqui. Era outra. Ih... Depois eles fecharam... Daí muda de prefeito, né? Daí muda de prefeito você sabe que muda o jeito de eles coisiá, né. Daí não sei o que que houve lá que eles fecharam a cooperativa e nós tivemos que sair. Essa cooperativa daqui (a outra) já tinha fechado. Daí ficou esse tempo todo... E a Violeta pegou essa cooperativa aqui pra tocar. E eles precisavam de um motorista pra começar...

Eu: Faz quanto tempo que a Violeta começou aqui?

Margarida: Acho que uns dois anos. Sabe que não me lembro. A gente fica tanto tempo na atividade que não se lembra. Mas daí não tinha motorista... E eles tinham

duas caminhonetas e um caminhão. E quem começou mesmo foi o meu marido e eu. Ele pegou uma caminhoneta... E daí pegou meu filho, (...), de motorista e eu. Meu marido ficou de motorista reserva, caso quebrasse o outro caminhão... Mas daí meu outro irmão entrou e meu marido saiu fora. Continuou eu, o meu filho e o meu irmão, daí. (Entrevistas, p. 28).

De acordo com o Estatuto, no dia 10 de dezembro de 2015, a Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares da Universidade do Planalto Catarinense representou fundamental importância no processo de solidificação do empreendimento solidário, em conformidade com a Política Nacional de Resíduos Sólidos e com o preconiza o Conselho Nacional do Ministério Público, enfatizando a importância de envolver a sociedade nos processos de incubação das cooperativas:

O presidente da assembleia geral de constituição, Geraldo Augusto Locks, professor da Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares – ITCP/UNIPLAC; às 09:00 (nove) horas, em segunda convocação, constatando a presença de 17 catadores e catadoras e de pessoas convidadas para o evento, compõe a mesa e convida a professora Inea Giovana Arioli do curso de Psicologia, também da ITCP/UNIPLAC para secretariar os trabalhos e lavrar a presente ata. [...] A acadêmica do curso de Psicologia Caroline Meerholz da ITCP, colocou os desafios até a chegada do presente momento, com a constituição da cooperativa. Agradeceu e parabenizou à todos pela iniciativa, por participarem ao longo de 5 meses de trabalho de formação para a organização e que de hora em diante terá continuidade na formação para a gestão da cooperativa. (ESTATUTO DA COOPERLAGES, 2016).

Presentes no ato histórico estavam o representante do Consórcio Intermunicipal de Saneamento Básico, Meio Ambiente, Atenção à Sanidade dos Produtos de Origem Agropecuária e Segurança Alimentar – CISAMA, representante da Secretaria de Meio Ambiente do município de Lages. Com a possibilidade de “o material reciclável do município ter destino: a cooperativa” (ATA DE ASSEMBLEIA GERAL, ESTATUTO DA COOPERLAGES, 2016), a aprovação do Estatuto Social marcou a formalização de uma ideia que representava, ao mesmo tempo, anseios de dignidade e economia solidária.

Descreve, o artigo 3º:

A cooperativa de Trabalho dos Catadores de Resíduos Sólidos de Lages COOPERLAGES, assume os princípios do cooperativismo e da economia solidária, quais sejam:

- I – adesão livre e voluntária;
- II – o bem-estar e a justiça social;
- III – valorização do trabalho;
- IV cuidado com o meio ambiente e desenvolvimento sustentável;
- V – educação, formação e informação;
- VI – valorização da autogestão, da cooperação e da solidariedade;
- VII – gestão democrática pelos membros;
- VIII participação equitativa dos trabalhos;
- IX – interação com a comunidade. (ESTATUTO DA COOPERLAGES, 2016, p. 1).

Ora, o Estatuto sistematiza os caminhos a serem percorridos, em âmbito legal, para que o empreendimento solidário seja, efetivamente, um instrumento de empoderamento, de dignidade, de cooperação para os associados. Ao ler o estatuto, o cooperado adquire conhecimento acerca de suas atribuições, dos limites, das obrigações e dos direitos que passa a ter a partir de sua associação. A presença da ITCP assegura o suporte multidisciplinar adequado para que o discurso seja aliado da prática. Porém,

Quando eu contei que tinha começado a fazer parte da ITPC, o que ocorreu depois que eu tornei-me orientanda do professor Geraldo, muitos catadores desmereceram esse fato, como se a ITCP fosse um órgão burocrático e não técnico, tecnológico, o que verdadeiramente é. Tenho tentado modificar essa imagem, dizendo que minha participação lá se deve à ITCP. Margarida me desmentiu na lata, dizendo que eu fui lá bem antes de dizer que era da ITCP. Mesmo eu explicando as novas direções (mais significativas) de meu trabalho, a partir da participação e orientação do professor Geraldo, eles vêem o professor como uma pessoa para além da ITCP, de maneira positiva, mas personificada, não como parte da instituição em si.

Quando eu destaco a importância da INCUBADORA, sempre ouço argumentos divergentes. Sem embasamento, mas divergentes. Noto que há uma franca percepção de separação entre nós (os cooperados) e eles (nós, da ITCP), o que dificulta sobremaneira a efetiva interferência da ITCP nas diferentes etapas da gestão.

Isso, muito especialmente, sempre por parte da “alta gestão” da Cooperativa, ou seja, (...) e, na mesma direção é o discurso de (...). Os demais parecem repetir o que ouvem, sem continuar a conversa, concordando comigo, por falta de vontade de dialogar. (DIÁRIO DE CAMPO, p. 43, 2018).

Mudando um pouco de assunto, é pertinente abordar que a admissão dos trabalhadores como Cooperados se dá com base em duas circunstâncias distintas: conhecimento prévio e relação de amizade com alguém que já trabalha na Cooperativa, busca aleatória por serviço por meio da distribuição de currículos ou de conversa direta com a presidente da Cooperlages.

No primeiro caso, prevalece o senso de solidariedade e compadrio. No segundo caso, a conveniência e a demanda da Cooperlages ditam a “contratação”. Em ambos os casos, quem decide a entrada do trabalhador é a presidente da Cooperativa.

Daí passou o tempo e começemo a discutir com a mãe... ela dizia que só a pensão da menina não dava. Sabe como é a lengalenga de mãe, né? Daí eu me estressei com ela e disse: Então vou achar um serviço. Daí subi aqui pra cima. Ela achou que eu tava brincando. Daí eu cheguei aqui na frente. A (...) tava ali, daí ela disse: o que que você queria? Eu disse: Eu queria achar um serviço. Daí ela disse: Mas a dona é minha mãe, ela não tá. Daqui a pouco ela chega... Eu já tava estressada, disse que não ia esperar. Mas quando cheguei no portão, Neuzita chegou. Perguntou o que eu queria, eu respondi que queria serviço. Nós já tinha conversado, nós já se conhecia, nós tinha trabalhado na Malke. Daí ela me disse pra voltar no outro dia, daí eu vim.

Eu: você saiu braba pra achar um serviço...

Magnólia: Sim. Isso. Saí pra espairer a cabeça e achei um serviço. Daí vim aqui, peguei o jeito do serviço ligeiro, fiz amizade ligeiro com as pessoa daqui. E continuo aqui. Minha mãe quer que eu saia. Mas ela queria que eu achasse serviço. Aqui é serviço, oras.

Eu: E quanto você tira aqui, por mês?

Magnólia: O mais alto que tirei aqui é 600,00 (reais). Mas a média é 400, 500. Uma vez deu trezentos e pouquinho...

Imediatamente após a sua admissão, seus dados pessoais são registrados e enviados ao Contador, um profissional que atua tanto na contabilidade da empresa, - atividade para a qual é remunerado -, como, voluntariamente, atua as a suporte de gestão junto da presidência da Cooperlages.

- Eu precisaria ver os registros dos trabalhadores da Cooperativa... Pra eu mapear os endereços, ver a distância em que residem...
- Ah... tá tudo no contador. Essas coisa não ficam aqui... Ele ajuda nós. Ele é que tem... Se você quiser, pode falar com ele... (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Em um primeiro momento (nem em um segundo momento ou terceiro) não foi possível, portanto, compilar informações documentais sobre os trabalhadores, por considerar inoportuno estender a observação para além do campo empírico estudado, porque, contrariando o que prevê o Regimento Interno, não há exposição dos cooperados ou datas de matrícula no interior da Cooperlages.

Um trabalhador é desligado da Cooperativa, conforme deliberação do conselho, podendo ocorrer tal fato em virtude de infração grave da lei, do Estatuto, do Regimento Interno ou por decisão da Assembleia, será aplicada pelo Conselho de Administração, com posterior referendo da Assembleia Geral, devendo os motivos que a determinaram constarem sucintamente do termo lavrado no Livro de Matrícula e assinado pelo Presidente da Cooperativa.

Segundo o documento, o Conselho da Administração poderá eliminar o cooperado que:

- I – Mantiver qualquer atividade que conflite com os objetivos sociais da COOPERLAGES;
- II – Deixar de cumprir as obrigações por ele contratadas na COOPERLAGES;
- III – Deixar de realizar, com a COOPERLAGES, as operações que constituem seu objetivo social;
- IV – Deixar de cumprir com as obrigações estabelecidas entre a COOPERLAGES e seus contratos de prestação de serviço;
- V – Depois de notificado, voltar a infringir disposições de lei, do Estatuto, deste Regimento e das resoluções e deliberações regularmente tomadas pela COOPERLAGES;
- VI – Estiver em inatividade por mais de 30 dias;
- VII – Faltar com conduta de cooperado (a) e de ordem social junto a cooperativa.
- VIII – Quebrar ou danificar patrimônios cedidos para uso exclusivo da COOPERLAGES na coleta seletiva municipal. (ESTATUTO DA COOPERLAGES, 2016, p. 04).

Segundo Violeta,

V: Por isso que eu digo: de lixeiro pra lixeiro tu se entende, agora se você vai falar

com um lixeiro já muda as coisas... por isso que não pode... o que que não dá certo? Não dá certo você ser presidente e ser catador. O que não dá certo é eu ser secretária e não ser catadora... é eu ser alguma coisa que não seja relacionada ao catador... ao que sente o catador... entende? Por isso, é que nunca fechou as cooperativas até hoje... porque as cooperativas pra funcionar, ela tem que ser que nem o nosso nível aqui, óh... presidente catador... motorista catador... gari catador... secretário catador... tudo catador. Pode ver que nós e a ITCP não dá muito certo porquê? Porque sempre tem uma coisa que não fecha. Se eu vou falar pra eles, fecha. Se outro vir falar pra eles já não fecha. Aí fica aquela coisa, entende? (...) Aí, o cara vai lá e diz pra mim: que pra mim, oh! O único jeito de vocês é a cooperativa que já foi feita... vocês não precisam medir força, é só vocês voltar pra cooperativa que foi feita pra vocês e não... e daí eu peguei e falei: mas cooperativa que tem dono, nunca vi isso. Daí você mandou eu estudar, mandou fazer isso, mandou fazer aquilo, fizemos, mas cooperativa pra me mandar, daí que jeito que faz, ninguém quer receber mandado de ninguém! Aí ele garrou e pegou e disse assim, vocês vão tem que se entender entre vocês...

Eu: hmmm (aceno afirmativamente)

V: Mas, eu não vou poder me envolver nisso, agora, o que eu posso é a semana que vem as oito horas eu estar lá pra encaixar vocês no padrão com o outro pessoal que já tá lá, o que eu posso fazer é juntar vocês e declarar que a cooperativa não é só de um... é de duzentos, é de trezentos é de quantos tiver. E vocês vão ter que trabalhar tudo junto, sim. E vão ter que dividir o dinheiro tudo junto, sim.

Eu: cooperativa...

V: É! Cooperativa! Não existe presidente, não existe isso, não existe aquilo que não for catador pra ser representante de vocês e outra vocês vão ter que seguir o padrão e o padrão é esse ou cadeia. Lá não podia mais ficar.

Aí, tá. Na outra semana chegou daí ele disse assim, tá pronta e foi lá dizer: oh, pessoal, amanhã então, as oito horas a gente vai tar lá e vocês vão tar lá e a gente vai enquadrar vocês junto com a cooperativa com o pessoal que já foram pra lá. Aí a gente veio e no outro dia mesmo o cara tinha palavra, no outro dia tava lá...e o Colombo também... não por ser um grande prefeito, por ser um grande homem de palavra... o que ele disse, ele foi lá e disse... se vocês saírem do lixão, eu juro e prometo e juro, que vou dar o barracão, vou dar os equipamentos, vou dar a prensa, vou dar as esteiras, vou dar os carrinhos, vou dar os apás, vou dar tudo o que necessita...

Eu: ia dar suporte...

V: ia dar suporte, tudo o que precisava pra tocar a cooperativa, sem vocês gastar um real eu vou fazer... Já tá equipada. Já tô fazendo. As máquinas já tá chegando. Tanto que ele avisou lá no dia, a gente veio ali, comemorou tudo porque era show de bola, que é hoje essa prensa, a esteira é a que ele deu, é dele, dele não, é nossa, mas ele, ele que fez, hoje nenhum prefeito fareria hoje o que o Colombo fez por nós um dia, talvez nenhum catador se sinta tão grata a ele, mas eu me sinto sim, me sinto porque ele foi o que enxergou, fez nós enxergar que cooperativa pode dar certo sim, mas de jeitos hoje, não de jeitos antes, né. Porque o estudo as vez não é o tudo, mas assim a prática e a prática vai passando pra um, pra outro, e o carinho e o amor que tem que ter no ser humano e tratar as pessoas com igualdade, aí tudo funciona. E o que não tratava lá é porque o chefe era só com a mão pra trás. Tão, quem tem chefe, tem que ter ficha registrada, não trabalhava, só no escritório. E aqui não, aqui eu tenho que trabalhar sim, eu tenho que ganhar como qualquer um. Eu tenho que lavar, tenho que lixar, tenho que varrer, tenho que arear, não é a toa que você chega aqui e eu sempre tô trabalhando. Eu só saio daqui, quando eu tô com roupa limpa, é quando eu tô numa reunião, que eu tenho que fazer, mas causo contrário eu tô de roupa SIM suja, junto com meus colegas, meus amigos, meus irmão, meus filho, meus sobrinhos, né, que nós temos uma família bem maior, né, bem mais maior que os outros, mas não significa que semos diferente, todo mundos aqui a gente trata igual, as minhas filhas aqui é tratada igual por mim... sempre tão trabalhando, sempre tão fazendo alguma coisa... elas, oh, elas geralmente são cozinheiras, estão sempre cozinhando... mas terminou a cozinha, elas também tão reciclando...

Observei o diálogo de alguns cooperados, discutindo sobre atrasos de chegada na Cooperativa e, maior a preocupação deles, o atraso do pão para o café. Diziam que, enquanto

uns iam trabalhando, os outros ficavam fumando, ouvindo música, mexendo no celular ou tagarelando. Que o serviço não rendia, o que comprometia ainda mais o parco rendimento de cada quinzena. Não pararam de falar, quando me aproximei. Ao contrário, pediram minha opinião. Eu não opinei. Ao invés disso, perguntei o que fariam. Ao meu questionamento, responderam com evasivas. Disseram que: “filha da patroa, né!”, “a corda sempre arrebenta do lado mais fraco”, “entre ela e nós, quem a senhora acha que vai sair daqui?”

Todas as respostas que vieram a partir do meu questionamento indicaram duas questões bem claras, agora, depois do tempo passado com eles: 1ª: A relação que alguns dos catadores mantém com a presidência da Cooperlages é de empregado/empregador. 2ª. Há catadores que dialogam de maneira igualitária com Violeta, mas há aqueles que não consideram aberto o canal de diálogo para gerir conflitos quando a demanda é dos trabalhadores e não da presidência da Cooperlages.

(...) perguntou-me se eu falaria por eles. Fiquei embaçada. Rapidamente expliquei que essa não era a minha função ali. Mas sugeria que tivessem uma conversa franca (...).

De um lado, ela os considera sem perspectiva, sem capacidade de auto-gestão. De outro, alguns deles a consideram distante deles como todos os outros patrões que, porventura, tenham encontrado ao longo de suas vidas.

A economia é solidária, mas a relação humana é desigual.

Vim-me embora da Cooperlages para um outro espaço que tem sido uma espécie de outra casa, sentindo-me em um beco sem saída. (...) Tem sido uma jornada estranha esse meu Mestrado. Voltei para a UNIPLAC e é aqui mesmo que escrevo essas linhas angustiadas e nada imparciais. (DIÁRIO DE CAMPO, p. 44, 2018).

Ilustrando o modo como alguns dos catadores são reconhecidos, emerge a descrição do campo:

Na última aula, oito pessoas participaram. Violeta ficou frustrada. A impressão que eu tive é que ela se envergonhou, por eu estar indo e poucas pessoas terem participado. Quem não participa da oficina fica trabalhando ou, na maioria das vezes, fumando ou mexendo no celular, lá fora. Seria, então, uma hora improdutiva para eles, enquanto os outros estão estudando.

Aí, Violeta diz: “Não tem essa história de vai quem quer, Júlia!” Aqui as coisas não funcionam assim. Tem que ser meio na marra, sabe! A gente manda e tudo mundo vai. Pronto. No início, você fica de bruxa, mas depois eles te agradece. É que nem criança, sabe?

Eu respondo: Mas, minha amiga. Raciocine comigo... Se o meu trabalho fala de autoria e autonomia, como é que eu vou tratar as pessoas como se elas não tivessem escolha? Você não acha incoerente? Pense comigo. Se fosse você, obrigada a fazer uma coisa que não quer, ela traria benefício pra você?

Violeta diz: Claro! Vacina, por exemplo. A gente não quer, mas sabe o benefício que tem.

Eu sorrio e digo: Muito bem pensado. Seria um ponto pra você, se não estivéssemos lidando com pessoas que fazem escolhas o tempo todo. Eu prefiro trabalhar com oito trabalhadores que vejam sentido no que fazemos do que sacanear os catadores que são tão respeitosos comigo. Pra mim, Violeta, isso seria uma espécie de falta de respeito.

Violeta: Mas daí você vem lá do Campo Belo e dá aula só pra uma pessoa?

Bromélia interfere: Ela já veio dar aula só pra mim, Violeta.

Eu: Venho. Prometi, no tempo do seu Adenilson, que enquanto tivesse uma pessoa

aqui que quisesse trabalhar leitura e escrita, que eu viria de bom coração. E enquanto eu tiver dinheiro pra gasolina, claro. (risos)

Violeta: Você não conhece esse povo, Júlia. Não é assim, se quiser... pra votar... não tem esse negócio de votação. Se deixar livre, ninguém faz...

Eu: Pois é! Mas não tem sempre oito ou nove pessoas? Os garis não fazem a oficina e eu achei que é porque não queriam, mas na verdade, se fizerem, não vem o material pra esteira!

Violeta: É... eles não podem, pra não prejudicar a coleta, entende?

Eu: Claro! Claro que entendo. Mas você me entende?

Violeta: Ah! Entendo! Mas você é muito boazinha! Não dá de deixar pra escolher! Eles acham ruim no começo, mas depois acostumam... (DIÁRIO DE CAMPO, p. 69, 2018).

Nessas circunstâncias é importante resgatar o texto divulgado pelo CNMP (Conselho Nacional do Ministério Público) que alerta:

São muito comuns casos de cooperativas, ainda que criadas com o apoio técnico do Município, serem geridas ou apropriadas por pessoas que nem mesmo são catadores, como técnicos indicados pelo Município, “apoiadores” e mesmo um cooperado que se torna “dono da cooperativa” explorando os demais e se favorecendo da vulnerabilidade destes. A importância de identificação de tais situações é evitar a atuação em prol de cooperativas ilegítimas ou pessoas que ilegitimamente tomaram a sua gestão, encaminhando providências no sentido de auxiliar na recomposição da Diretoria e afastamento dos “proveitadores”. O fortalecimento do grupo é imprescindível para evitar que tal situação venha a se repetir. (CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO, 2014, p. 25).

Torna-se quase obrigatória a escrita da icônica frase de Paulo Freire, que nos conta que, quando a educação não funciona direito, o sonho do oprimido é tornar-se opressor. Isso não vale apenas para os associados à Cooperativa. Vale para qualquer pessoa que veja no trabalho importante, honesto, humilde, sacrificoso, mal remunerado e degradante dos catadores uma possibilidade de tirar vantagem e lucrar explorando os outros.

2.3 O QUE MAIS HÁ PARA SER VISTO?

A Cooperlages é composta atualmente por 38 associados. Desses, doze tem grau de parentesco com a presidente da cooperativa, sendo duas irmãs, um irmão, quatro filhas, um padrasto, um cunhado, dois sobrinhos, um primo. Mas também o seu Agenor, que considera a Cooperativa como sua família, conforme descrição em diário de campo:

Eu: Ah, é mesmo! O senhor já é aposentado! Quantos anos o senhor tem, tio Agenor?

Ele: Ah, minha fia, não sei de certeza!

Aí, seu Agenor me olha bem matreiro, dá um sorrisinho de olho meio fechado e me diz:

Duvido que a senhora saiba de que gente que eu sou!

Eu arrisquei: O senhor é descendente de índio, né?

Ele: Aham! Sou, sim! Sou bugre! Isso mesmo! Como é que a senhora notou?

Eu: O senhor que me contou. (rimos) (De acordo com dados encontrados no Estatuto da Cooperlages, ele tem oitenta anos).

Ele era o seu Francisco. Fugimo do seu Francisco. Crescimo longe. Ele não queria mais sabê de nós. Batia demais em nós tudo. Nós passava fome... de ficá oiando a comida e ele não deixá comê, por castigo.

Eu garrei um pontinho, ali por uns nove, dez ano. Fui morar com um home que me criou que nem pai. Mas eu era meio o empregado dele. Eu cozinhava, limpava a casa, fazia de tudo. Fazia de tudo. Tudo quanto é coisa. Me virava. Ele me ensinou a fazer as coisa. Ganhava a comida, não apanhava. Era bão. Mas eu cresci e fui de atrás do meu pai.

Eu: O senhor foi procurar ele, depois de grande?

Tio Agenor: Eu já era piaçã! Tinha uns 16, 17 ano. Fuuui. Eu queria saber, porque que ele deixou nós. Porque que ele não quis mais sabê de nós.

Eu: E daí, como é que foi isso, me conte!

Tio Agenor: Pois eu descobri que tinha um tal de seu Francisco, bugre, morando em São Francisco... Daí eu fui indo, fui indo, pedindo informação... Me lembro que quando cheguei no lugar onde era a casa dele, fui perguntando...

Mas eu fui ativo. Cheguei na casa dele, não disse que eu era o fio dele. Cheguei e perguntei se ele conhecia a gente do nosso sobrenome, de Chapecó... ele disse que conhecia. Eu me lembro que a muié dele, ele casou de novo, sabe... a muié dele fez uma janta pra nós. Daí, enquanto nós jantava, eu perguntei se ele se lembra dum fio dele, o Agenor. Ele me olhou meio desconfiado. Disse que lembrava. Eu disse: Pois sou eu, aquele piá. Ele não me disse nada. Só fez: Huuum. Daí perguntou o que que eu fazia da vida. Eu disse que trabaiava na roça, no que precisasse. Ele disse: Tá bão! Tem que trabaiá mesmo. Daí eu Mas eu puxei ele, sabe... Bugre. Nunca fiquei doente. Nem sei o que que é injeção. (DIÁRIO DE CAMPO, p. 65, 2018).

Além deles, há outras redes que se estabelecem por pais que trazem filhos, irmãos que trazem amigos, tias e sobrinhas, casais, famílias que se formam por meio de laços de amizade, sendo, os laços estabelecidos ali, maiores e mais valorizados que o sangue, a exemplo da fala de uma associada:

Mesmo depois da entrevista, Margarida continuou contando das vivências deles, na Cooperativa. Contando como foi que passou de motorista a cozinheira. Que cedera a vaga para o seu cunhado, com a promessa de que o próximo caminhão de coleta seria para ela, contou-me de suas filhas, de seu filho do coração, (...), que trabalha na Cooperativa e é motorista, também. Contou-me que, por causa de Luiz ainda bebê, casou-se com “tio Gil” que, naquela época, fora abandonado pela mulher com o pequeno Luiz nos Braços. Contou-me que ela, jovem, amiga e vizinha, ajudou a cuidar do menininho para o Gilberto ir trabalhar. Até que, semanas depois, ele a pediu em casamento, alegando que ela era boa para o menino, ele precisava de uma mãe e ele sabia que ela seria uma boa mãe para o pequenino. Bromélia aceitou. Disse-me, também, algo que anotei para não esquecer o tom e o jeito com que foi dito:

Eu perguntei: Ah, Margarida, então o (...) é teu filho do coração?

Ela: Não! Ele não é meu filho do coração. Ele é MEU FILHO. Igual as meninas. Não vejo diferença dele e delas. Ele NÃO SAIU DE MIM, mas é meu. Me dá muito orgulho, meu filho. Nem que não desse, sabe, Júlia?! Eu decidi que ele seria meu aquele dia que eu casei com o pai dele. E se um dia nós se aparta com o Gil, cada um ir prum lado, ele continua sendo meu. Filho é pra sempre. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, p. 80).

As relações familiares são forte motivador de apegar-se ao trabalho, mesmo sendo tão pouco reconhecido como é o caso do trabalho do catador. O sustento, ao menos, das necessidades mínimas dos dependentes é o que faz com que muitos dos catadores queiram permanecer garantindo os reais que ganham, quinzenalmente e mensalmente. Indo adiante, há

a questão do consumo, da necessidade de incluir-se em sociedade pelas vias fantasmagóricas da necessidade de comprar para ser reconhecido como gente, por vezes, devido a cor mais que a origem e ao poder aquisitivo:

Eu: É! Não é fácil! Mas porque você trabalha tanto? Você tem algum projeto pra investir o dinheiro? Você é o responsável pelo sustento da tua família, Jáckson?

Ele: Ah, tia! Tenho um pardalzinho pra dar água, né! Tenho que me virar! Sou pai solteiro!

Eu: Pai solteiro? Como é isso? Que idade tem teu filho?

Ele: É uma filha, dona! Tenho uma menininha de quatro aninhos! Coisa linda!

Eu: Ela mora com você?

Ele: Não! Pego ela nos fins de semana! Saio passear, levo no shopping, tomar sorvete, brincar! Daí, sa'omé, né? Ela pede as coisinha, e quem tem que dar as coisa? Eu, né! Por isso me viro!

Eu: Mas daí, esse teu serviço na construção civil? Você faz os contratos, é carteira assinada? Como é? Conte aí!

(eu disse isso enquanto servia um café pra nós dois).

Ele: Meu tio faz casa. Daí eu sou servente, sabe? Servente de pedreiro?

Eu assenti.

Ele: Isso aí! Me viro...

Eu: E a escola?

Ele: Ah, sem tempo pra escola! Minha menina vai. Ela vai. Vai estudar. Eu não. Não adianta. E já sou estudado. Me viro. Escrevo meu nome. Leio bem. Não sou assim que nem gente que não sabe nada.

Eu: Legal, Jáckson! Você é um pai consciente! Parabéns!

Ele: Ih, dona! Tem gente que abandona os fio. Eu não. Eu vejo a minha (filha). Vou cuidar dela...

(Notei que Bromélia ficava cuidando da conversa e, de vez em quando, me olhava disfarçadamente, falando coisas que eu não entendia, só com o olhar.)

Eu: Que joia! Eu tenho uma menininha que gosta da Frozen. Ela diz: Elzam.

Ele riu e disse: A minha também! Adora a boneca e o boneco da neve. (do filme Frozen).

Terminou dizendo: A prosa tá boa, tia, mas vou ganhar o meu! Caminhão vai sair, tenho que cair fora.

Depois que ele saiu, eu soube que ele é usuário de drogas, rouba objetos plausíveis de venda a troco de entorpecente e falta no trabalho, sempre faltas de meio período, com atestado médico. Mas, compra as coisas que a menina precisa... (esse foi o último comentário).

Antes de sair, Jackson pegou meu telefone que eu havia esquecido em outra bancada e disse-me: "Ih, tia. Eu se fosse a senhora cuidava, aqui roubam as coisa, sabia!"

Despedi-me de Bromélia. Juntei minhas coisas. Disse adeus para todos - que já estavam em volta da esteira, e vim-me embora. (DIÁRIO DE CAMPO, p. 84, 2018).

Jackson é o trabalhador que eu vi ajudando as outras pessoas que não podiam arrastar o bag, por conta do peso. Jackson é gari, ajuda em cima, na boca da esteira, mas fica no pé da esteira também, se for preciso. Arrasta bags, os organiza por tipo de material, facilitando a vida de seu Jeremias ou Jasmim, que trabalham nas prensas. Nesse dia, Jackson sentou no canto da cozinha, ergueu as pernas em um banquinho, se escorou pra trás e, por trás dos óculos escuros e espelhados, lançou uma pergunta que, a mim, me pareceu um desafio: "A tia vem todo dia, é,

tia?” Eu ri e respondi que ia sempre que podia. Aí eu perguntei/afirmei que ele não participava de nossas oficinas de leitura, escrita e autoria. Ele disse: “Gari não dá, né, tia! Tem que trazer o material, senão, povo fica chateado, né, tia!” (DIÁRIO DE CAMPO, p. 82, 2018).

A Cooperativa é um lugar em que as questões de gênero são irrelevantes, dado o modo equânime com que se relacionam. Enquanto realizei a pesquisa, observei o contato dos associados que se identificavam como heterossexuais, homossexuais, bissexuais. Não registrei conflitos que indicassem preconceito dessa ordem. Nessa mesma direção é a compreensão que tem acerca das atividades realizáveis para homens e mulheres. Seu Agenor lava a louça e faz café. Vivi é gari e corre na rua, o dia inteiro, para coletar o material a ser reciclado. Bromélia é cozinheira e motorista de caminhão. Felipe é gari e arruma a mesa para o café da turma. As atividades não são separadas por gênero. Do mesmo modo, as cores das camisetas da Cooperlages: todos usam a camiseta azul... todos usam a camiseta rosa. Vestir a camisa é mais importante que selecionar a sua cor.

Figura 17: Igualdade de gênero.



Fonte: DIÁRIO DE CAMPO, p. 52, 2018.

A Cooperlages é lugar de conflitos. Compreende-se que essa seja atribuição de qualquer organização social. Como observadora participante, fui protagonista de conflitos também:

Há olhares desconfiados. Não sou mais a professora, para eles... Algum dia, voltarei a ser?

Me despeço. Na porta da saída, um moço de uns 20 anos - ou menos, me aborda um tanto rudemente e pergunta:

“ – O que que deu, que sumiu?”

Ele já sabia, mas eu contei novamente que, a partir do momento que eu decidi realizar minha pesquisa com eles, eu só poderia retornar depois da aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, da Uniplac. Ele assentiu com um olho verde torto e um “ahhh”.

Quando eu chegava ao carro, ouvi um “-Volta amanhã?”

Sorri.

Não me virei.

Apenas ergui meu braço em um sinal conhecido universalmente como um POSITIVO claro e inquestionável. Sou pesquisadora. Mas sou brava, também. Afinal, somos feitos do mesmo material reciclável... (DIÁRIO DE CAMPO, p. 17, 2018).

Os conflitos da Cooperlages são gerenciados de diversas maneiras e afetam em diferentes graus o andamento dos trabalhos lá desempenhados. Abaixo, um trecho, que significativo, demonstra a relação de Violeta com aqueles a quem lidera:

Genro: Você sabe a filha que tem. Você conhece a Margarida.

Violeta: Mas ela tá tomando os remédios?

Genro: Só se eu obrigue! Daí você sabe que ela me avança! Daí é só se amarre!

Violeta: Não adianta! Ela quando começa assim, tem que se tratar! É bem bipolar! Não sabe conviver em grupo! Se não sabe, tem que sair! Pode dizer pra ela que esse resto de mês eu ajudo ela com as continhas dela! Que fique em casa! Respirando e pensando no que ela fez! Onde já se viu!

Genro: Mas também não é só ela! Tem que chamar a atenção de todo mundo, não só dela. Ela tá errada, mas não é só ela. Os piá não respeita. Sabe que ela é assim e não respeita!

Violeta: Aqui não tem é assim, é assado! Tem que aprender a conviver! Os piá não me incomoda! Tudo o que eu peço pra fazer, fazem! Cumprem a obrigação! Não precisa ficar mandando! Ela fica se implicando! Não me interessa o fora daqui! Me interessa é aqui dentro, na rua, se catam certinho! O mais, problema deles! Não tenho do que reclamar deles. Mas, agora, dona Margarida, quando dá crise nervosa, não tem o que lide! Você sabe! Pense, Júlia! Brigou com os guri, se desaforaram! Tive que mandar ficar em casa! Já pensou se brigam aqui? Fica bonito chamar a polícia porque a dondoca não sabe lidar com os outros! Daí se acaba o sonho de muitos por causa de uma que não sabe conviver? Não! Não permito! Deus sabe que eu cometo muitos erros, aqui. Minha liderança, sabe? Ah, a liderança!!! É líder, não é chefe! Eu ERA líder! Eu SABIA liderar! Meu erro, colocar minha família aqui! Filho, irmão! A gente comete muitos falhas, muitos erros, por causa da família! Mas Deus sabe os motivo. Deus sabe os meus motivo de fazer as coisas que eu faço! Tudo pela família! Eu ainda sou líder, mas não sou como antes! Eu era preto no branco. Agora?

Ficou um tempo refletindo... Continuou:

Genro, diga que ela fique em casa e tome esses remédios que ela tem lá. Eu pago as coisinha pros guri. Que ela não se incomode. Tenha paciência com ela. É nervosa. Tuda vida foi assim...

Eu estou no grupo da Cooperativa desde o primeiro dia que fui lá trabalhar com eles. Desde a primeira oficina, ela já pediu que eu fosse inclusa no grupo. Eu disse que sim, que tinha visto. Mas que isso não deveria representar perigo... Ela disse que sim, que representava, pois poderia haver denúncias, dos guris, que tem ficha na polícia... que tem antecedentes... Eu disse que relacionamento é assim mesmo. Num grupo, as pessoas tem conflitos...

É... - disse ela. - Mas não dá pra perder o controle. Não gosto de besteirinha, de nhénhénhé! Ficam se enjoando, prejudicam quem tá quieto só cuidando da

obrigação! (DIÁRIO DE CAMPO, p. 75, 2018).

É notável o conflito interno que pressiona e desestabiliza a presidente da cooperativa, para além do conflito com os pares. O que se deve ressaltar são as relações que se desestruturam e reestruturam a partir do convívio, do cotidiano que conhece mais coisas do que se pode relatar nessa dissertação.

2.3.1 Um dia de catadora⁶

Cheguei às 7:30, na Cooperlages. Já tinha trabalhador por lá. Os meninos que trabalham de gari nunca chegam onde eu estou. Portanto, como eu cheguei depois, aproveitei pra conversar com eles. Descobri que nenhum deles tem o primeiro grau completo e que saíram da escola por não “se ajustarem” ou por terem que trabalhar pra ajudar em casa.

Na verdade, agora, fico pensando que normalmente eles colocam a culpa em si, dizendo que não se ajustavam, que tinham que trabalhar, que não iam bem na aula. Antes, eu culpava a escola, como se ela ignorasse essa realidade. Mas, vejamos... Não é tão simples assim: As políticas públicas não dão conta de assegurarem, na prática, o direito à educação. O Brasil (político) tem um histórico e patológico jeito de entender quem tem direito a quê e costuma ignorar contumazmente aqueles que não se adequam, que não se adaptam.

Por duas vezes, tratei de acompanhar os garis e motoristas no processo de coleta e fui ludibriada. Não houve conflito, nem ofensa. Simplesmente fui “esquecida” na cooperativa. Mas sou insistente e, por isso e também porque, provavelmente, um dos motoristas ficou sensibilizado com minha pouca sorte, fui convidada a acompanhar um dia de coleta seletiva.

Violeta chegou. Todos tomaram café e eu confesso que fiquei angustiada, de medo de perder a viagem... de novo. Porém, Violeta me gritou: “Júlia. O Maurício já chegou, pra te buscar, se você quiser ir.”

Enquanto eu ia indo para o caminhão, notei que ela chamou Vivi para o lado e conversaram discretamente... Vivi trabalha quase sempre na esteira. Mas nesse dia, trabalharia como gari. Vivi estava com o cabelo meio preso, uma blusa de lã vermelha menor que ela, uma legging preta e tênis já gastos pelo uso. Vivi também estava com um sorriso no rosto. Um sorriso que exhibe a falta de dentes e a constante alegria que a caracteriza e distingue. Rui também veio sorrindo. Disse: “Hoje vai com nós, Júlia? Hoje a professora vai catar material com nós!”

⁶ Trecho do Diário de Campo.

E fomos, espremidos, nós três na cabine, mais o motorista. Maurício não deu muita prosa. Veja bem, nós saímos do bairro São Miguel e fomos no bairro Petrópolis. Isso quer dizer que praticamente atravessamos a cidade. Quando chegamos no meio do caminho, notei que Maurício fez sinal para parar. Eu perguntei se seria a partir dali a coleta. Ele disse que não, nunca, ali só embarcava mais um gari. Resumindo: fomos em cinco na cabine. Jackson, outro gari, entrou e me entregou uma garrafinha de 600 ml do que eu pensei ser Nescau. Aí eu perguntei, amistosa:

“-Trouxe um lanche, Jackson?”

Ele riu e disse: “- Ah, tia! Tem que trazer um reforço, né? Se não, não guenta o tranco!”

Rui, Maurício e Vivi também deram risada. Eu não entendi muito bem a piada. Até que, depois, em confiança, Maurício me disse que era bebida alcólica. (Amarula).

Mas, em quatro lugares, paramos para que Jackson pegasse material já colocado do lado de fora das casas.

Perguntei o porquê. Maurício respondeu que essas paradas acontecem porque as pessoas ligam na Cooperativa e pedem pra pegar o material reciclável. Plástico, papelão, metal... Ou seja, coletam o que já foi tratado antes... (DIÁRIO DE CAMPO, p. 91).

Quando chegamos no bairro, Jackson sumiu. Eu fiquei calada. Preferi não comentar. Vivi e Rui iam correndo pegando os sacos de resíduos já acondicionados, revirando os galões com muitos resíduos dentro, sem estarem separados, ou esperando que as pessoas saíssem de dentro de suas casas à medida que iam vendo o caminhão passar. Em todas as circunstâncias eu ouvia eles agradecerem quando recebiam os materiais das mãos dos moradores. De repente me dei conta do porquê de Jackson não estar com eles.

As ruazinhas são muito estreitas. Não cabe o caminhão de coleta. Jackson faz o serviço de baldeio, nessas ruazinhas. Puxa tudo o que é reciclável para a rua mais larga, por onde passa o caminhão. Como Maurício era bastante reservado, comecei a perguntar sobre o trabalho de motorista do caminhão, se ele gostava, se o pessoal não era muito rude, se todos os bairros de Lages eram assim...

Maurício: Não. Nunca. O pessoal do Petrópolis são os que separam o lixo. Aqui compensa vir. Aí a gente vem só aqui, de manhã. Porque vale a pena.

Eu: Mas tem mais algum bairro em Lages que faça a mesma coisa?

Maurício: Não. Tem o Ipiranga, que também dá boa a coleta. Mas não é separado o material que nem aqui. Aqui é feito de propósito. Eles sabem o que tão fazendo. Tipo: papel, só papel. Plástico, só plástico. Ferro, só ferro. Não arrumam orgânico junto...

Eu: Mas e o lixo orgânico?

Ele: Aí passa o pessoal da Serrana e leva pro aterro.

Eu: Ah, então mesmo assim a Serrana passa?

Ele: Sim! Porque a gente só pega o reciclável, daí.

Eu: Porque será que eles reciclam? Vocês conversaram alguma vez com a associação dos moradores, foram de casa em casa? O que acontece?

Ele: Ah, acho que é uma coisa do bairro, sabe? É cultural. Quem vem morar aqui já sabe que tem que fazer...

Eu: Mas as pessoas falam?

Ele: Não precisa. Eles vêm a gente passando, observam como é que faz. Vai indo, começam a separar o material também. Pode ver, tem gente que fica esperando. Quando vê que a gente vai passando começa a tirar o material de dentro da garagem, lá no fundo do lote... nem fica na rua...

Eu: Mas, e os outros bairros, porque será que não fazem?

Ele: Ah, pessoal não dá bola. Não tão nem aí. Tem gente que prefere mandar pro aterro. Não percebem que não tão prejudicando nós, da cooperativa. Tão prejudicando eles mesmo, a cidade, o ambiente, a natureza... Pra nós, é um pouco de dinheiro a menos. Mas a vida útil do aterro? Essa diminui muito por causa da falta de pensar das pessoa. Os morador não querem separar... Açam que fazem favor pra nós... Que os catador não merece...

Eu: E sendo que é o contrário...

Ele: E quem é que nota isso?

Mas e quando as ruas são estreitas? A carência de infraestrutura dificulta a chegada do caminhãozinho de coleta seletiva. Todavia, isso não impede os trabalhadores da Cooperlages de recolherem o material reciclável.

Figuras 18: Ruas estreitas, que impossibilitam a chegada do caminhão de coleta.



Fonte: DIÁRIO DE CAMPO, p. 98, 2018.

Jackson ia tirando o lixo, conversando e buscando nas casas, as pessoas iam tirando na rua mais larga, pra viabilizar a coleta

Figura 19: O trabalho silencioso e desprestigiado do catador.



Fonte: DIÁRIO DE CAMPO, p. 98, 2018.

“Tirei fotos das ruas... Notei que tinham nomes das cidades de nosso estado. De repente, notei que tinha uma ruazinha “Campo Belo do Sul!” Pirei. Maurício riu. É conhecido da Cooperativa o fato de que tenho profundo orgulho de minha pequena Campo Belo. Mas eu não quis atrapalhar, por isso não pude fotografar a placa...” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).
Continuamos a conversa:

Eu: Porque você foi trabalhar na Cooperativa, Maurício?

Ele: Mas eu não sou catador!

Eu: Sim. Eu sei. Mas porque você foi trabalhar lá? Como motorista?

Ele: Eu sou motorista. Ganho bem. Dá pra sustentar a família. Lá tem mais gente da nossa família. A Violeta pediu. Tem gente que não tem compromisso de horário... e lá se não fizer certo, se não levar o material, não dá nada, não dá lucro, pessoal começa a ligar reclamando. Tem contrato de coleta. Tem que cobrir os 24 bairros... Eu cuido do meu serviço...

Eu: E você estudou?

Ele: Um pouco... Estudei até a quarta série. Naquele tempo, quarta série era muita coisa...

Interrompi a conversa pra tirar a foto de uma placa da cidade da minha professora! (IBIRAMA).

Aí ele riu e disse:

Todas as ruas tem nome das cidades de Santa Catarina! Tem de tudo aqui...

Continuamos conversando...

Eu: Mas, na tua ideia, porque será que a pessoa vira catador?

Ele: Sabe o que que é, na real? Tem gente que não se determina, não tem iniciativa, não quer compromisso. Você vê lá. Você tá quase todo dia lá. Tem gente que chega no horário, trabalha, faz o serviço, faz o dinheiro. Mas tem gente que chega tarde, fica lombeando (se disfarçando), fuma meia hora, uma hora pro café, mais uma hora pra almoçar, mais uma pra descansar... falta muito, não tem firmeza, persistência, não quer compromisso. Daí, qualquer coisa serve. Eu acho que não é por aí. Quem quer trabalhar, se vira, leva certo as coisa, tem que enxergar o que tem que fazer e fazer, não é ficar esperando ser mandado. Não se governam, parece que vivem esperando os outros fazerem as coisa...

Eu: É. Não tem autonomia, né? Não se determinam...

Ele: É. Mas não tem nada a ver com estudo, não. Tem gente que estuda e melhora. Mas tem gente que não tem estudo que dê jeito. A pessoa tem que pensar por si. Você vê. Falam de político... Mas quem é político? O político não veio de outro país, de outra cidade... Saiu daqui... saiu de nós mesmo! Os político que todo mundo reclama é gente nossa, que foi colocada lá. Daí quem reclama não entende que é responsável pela vagabundagem...

Porque eu entendo roubar... Eu entendo essa gente que vai lá e rouba. Querem roubar? Roubem um pouco, pra viverem... Mas façam as coisa! Ajeitem a vida do povo! O que eu não entendo é a ganância! Tem cara que não tem mais o que fazer com o dinheiro e continua roubando! Veja... O hospital... sem remédio, sem médico, sem nada... E os cara roubando! Não vão viver o suficiente pra gastar o que tomaram e não tem consciência nenhuma... E eu digo mais... Não acredito que entre um lá e não roube. Se querer ser muito certinho, eles matam!

Eu: Eles quem?

Ele: Os outros políticos, a máfia. Isso é tudo uma máfia!

Eu: Você não acha que tenha político honesto?

Ele: Até acho! Mas o cara entra lá com vontade de fazer as coisas, mas tem que entrar no ritmo dos outros!!!

Não foi apenas sobre política e ética, honestidade e conveniência que discutimos. Também conversamos sobre autoria e cidadania, sobre empreendedorismo e conformismo,

sobre escrita e reescrita, não apenas de textos, mas de trajetórias de vida. Sobre o trabalho, disse:

Maurício: As pessoas se conformam. Se conformam com a falta de serviço, com a miséria, tem gente que não adianta. Não tem fundamento... Querem as coisa pronta.. Não fazem por si. Não correm atrás. Tem quatrocentos, vivem com quatrocentos. Tem cem, vivem com o cem. Quer dizer: Ficam esperando pelos outros! Não se viram... Não fazem pela vida! Eu, não! Eu me viro desde novo! Sempre trabalhei! Tinha que ajudá a sustentá a família! Hoje? Hoje você vê essa piazzada zanzando, á toa, sem fazê nada! Crescem achando que a vida é isso: ficá sem fazê nada!”

Eu: Você sempre trabalhou de motorista?

Maurício: Não! Eu trabalho no que precisá! Trabalhei em mato, tirando pinheiro, derrubando, arrastando, carregando no braço! Agora que falei com a Violeta e consegui essa vaga, mas se parar, eu não me aperto! Serviço não falta pra mim! (DIÁRIO DE CAMPO, p. 99, 2018).

De repente, notei que já havíamos passado na rua e não havia mais resíduo sólido/lixo a ser recolhido. Ele deixou o carro em um ângulo estranho com relação ao acostamento, entortando-o. Quando olhei para Maurício, de modo interrogativo, ele disse: “A placa de Campo Belo do Sul! Pode tirar a foto!”

Figura 20: Campo Belo do Sul em Lages.



Fonte: DIÁRIO DE CAMPO, p. 100, 2018.

Quando estávamos voltando, pedi ao Maurício que me deixasse descer. Fui atrás do caminhão, dividindo o espaço que eles usam para se segurar, enquanto estão coletando os resíduos sólidos. Foi uma aventura triste e esclarecedora; Os garis são invisíveis para muitas

peças, mas não para todas. Há quem cumpra, há quem veja, há quem espere para entregar em mãos os resíduos separados.

Figura 21: O caminho é a reciclagem.



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Sobre o relacionamento entre gêneros, reforçamos o fato de que os trabalhadores da Cooperlages obedecem um código de respeito independentemente do gênero com que a pessoa se identifique.

Rui não trata Vivi diferente por ser mulher. Em nenhum sentido. Evidentemente andei pouco com eles para saber se era influência de minha presença. Porém, já pude observar a camaradagem independentemente das questões de gênero. Vi brincadeiras, sorrisos e leveza. Acredite, diário. Vi leveza. Ingenuamente comentei que ali atrás era bom no verão, melhor que lá dentro, na cabine. Rapidamente, os dois me contrariaram. Disseram que o calor que vem do asfalto é terrível. Que queima impiedosamente, que “na cabine é quente mas não queima, tia!” insistiu, Rui.

Ria de mim, afrontoso leitor, mas confesso que tentei fazer uma (uma só) vez igual eles. Descer, pegar o material, jogar por cima da grade, correr e segurar no caminhão em movimento.

Fui terrível.

Quase caí ao descer. Fui uma verdadeira pasta ao pegar as duas sacolinhas com lixo. Joguei quatro vezes para poder passar por cima da grade que eu nem tinha notado que era tão alta. Da vez que consegui jogar, quase acertei um carro com uma sacolinha de papel higiênico (usado, evidentemente). Quando finalmente arrumei a sacolinha no

lugar certo, corri atrás do caminhão e quase tenho que pedir carona, porque achei que nunca mais ia conseguir subir e segurar na barra de ferro que serve para as mãos dos catadores e para os materiais que vão recolhendo e pendurando ali para levarem para si, depois.

Não desci mais nenhuma vez. Tá doido!!!

Eles não disseram nada. Fingiram que não viram. Mas, quando eu comecei a rir desenfreadamente, aí sim soltaram a gargalhada. Fui piada por três dias. Mas o curioso é que não comentaram com mais ninguém da Cooperlages. Tornou-se uma piada exclusiva nossa. Sem grandes alardes. Mas servia para trazer o riso às faces deles a cada vez que me viam...

Acredite, não me senti em nenhum momento ofendida por isso. (DIÁRIO DE CAMPO, p. 94, 2018).

Figura 22: Hoje andei no caminhão de coleta!



Fonte: DIÁRIO DE CAMPO, p. 92, 2018.

Sobre o relacionamento com o grupo de catadores, é necessário ressaltar que tornou-se muito mais estreito a partir do dia em que fui com eles percorrer as ruas da cidade em busca de materiais recicláveis. Sobre as dificuldades do percurso, um destaque para a inexistência de separação dos resíduos na grande maioria dos bairros da cidade. Sobre a esperança de transformação presente no discurso dos catadores que, eles mesmos, consideram o processo de separação do lixo nas residências uma questão de hábito, de cultura, de mudança coletiva.

3 EM DEFESA DA AUTORIA

3.1 QUEM SABE O QUE É UM AUTOR?

Levando em consideração o observado em campo, tendo como objetivo estudar a autoria junto do grupo de catadores que são, também, donos da Cooperlages, importa demorar o olhar sobre a multiplicidade de possibilidades representada pelo conceito de autoria.

Por vezes, o conhecimento que se tem é muito distante do que se necessita para conseguir olhar e, de fato, enxergar determinado objeto. Há quem veja uma peça de metal e veja exatamente isso, uma peça de metal. Mas há quem veja o que ela é, além das moléculas que a compõem: uma chave de roda, uma engrenagem de algum motor complexo ou mesmo a tampa reforçada de um velho fogão à lenha. Há ainda, quem, nessa peça de metal, veja suas potencialidades, que veja na disforme e pesada porção do aço um vir a ser por meio da ação humana, do trabalho humano e da manipulação da matéria.

Esses conhecimentos todos nunca são estáticos e nem são engavetados em pequenas caixas cujas chaves ficam sempre dependuradas no pescoço de uma velha e rabugenta senhora. Ao contrário, são tão fluidos que mais parecem formar, em seu conjunto, algum tipo misterioso de lago do conhecimento que vive em cada um de nós.

O que sabemos é tão pouco e, ainda assim, essencial para que sejamos quem somos e nos tornemos quem gostaríamos de ser. Mas... Como nos tornamos quem gostaríamos de ser? Como se dá o processo de forja de um ser humano? Como o ser humano emerge de si mesmo em uma versão melhor sob seu olhar e sob os olhos do mundo... Como, o tempo todo, o ser humano é a mesma pessoa e, ainda assim, não é mais a mesma pessoa? No decorrer de nossas vidas, somos a obra de “vários alguéns” mas também somos nossa própria obra enquanto vamos contribuindo inadvertidamente ou intencionalmente para a construção de outros seres como nós.

Essas perguntas são norteadoras para a busca e construção de referencial teórico que respalde um diálogo fértil entre os autores que subsidiarão o estudo. Assim, antes de buscar fundamentação, ousou trazer um convite à reflexão sobre as possibilidades de definições da autoria, em minha própria maneira de olhar.

Quem escreveu? Quem disse? Quem fez? – Fui eu... Mas outros tantos já pensaram, escreveram e disseram, que não sei até que ponto isso é meu e a partir de que ponto eu comecei a repetir...

Quem escreveu? Quem disse? Quem fez? – Ah, Se ficou legal, fui eu... Se não, não sei. Serei punido por ter escrito, dito ou feito isso?

Quem escreveu? Quem disse? Quem fez? – Quem se importa?

Quem escreveu? Quem disse? Quem fez? – Fui eu, em algum momento de minha vida... Mas esse “eu” já não existe. Esse “eu” só existe no texto e em você...
 Quem escreveu? Quem disse? Quem fez? – Quem viu o que eu escrevi, disse ou fiz? Isso foi inteligível? Então, fui eu.
 Quem escreveu? Quem disse? Quem fez? – Todos nós, em tempos diferentes do mundo. Não fui eu apenas, mas fui eu também...
 Quem escreveu? Quem disse? Quem fez? – Eu. E o fato de ter escrito, dito e feito, fez com que eu me modificasse e me tornasse capaz de escrever, dizer e fazer, muito mais... (MORAES, 2018).

A partir das indagações e respostas parciais considera-se um exercício interessante trazer para o *corpus* desse trabalho de pesquisa, aquilo que alguns de meus pares pensam, quando pensam sobre autoria em diversos Programas de Pós-Graduação, pelo Brasil. É expressamente sobre diferentes percepções sobre o mesmo termo que, por vezes, se complementam, que trata a primeira parte dessa sessão.

3.2 DEZESSEIS OLHARES SOBRE A AUTORIA.

Em termos acadêmicos, sentiu-se a necessidade de realizar uma revisão sistematizada acerca de pesquisas com essa mesma temática, em alguns espaços de veiculação de produções acadêmicas. A primeira revisão sistemática realizada foi descartada por terem sido separados (e lidos) artigos científicos que, sob a ótica da pesquisadora, não deram conta de formar uma conceituação mais sólida a respeito da diversidade conceitual no concernente à autoria.

Assim, o que se apresenta é o resultado da inserção do termo “autoria”, entre aspas, no campo próprio para busca no site Catálogos de Teses e Dissertações da CAPES. Com o refinamento da busca por dissertações de Mestrado publicadas no ano de 2017, permaneceram em evidência 293 resultados. A partir da leitura dos títulos e dos resumos, efetuou-se o download de 14 dissertações para leitura posterior. Resumidamente, apresenta-se o contexto de escritura desses textos.

O texto dissertativo de Ana Paula Ramos Pimentel (2017), com o título *Rabiscos na ponta do lápis: concepções de língua, linguagem, ensino e aprendizagem*, apresentava já em seu título a alusão ao programa de formação docente que acompanha o projeto Olimpíadas de Língua Portuguesa (OLP), implementado em âmbito federal. De acordo com sua pesquisa, a OLP ultrapassa as questões de competitividade, enquanto concurso que avalia as produções dos estudantes em rede nacional, a partir do momento em que oferece suporte de formação docente, tornando possível a vivência de metodologias de ensino, a exemplo de sequências didáticas, para trabalhar os gêneros textuais.

Enfatizando a importância de um trabalho conjunto – leia-se todos os componentes curriculares – no sentido de desenvolver as habilidades de comunicação e interação social, Pimentel (2017) escreve sobre respeito às diferenças, o retorno do texto à escola e a complexa normatização de uma língua que é mutável, viva, dialética e plural.

Ao analisar as revistas Na Ponta do Lápis, suporte formativo para o professor, a autora encontrou coerência entre o preconizam os documentos oficiais cuja temática é educação e ensino e as orientações metodológicas que privilegiam uma docência/discência voltada para a formação do leitor-agente, leitor-autor, professor-autor, na medida em que o professor é entendido como coautor dos textos de seus estudantes e, a partir de sua prática, pode refletir, ressignificar o seu fazer docente. Sobre a formação do leitor-agente, a autora destaca a leitura como uma ação que implica mobilização integral do escolar, com vistas ao seu amplo desenvolvimento.

Convergindo com o sentido de atividade de autoria, apresenta-se a dissertação de Danúbia Fernanda Zevoli Peres (2017) com o título *Diários pessoais na aula de língua portuguesa: artesanato com a constituição da autoria e da intimidade*, que, em uma primeira leitura pode ser confundida com uma delicada e responsável poesia de 181 páginas, apresenta uma narrativa fundamentada em Bakhtin (2010), Arendt (2007), Freire (1996) e Freitas (2003). Porém, uma releitura desse texto acadêmico permite compreender que a pesquisadora (criada entre livros), que se denomina “mulher feita de avós” (PERES, 2017, p. 31), estabelece denso diálogo em uma perspectiva sócio-histórica, tendo como objeto de pesquisa o desenvolvimento de autoria a partir da escrita de diários pessoais e diários coletivos, junto a alunos de uma turma dos anos finais do ensino fundamental.

Para a Danúbia, o sujeito exerce sua autoria a partir do exercício da escrita, e o desenvolver de uma compreende o desenvolver da outra. Nesse movimento, o sujeito se desenvolve de maneira mais ampla, integral. “Um “eu” que, sendo “si mesmo”, revela, na escrita, sua intensa humanidade” (PERES, 2017, p. 89). O entendimento dessa autora converge com a compreensão de outro pesquisador cuja temática apresenta similaridades conceituais: “A autoria não é uma condição prévia, todavia, exige que seus processadores, usuários, no interior de determinada prática, atuem, em busca de se constituírem como sujeitos evidentes de suas produções” (OLIVEIRA, 2017, p. 57).

É possível inferir que Danúbia reconheceu-se também a partir dos seus escritos e dos escritos de seus interlocutores. Ao contribuir para o exercício de autoria de seus estudantes, a pesquisadora conheceu partes de si, enquanto sujeito, que desconhecia até então. Em suas palavras:

Às vezes, a escrita do outro nos satisfaz. Nos demoramos nela, usufruímos do que não é totalmente nosso. Mas, chega um tempo (ah! Esse tão suave tempo!) que é preciso constituir o nosso espaço de escrita, uma frequência interior que não se encontra mais na escrita do outro e nos coloca em busca de nós mesmos (PERES, 2017, p. 125).

Os efeitos do ato de escrever sobre o sujeito que escreve são estudados porque o exercício da escrita representa, apesar dos pesares, o modo de expressão que a escola mais valoriza.

No entanto, essa valorização não é incondicional. É preciso escrever dentro dos padrões. É necessário enquadrar-se. Não se faz aqui uma crítica à sistematização das normas e estruturas comuns à Língua Mãe, mas ao fato de que com a preocupação exagerada com a forma, haja o prejuízo de sentido do conteúdo e, indo além, do discurso não realizado, da autoria não exercida.

Para citar antecipadamente a compreensão de um dos autores sobre essa questão:

Apagamento e emergência da autoria dos sujeitos em suas produções escritas são entendidos como um construto linguístico, com repercussão histórica na constituição das relações identitárias do sujeito com aquilo que ele escreve. Esse apagamento se dá quando em sala de aula impõem-se fórmulas de como iniciar dissertações, o que é permitido ou o que não é permitido. (OLIVEIRA, 2017, p. 52-54).

Em contrapartida, a intenção de Danúbia não era, no primeiro momento, a de trabalhar a metalinguagem. Antes, pretendia promover o desenvolvimento de autoria por meio do seu exercício. Seja enquanto escreviam, seja enquanto liam os *post-its* de diálogo, a autoria era desenvolvida, porque havia um movimento de reconhecimento de si e do outro presente nessa prática interpessoal.

Os estudantes/participantes do estudo de Danúbia desenvolveram o hábito de escrever, cada um à sua maneira. Mas a conclusão vislumbrada pela pesquisadora é que houve indícios de intimidade, de amizade, de conhecimento e reconhecimento dos sujeitos envolvidos, não mais professora e estudantes, mas sujeitos, que só foram possíveis a partir da interlocução desenvolvida com a escrita dos diários pessoais e dos diálogos mediados por *post-its* e pela permissão para que fossem lidos (diários e *post-its*). De fato, a atividade de autoria perpassa a confiança necessária de colocar-se no texto e permitir ao outro que tome conhecimento da parcela de si que permanece no discurso.

Ainda escrevendo sobre o exercício de autoria por meio da escrita, é possível refletir sobre o fato de que muitas vezes os textos não são autorais em ambiente escolar, e isso não é aleatório. Ao contrário, pode até ser intencional. Para colocar-se em um discurso, é importante que o sujeito se sinta mobilizado a fazê-lo, por alguma razão. Colocar-se em um enunciado implica aceitação, assunção do diálogo, desejo de estabelecer uma possível conversa, em saber-

se plausível de leitura, em perceber, no outro, o desejo de conhecer, por menor que seja o fragmento, da parte de mim que me permiti expor.

Não são perguntas para serem respondidas, mas para serem apenas pensadas. Quantos professores nós conhecemos que, verdadeiramente, desejam ler as coisas que escrevemos? Quantos professores nós conhecemos, ao longo de toda a nossa trajetória escolar, acadêmica, que, sinceramente, saem do lugar comum e abrem-se para conhecer o autor que só existe no discurso – mas não nas palavras deixadas sobre as folhas em branco – no discurso e no não dito?

O autor de *A linguagem indireta e as vozes do Silêncio* assume que “precisamos enfim considerar a palavra antes que seja pronunciada, contra o fundo de silêncio que sempre a envolve e sem o qual nada diria, ou desvendar ainda os fios de silêncio que a enredam” (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 146, apud SCHMITT, 2017, p. 158).

Quantos professores nós conhecemos, que leem, não apenas para pontuar ortografia, gramática, estética, mas para contribuir para o desenvolvimento do ser humano que se coloca naquilo que fala e escreve? Isso! - porque ler também é exercício de autoria.

Não há, nesse ponto, uma abordagem abobalhada da leitura, de quem não lê com criticidade, nem com um olhar atento para possíveis contribuições ao discurso. O que se quer dizer é que, algumas vezes, devido à hercúlea tarefa de ler inúmeras produções textuais, há docentes que perdem a oportunidade de proporcionar a si e ao escolar uma prática formativa, de conhecimento e reconhecimento de si e do outro.

É na perspectiva da formação de um sujeito que exerça a sua autoria a partir da escrita, a dissertação de Luiz Paulo Ribeiro (2017), com o título *A formação do sujeito-autor em Programas de Pós-graduação em Educação*. Como principal objetivo, destacava-se a necessidade de analisar as experiências discursivas que participam na formação do sujeito-autor em Programas de Pós-Graduação em Educação.

Conforme revisão de literatura, a formação desse sujeito-autor, quanto a experiências discursivas (tais como de leitura, a escrita e a interpretação), é tardia, ocorrendo destacadamente em Programas de Pós-Graduação, em função da natureza desse nível de Educação Superior (RIBEIRO, 2017, p. 9).

Concluiu o pesquisador que a formação dos sujeitos-autores passa pelo desenrolar de experiências discursivas, especialmente o exercício de escrita acadêmica, cuja principal funcionalidade é expor pesquisas, tendo um caráter autoral original e não apenas reproducionista. Segundo Ribeiro (2017),

Essa experiência não consiste somente na escrituração da dissertação ou da tese, mas envolve um conjunto de outras atividades, como: participação em eventos,

apresentação e publicação de trabalhos científicos. Na formação do sujeito-autor também se destaca a prática da leitura, caracterizada pelo contato contínuo com textos científicos, necessária à construção de um cabedal teórico de conhecimento, que estabelece uma ponte entre o eu e o outro, e direciona o sujeito a descortinar novos saberes. Na dinâmica de ler e escrever encontra-se a terceira experiência discursiva da interpretação, que conduz a autoria a novos e possíveis significados aos discursos consagrados, experiência responsável por imprimir ao sujeito-autor certas características e originalidade nas produções (RIBEIRO, 2017, p. 112).

Destaque-se que a formação do sujeito-autor não se dá apenas pelo exercício da escrita, mas na relação contínua e não-linear das três experiências discursivas. Além disso, a constituição da autoria se dá de acordo com aspectos individuais e nas relações estabelecidas em âmbito coletivo. Significa refletir sobre a autoria coletiva de alguém que se constitui por meio das relações com o outro – sejam os colegas de grupos de pesquisa e do programa, sejam os professores, autores, pesquisadores ou seja o próprio orientador –, e a autoria solitária das produções científico-acadêmicas.

Essa concepção da formação do sujeito-autor no processo de redação dos textos produzidos pelos escolares está presente na dissertação de Oliveira (2017), com o título *Letramento: da aquisição da escrita à posição de sujeito-autor*, cujo objetivo era analisar textos de alunos do nível médio, buscando marcas que informassem vestígios de outras vozes transformadas, agora, na voz do aluno-autor (não no sentido foucaultiano), mas, na linha de Leda Verdiani Tfouni (2001) e Sírio Possenti (1998), baseando-se no paradigma indiciário de Ginzburg.⁷

O título da dissertação dá pistas de que haverá ampla discussão acerca do letramento, mas a fruição da leitura se dá com os conceitos de autoria e do contraponto existente entre o estudante que se pretende formar e o que se faz, em sala de aula, durante as produções de texto que reduzem significativamente as oportunidades oferecidas a esse mesmo estudante para que possa colocar-se como autor de seus discursos.

Em seus escritos, há a relação entre autoria e os conceitos de locutor enquanto sujeito que se responsabiliza e é responsabilizado pelo que diz, e de singularidade, entendida como o estilo, modo particular de se fazer presente no texto. O texto aborda concepções sócio-históricas

⁷ Paradigma indiciário, de Ginzburg: Busca indícios, vestígios, marcas deixadas para trás. O estudo indiciário são os fios que compõem um tapete com uma trama densa e homogênea. O tapete é o paradigma, o cientista é o tecelão; - os elementos históricos, contextuais são as pistas que dão ao caçador instrumentos para chegar ao seu objetivo; - não é rigoroso, porque este tipo de rigor não é só inatingível, mas também indesejável para as formas de saber mais ligado à experiência cotidiana; - é utilizado em todas as situações em que a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos (GINZBURG, 2003).

“se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la”. (GINZBURG, 1979, p. 177).

do letramento, fundamentando-se em Foucault, Orlandi (2007), Tfouni (2001), Possenti (1998) e Bakhtin (2010a), ao referir-se à dialogia da linguagem.

A dissertação representa uma crítica aos sistemas avaliativos nacionais e destaca o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como uma prática que presta um desserviço ao desenvolvimento da autoria, a partir do momento em que inibe marcas autorais e considera de mais valor o enunciado que repete o que outros disseram, em detrimento de enunciação própria. Aparentemente, há um paradoxo instituído, porque nosso discurso é, também, construído historicamente por discursos outros que não os nossos, segundo Bakhtin (2010a) e Possenti (2009). E, segundo o autor da dissertação, ao apagar-se do texto, quem deveria colocar-se nele de maneira autoral acaba por recorrer à retórica de dizeres que não implicam subjetivação e nem tomada de posição.

A tipologia exigida é o texto dissertativo-opinativo, todavia, na prática escolar, as marcas de autoria podem baixar a nota do aluno por descumprir os princípios da tipologia: manter-se distante do texto mesmo tendo que defender uma ideia com argumentos que saem de outras vozes e passam a serem seus. A conclusão de outrora, agora, chama-se intervenção e como o próprio nome diz, é preciso intervir, sugerir, criar possíveis soluções que geram a problemática exposta. Mas, como ser criativo, original, inovador, ter um estilo linguístico, sem ser autor? (OLIVEIRA, 2017, p. 55).

A organização do ensino de Língua Portuguesa e, ousemos dizer, de produção de textos em qualquer componente curricular é, dessa forma, uma prática voltada para a formatação de escritores com capacidade metalinguística que se evidencie no texto, mas com o desenvolvimento de autoria limitado. A escola, apesar do discurso de formação para a cidadania, autonomia e emancipação, propaga de maneira incoerente, um exercício de discurso vazio de autoria, de posicionamento, de responsabilização pelo que se diz.

O leitor atente para o fato de que isso vai além de orientações paradigmáticas de escrever em primeira ou terceira pessoa, retirar ou colocar marcas de oralidade. A discussão estranha que diz ao estudante: “coloque tua opinião sem colocar tua opinião”, “apareça no texto, sem aparecer no texto”. Isso representa uma prática de escrita em que se coloca no papel o que se espera que seja mais bem aceito, o que seja aprovado, o que desperte o interesse e a aprovação de quem lê. Nesse âmbito, seria bem possível enveredar por um estudo sobre a ética e o “não-exercício” de autoria em ambiente escolar e suas implicações na vida dos sujeitos, depois que deixam os bancos escolares. Retirar as marcas de autoria, impedir ou desestimular a tomada de posição no que se escreve é um modo controverso de agir pedagogicamente quando se fala em educação como prática de emancipação, de desenvolvimento do estudante.

Em uma crítica que bem serve para demonstrar essa incoerência, a educação escolar, formal, considera os sujeitos como se fossem todos de um mesmo jeito. Mostra aos discentes uma ideologia dada como certa e inquestionável e espera uma homogeneização dos textos que devam repetir os “moldes” dado por alguma autoridade no assunto; como podemos ter um sujeito com um ponto de vista formado? Como já foi percebido, o sujeito precisa ter determinado conhecimento sobre o objeto discursivo. Como é que ele pode construir pontos de vista se ele não tem acesso ao arquivo, se a escola (Ensino Fundamental e Médio) não lhe dá meios para realizar pesquisas? (PACÍFICO apud OLIVEIRA, 2017, p. 88).

Em suma, o texto de Oliveira (2017) representa 101 páginas de preocupação e crítica ao sistema de ensino de Língua Portuguesa que existe para servir a dois senhores. De um lado, está o princípio de formação para a vida em sociedade, para o exercício de uma cidadania plena. De outro, está o modo como se ensina produção de texto para a preparação de avaliações nacionais tais como o ENEM, em que se bloqueia sistematicamente a subjetivação do discurso do sujeito que só existe autoralmente a partir do momento em que assume o movimento de posicionar-se e colocar-se no que é dito, enunciado.

É pertinente lançar um olhar sobre a crítica sutil à didática de ensino de Língua Portuguesa, especificamente em se tratando de produções de textos, levando em consideração o fato de que, segundo as conclusões desse pesquisador, é esperado do sujeito que ocupa a posição de autor, que crie uma expressão sua, tomando-a de um outro (no caso, uma voz coletiva). Assim, o fato de as marcas de autoria surgirem principalmente na intervenção das dissertações ou em histórias inéditas das narrativas, sejam vistas não como “erro que fere a tipologia dissertativa” ou como “uma narrativa sem importância”, mas, como “uma tentativa de torna a voz coletiva, agora, sua” (OLIVEIRA, 2017, p. 89).

Cabe aqui referência à outra dissertação lida, da autoria de Júlio César Bombonatti (2017), intitulada *Português através de textos de Magda Becker Soares: contribuições para uma história do ensino de Português no Brasil*. Nas 186 páginas dessa dissertação há precioso registro das memórias de vida e trabalho dessa importante pesquisadora, reconhecida no cenário internacional.

Recortamos o pensamento de Magda, resguardado por meio da escrita, feito especialmente para a introdução do manual do professor da coleção “Português através dos tempos”, de sua autoria:

Evidencia-se assim o excepcional valor do ensino da língua materna. Porque ninguém poderá negar a importância primordial da comunicação para o ser humano. Podemos mesmo dizer que é a comunicação que nos faz pessoas. Por natureza comunicáveis e comunicantes, somos mesmo os únicos seres capazes de comunicar-se. Pela comunicação nos formamos, nos afirmamos e nos acrescentamos. Eu construo os

outros e os outros me constroem, através das mensagens que trocamos. Quanto mais perfeitas as mensagens, mais perfeita a construção do outro, mais perfeita a construção do eu e, portanto, mais perfeita a construção do mundo. Mas quão frequentemente são as mensagens imperfeitas! Comunicáveis que somos, quão imperfeitos ao comunicar! Eu me expesso mal, e destruimo-nos uns aos outros na imperfeição de nossas mensagens. Razão disso é, por um lado, a própria imprecisão e insegurança da palavra, por outro lado, a nossa imprecisão e insegurança ao usá-la. Necessário se torna, pois, que aprendamos a manejar melhor as palavras, para que, por um lado, sejamos capazes de melhor expressar nossas mensagens, e, por outro lado sejamos capazes de compreender melhor as mensagens que recebemos. A língua não deve ser usada apenas para entendermo-nos, mas, mais ainda, para entendermo-nos bem. E isso só se consegue com uma difícil aprendizagem, que é responsabilidade do professor de língua materna (SOARES apud BOMBONATTI, 2017, p. 18).

Duas décadas mais tarde, ao refletir sobre o modo como apresentou a coleção aos leitores, aos professores, Soares considerou que “mais que instrumento de comunicação, a língua é instrumento de discriminação social, mais que instrumento de ‘construção’ do outro e do mundo, é instrumento de opressão e de exercício do poder” (SOARES apud BOMBONATTI, 2017, p. 18).

Se desenvolver a autoria é promover a capacidade de posicionar-se por si, no mundo, a comunicação é o jeito de dizer ao mundo quem somos, em essência. É a comunicação, por imperfeita que seja, que nos permite ler o mundo e o outro e, a partir daí também, lermos a nós mesmos. Desenvolver a habilidade de comunicar-se do sujeito é desenvolver sua autoria. Letrar significa desenvolver a habilidade de comunicar-se consigo e com o outro, com o mundo; portanto, letrar traz muitas outras implicações além da alfabetização, não estando necessariamente atrelada a ela.

Oliveira (2017) entende que não há, necessariamente, relação entre alfabetização e letramento. Havendo pessoas letradas, que não são alfabetizadas e pessoas alfabetizadas que não são letradas. Em tempo, é pertinente citar Beviláqua (2017, p. 23), quando descreve a leitura, na perspectiva da Pedagogia Crítica, segundo seu entendimento e fundamentado em Paulo Freire (2016):

A leitura não é um ato individual, mas uma prática socialmente construída. Os sentidos, não estão somente no texto, nem estão apenas no leitor: eles são construídos dialeticamente entre os saberes do texto e os saberes do leitor. (...) A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encaixo da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora. Além disso, a Pedagogia Crítica aponta para a necessária e dinâmica relação entre linguagem (escrita) e realidade, entre texto e contexto. (...) Esse pensamento é traduzido, nas palavras de Freire pelo axioma "a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele”.

Nesse singular modo de compreender a leitura é necessário pensar em um movimento realizado pelo leitor que o torna leitor-autor. Se a autoria é expressa no discurso, na atribuição

de sentidos, na enunciação, ao tomar conhecimento do que é enunciado por outros, a leitura é, também, importante elemento no processo de desenvolvimento da autoria. Ao ler, o leitor-autor participa da construção do discurso que não é mais exclusivo de quem o enunciou, mas passa a ser responsável por aquilo que entende do que foi enunciado. A compreensão que terá daquilo que é lido tem seus pilares na historicidade de sua construção humana.

Por isso, lendo um mesmo enunciado, duas pessoas jamais entenderão exatamente a mesma coisa, do mesmo modo. Ao ler o termo “casa”, por exemplo, nesse trecho da dissertação, cada leitor fará sua inferência do que leu, e haverá tantos significados para o termo quanto haverá leitores para fazer isso. Diz-se, pois, que a leitura desenvolve o leitor e é a partir do ato de ler que se constrói o leitor-autor, não antes de ler, sejam palavras, seja o mundo. Ou, para trazer uma invenção Freireana, antes de ler a “palavramundo”⁸ (FREIRE, 1989, p. 11):

Algum tempo depois, como professor também de português, nos meus vinte anos, vivi intensamente a importância do ler e de escrever, no fundo indicotomizáveis, com os alunos das primeiras séries do então chamado curso ginásial. A regência verbal, a sintaxe de concordância, o problema da crase, o sinclitismo pronominal, nada disso era reduzido por mim a tabletes de conhecimentos que deveriam ser engolidos pelos estudantes. Tudo isso, pelo contrário, era proposto à curiosidade dos alunos de maneira dinâmica e viva, no corpo mesmo de textos, ora de autores que estudávamos, ora deles próprios, como objetos a serem desvelados e não como algo parado, cujo perfil eu descrevesse. Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda. Só apreendendo-a seriam capazes de saber, por isso, de memorizá-la⁹, de fixá-la. A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso, é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala. (FREIRE, 1989, p. 11).

É perceptível a noção de materialidade e da habilidade de estabelecer relações, promover conexões conceituais em diferentes campos de conhecimento e desses, com a vida, com o mundo. Não se trata de um tipo de leitura das letras sobrepor-se ao entendimento do

⁸ Mas, é importante dizer, a “leitura” do meu mundo, que me foi sempre fundamental, não fez de mim um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas. A curiosidade do menino não iria distorcer-se pelo simples fato de ser exercida, no que fui mais ajudado do que desajudado por meus pais. E foi com eles, precisamente, em certo momento dessa rica experiência de compreensão do meu mundo imediato, sem que tal compreensão tivesse significado malquerenças ao que ele tinha de encantadoramente misterioso, que eu comecei a ser introduzido na leitura da palavra. A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz. Por isso é que, ao chegar à escolinha particular de Eunice Vasconcelos, cujo desaparecimento recente me feriu e me doeu, e a quem presto agora uma homenagem sentia, já estava alfabetizada. Eunice continuou e aprofundou o trabalho de meus pais. Com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a “leitura” do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da “palavramundo”. (FREIRE, 1989, p. 11)

⁹ Essa é a grafia que está no livro.

¹⁰ Esta é a grafia que está no livro.

espaço social ao qual o sujeito está inserido, mas de em um movimento dialógico, quase líquido, em que a leitura de mundo potencializa a leitura das marcas no papel e a compreensão das palavras potencializa a compreensão do meio enquanto construção histórica e social.

Não se trata apenas de desvelar os olhos para a boniteza do mundo, nem para sua inevitável crueldade. Mas trata-se de uma prática essencial para o desenvolvimento do sujeito e, seguindo uma lógica hipotética, da própria sociedade. O exercício de autoria, nesse caso, iria além da enunciação, implicaria um “fazer” no mundo, uma atividade.

Nessa direção, Tfouni (2010), uma das referências em pesquisa com essa temática trazida por Oliveira (2017, p. 23) afirma: “que existem vários letramentos de natureza variada, inclusive sem a presença da alfabetização”.

Compreende-se, diante dessa ideia, que não há linearidade no processo de alfabetização e letramento. Há o que a autora chama de “continuum”, considerando que deve sempre ser considerada a heterogeneidade dos discursos orais e escritos. O “continuum” irá descrever um processo que se relaciona com a existência das posições do sujeito e os textos produzidos por eles num determinado contexto. (OLIVEIRA, 2017).

De acordo com esse pesquisador, alfabetização e escolarização não são sinônimos de atribuição de sentido e entendimento – letramento – por parte do interlocutor.

Oliveira (2017, p. 23) destaca que a autoria não pode ser deixada à margem dos estudos do letramento. “Conceito escolhido por TFOUNI (1992 a, 1992b, 1995, 2001, 2005) para trabalhar com hipótese do “continnum”. Para a autora, existe autoria no discurso oral de sujeitos não-alfabetizados.”

Com isso, apresenta-se outra dissertação cuja leitura é relevante para essa pesquisa. Escrita por André Firpo Beviláqua (2017), recebeu o título *Linguagens e tecnologias a serviço de uma ética maior: a produção de recursos educacionais abertos no viés dos letramentos críticos*. Discute-se, nos escritos de Beviláqua (2017), a produção de materiais de ensino digitais, tais como os Recursos Educacionais Abertos (REA), com base na perspectiva dos Letramentos Críticos. O autor discorre sobre Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) utilizadas como possibilidades de uma prática pedagógica significativa, dependendo do modo como se apresenta em ambiente escolar.

E, na relação Teoria/Prática, venho depreendendo que as TDIC, per se, não oferecem grandes contribuições às práticas educativas, mas, se utilizadas com responsabilidade ética, podem auxiliar na construção de um ensino de E/LE mais responsivo à sociedade contemporânea (BEVILÁQUA, 2017, p. 12).

Esse autor escreve sobre a Pedagogia Crítica, trazendo as categorias leitura, crítica, ética, estética, cidadania, poder, transformação, ideologia e cultura. Todas, evidentemente,

explicitadas à luz do pensamento freireano, apresentando forte compromisso com um projeto de sociedade menos injusta, menos desigual, menos degradante, mais humana, no sentido bonito desse último termo.

Beviláqua buscou os significados de letramento na concepção da doutora e livre-docente Magda Becker Soares e complementou a formação conceitual com a percepção de Jay L. Lemke¹¹ (apud BEVILÁQUA, 2017, p. 27),

Letramento como "um conjunto de competências culturais para construir significados sociais reconhecíveis através do uso de tecnologias materiais particulares". O autor complementa, ainda, que, "para funcionarem como signos, os signos devem ter alguma realidade material, mas toda forma material carrega, potencialmente, significados definidos por mais de um código. Toda semiótica é semiótica multimídia e todo letramento é letramento multimidiático.

Para o teórico, as tecnologias acabam por instituir um novo paradigma com relação ao sentido de autoria. Não se trata mais apenas de compreender a autoria sob o viés da escrita, mas de uma abordagem multimidiática em que o que se escreve e o que é exposto por meio das imagens são apenas elementos de uma construção maior de sentidos. A concepção de letramento vai além do que o próprio termo, a princípio dá a entender. Não basta, para ser considerado letrado, que o indivíduo detenha a tecnologia da escrita. É necessário, que além de saber decodificar sinais gráficos, saiba fazer uso dessa tecnologia diariamente, objetivamente, de modo consciente, escrevendo e reescrevendo a própria história e, talvez, a história daqueles que o rodeiam.

O letramento assume uma função social que remete nosso pensamento para princípios de cidadania ativa, quando demoramos um pouquinho nosso olhar nas duas últimas linhas da citação acima. Não é pouca coisa mudar o rumo da sua própria vida e da sociedade em que se está inserido. Seria possível dizer que é quase uma utopia pensar que o sujeito, a partir do letramento, mude o rumo de sua vida e da sociedade. Eu arriscaria, para falar de um sonho mais próximo, escrever sobre a compreensão de si, no mundo.

Nessa perspectiva de multiletramento é também a dissertação de Neila Rodrigues Santos (2017) *Múltiplas linguagens e jovens da periferia: o multiletramento no contexto da cibercultura*. Esse trabalho de pesquisa pretendia responder quais experiências poderiam ser desenvolvidas com base na criatividade e na autoria dos jovens, fora do currículo tradicional da escola, através de práticas de multiletramento. O principal objetivo era, portanto, desenvolver

¹¹ Doutor em Física, Pós-doutor em Teoria da Física, professor emérito da Universidade da Cidade de Nova York, suas pesquisas, atualmente tem sido voltadas para o pós-modernismo, teoria crítica, sexualidade, análise do discurso, semiótica social e dinâmica ecossocial.

e analisar a criação de um espaço formativo através de oficinas no contraturno escolar, tendo como sujeitos um grupo de jovens que puderam refletir sobre as possibilidades em ir além dos processos técnicos, usando conhecimentos e habilidades em tecnologias digitais para utilizar novas linguagens em práticas comunicativas (SANTOS, 2017).

A autora faz uma crítica ao modo como a escola organiza o ensino, apresenta os conteúdos aos estudantes destacando o lugar privilegiado ocupado pelo docente, que atua como transmissor de conhecimentos e, por conta da compreensão equivocada de que o aprendizado é uma via de mão única, acaba conversando sozinho, durante muito tempo de sua aula.

O modelo de educação de seqüência linear dos conteúdos, transmissão unidirecional de saberes, com foco na figura do professor, enfrenta um descompasso evidente com o modelo de comunicação emergente, possibilitado pelo uso das tecnologias digitais (...). Percebemos um cenário de modificação das salas de aula tradicionais, associadas ao baixo nível de participação dos alunos, para um modelo baseado na comunicação e interatividade (SANTOS, 2017, p. 16).

Segundo o entendimento dessa pesquisadora, a utilização de tecnologias tais como aparelhos celulares em sala de aula poderia colocar os estudantes em atividade significativa para eles, trazendo vida para a escola. Esse ‘trazer vida’ não implica apenas refletir sobre motivação, o ensino sob uma perspectiva mais lúdica, e nem sobre a alegria dos espaços escolares. Trazer vida assume aqui a condição de uma aula que efetivamente tenha sentido para o estudante, por meio de diálogos cujas temáticas estejam também presentes em seu cotidiano. Compreensão convergente é a de Pimentel (2017, p. 154), autora da primeira dissertação apresentada nesta revisão:

Hoje vivemos numa nova era e a escola precisa em certo ponto acompanhar esta evolução, incorporando as novas tecnologias. O Ensino e a aprendizagem devem estar inseridos e atentos aos movimentos, estratégias e processos típicos do aprendiz numa determinada fase de sua trajetória e num certo contexto histórico e social. Por isso, não podemos nos esquecer de que a escola é um direito de todos e que além do caráter utilitarista e do mecanicismo, é tarefa da escola o exercício da cidadania e valorização da cultura. Desta forma, o ensino e aprendizagem devem caminhar distante da concepção liberal de sujeito que aprende sozinho. Os intelectuais de renome apostam numa escola interdisciplinar e transversal, que possa dialogar com a realidade social, destacando: a valorização da literatura; a promoção da leitura como prioridade; a formação de cidadãos, sem exclusão e divisão em classes, proporcionando ambientes nos quais alunos e professores possam exercer suas atividades com autonomia, quebrando os paradigmas do certo e do errado para uma educação da diversidade, do múltiplo, que avalie o processo, distante de programas neoliberais que buscam apenas atender aos interesses mercantis.

O símbolo torna-se símbolo quando seu significado transcende a aparência, recebendo múltiplas significações por parte do sujeito. Todo o sentido não está, pois, na coisa, mas no intelecto, na cognição, na razão e nas sensações cuja quantificação é ainda um dos fracassos da

sociedade. Todas as vezes que alguém é reduzido a um número avaliativo, é despedido de todas as possibilidades de Ser. Ao contrário, quando o reconhecimento do sujeito permeia a prática docente, o cuidado para que haja sentido, haja significado, não apenas para quem ensina, mas muito especialmente, para quem aprende.

Pensando um pouco mais sobre a aprendizagem significativa seria interessante visitar os textos de Ausubel (1982). Esse pesquisador norte-americano descreve a aprendizagem significativa como sendo aquela em que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento do estudante e adquire significado quando relacionada ao que ele já sabia. Assim, diferencia-a da aprendizagem mecânica ou repetitiva, que se dá por meio de memorização e associações arbitrárias, resultando em armazenamento isolado.

É esse também o entendimento de Sobreira (2017), quando afirma que nas escolas, o acesso à cultura e a formas variadas de leitura de mundo é possível por meio de um trabalho diversificado, partindo de vivências concretas, podendo ser potencializadas pelo uso das tecnologias digitais.

De maneira a explicitar a maneira como se apresenta o conteúdo a ser aprendido, é trazido para a discussão o primeiro eixo que norteia a aprendizagem significativa, nas palavras de Pelizzari (et al, 2002, p. 39),

O primeiro é o eixo relativo à maneira de organizar o processo de aprendizagem e a estrutura em torno da dimensão aprendizagem por descoberta/aprendizagem receptiva. Essa dimensão refere-se à maneira como o aluno recebe os conteúdos que deve aprender: quanto mais se aproxima do pólo de aprendizagem por descoberta, mais esses conteúdos são recebidos de modo não completamente acabado e o aluno deve defini-los ou “descobri-los” antes de assimilá-los; inversamente, quanto mais se aproxima do pólo da aprendizagem receptiva, mais os conteúdos a serem aprendidos são dados ao aluno em forma final, já acabada.

Discussão que vale a pena retomar é a compreensão de Santos (2017) sobre a importância da aula baseada na comunicação e na interatividade, a partir do momento em que apresenta o conceito de culturas juvenis e da tessitura realizada pelo uso de tecnologias digitais por meio de práticas sociais de escrita.

Por tratar-se de uma temática que considera o exercício de autoria em dois sentidos (um, quando apresenta a possibilidade de produção autoral em rede, na internet; outro, quando tira o estudante da posição de receptor de conhecimento e o coloca na condição de quem realiza o movimento do aprendizado), a dissertação trouxe importante aprendizado para a construção dessa intenção de pesquisa.

Para que o leitor saiba a que conclusão Santos (2017) chegou, quando pesquisou sobre o multiletramento a partir de tecnologias digitais e práticas de autoria desenvolvido junto de

jovens estudantes de uma comunidade de periferia, que vivenciava práticas de violência e com o uso de drogas ilícitas, tomamos emprestado um trecho de seus próprios escritos:

Ao incentivarmos a produção de conteúdos, abrimos espaço para que a imaginação, a expressão dos jovens, a partir do que fosse significativo para eles, florescesse revelando o contexto e a leitura de mundo realizada por esses estudantes. Notamos no conjunto de atividades a necessidade de a escola reconhecer o potencial criativo dos jovens e suas vivências de múltiplas linguagens e as diversidades culturais possíveis por meio do uso de artefatos digitais e das redes. E a compreensão que a linguagem pode assumir outros formatos, para além das práticas de escrita escolar, tão comuns nos espaços educacionais. As produções multimodais são um exemplo de como a escola pode mobilizar os jovens no sentido de incentivar sua criatividade e autoria. Para além das “amarras” do currículo escolar. (SANTOS, 2017, p. 139).

Em ambas as formas de entender o letramento (multimidiático ou grafocêntrico), o sentido não está no objeto, mas na relação de sentido que se estabelece, a partir do movimento de autoria do sujeito. Nesse momento vejo-me obrigada a complementar (para não dizer discordar) da abordagem trazida por esse pesquisador ainda que em outro tempo e espaço e contexto histórico, quando se refere sutilmente à posição de passividade do sujeito-leitor:

No que confere ao espaço da sala de aula, é importante ressaltar que o professor pode instigar o aluno a sair da posição de sujeito-leitor para “sujeito-autor”. Trata-se de modificar o pensamento das representações correntes de meros reprodutores que os alunos têm de si mesmos. (...) Entre outras coisas, é preciso instigá-lo, encorajá-lo a adotar uma postura de autor e dá-lo a oportunidade de ocupar esse espaço, tirando-o da posição de “sujeito” apenas leitor (OLIVEIRA, 2017, p. 61-62).

Desse modo, historicamente, o início das discussões acerca de atribuição de autoria, se deu para punir quem criou determinada obra. Contudo, a interferência do outro e a manipulação do que é dado mas não é inacabado promove o distanciamento do autor primeiro e uma prática que faz com que o leitor também se torne autor do texto, não apenas em um sentido subjetivo, mas modificando mesmo o que foi lido.

Convém destacar que o ato de ler não implica passividade do sujeito-leitor. Ao contrário, Barthes mesmo compreende que o exercício de autoria se efetiva com a legibilidade e com a inteligibilidade do que se diz, escreve, faz. A autoria só se legitima a partir do momento em que o outro reconhece e atribui sentido ao que eu digo. E esse sentido nem sempre é o sentido que eu atribuo. Daí o entendimento que o leitor é mais autor do texto lido do que aquele que o escreveu.

Torna-se necessário compreender, nesse contexto, que o sentido de autoria não está relacionado a ineditismo, a criação, a condição de originalidade. Ao contrário, implica em posicionar-se, transformar, relacionar, manipular o que se ouve ou se lê, como quem pega um pedaço de barro já trabalhado e faz dele uma nova peça. Há um quê de artesanato no exercício de autoria. Não há como forjar autores como quem constrói robôs.

É de certa liberdade no processo de desenvolvimento do escolar e do reconhecimento do sujeito que trata *Entre o autoral e a escrita coletiva: identidades, discursos e performances nas piXações*¹² urbanas, dissertação de Maria Carolina da Silva Araújo (2017). Interessada na possibilidade de inscrição do sujeito no mundo por meio do seu fazer, a autora destaca a pixação que ocorre em diferentes lugares, em diversos contextos, como a possibilidade de construção de identidades, performances e discursos diversos. O objetivo principal de seu estudo era “analisar as relações possíveis entre os conceitos de autoria, identidades, e os atos de fala presentes nas piXações urbanas e suas autoras e seus autores” (ARAÚJO, 2017, p. 7).

Contudo, após ler seu texto, passear entre conceitos tais como ética, ciência e política, o mito da neutralidade na pesquisa, o discurso como modo de ação e a dimensão política da linguagem, aproximei-me virtualmente de um estudo cujos sujeitos estavam em condição de não-reconhecimento de autoria, embora, em cada ato de pixação, a confirmassem, se colocassem no mundo e se posicionassem. O objetivo tornou-se apenas uma das realizações desse trabalho, dada a compreensão que tive a partir dele. Mas essa é a condição do leitor-autor, não é? Por vezes, há descobertas em uma obra das quais o escritor-autor tomará conhecimento a partir dos olhares dos outros. A obviedade do que se escreve, diz ou faz é tão relativa quanto são os modos de compreender o que é escrito, dito ou feito.

Foi também com essa leitura que pude refletir um pouco mais demoradamente e sob outro olhar, a respeito da linguagem como elemento de dominação e subalternização do sujeito. Como minha pesquisa busca indícios de autoria junto de sujeitos catadores de materiais recicláveis associados a uma cooperativa de trabalho, foi instigador reconhecer em outra pesquisadora a preocupação com a invisibilidade inerente a determinados grupos sociais e o papel, ou melhor, a responsabilidade da linguagem, nesse contexto.

Na relação entre poder e linguagem, Araújo (2017, p. 42) percebeu:

(...) uma constante disputa por espaços discursivos: quando entendemos a linguagem como discurso, e cada discurso como fruto de uma determinada cultura (que, em si, é fragmentada), advinda de certo grupo social; quando entendemos a sociedade como um lugar instável e conflitivo, a linguagem passa a ser forte veículo discursivo de manutenção e elevação de determinada cultura em detrimento de outras, silenciadas, dominadas, controladas. O poder social, o abuso de poder ou o domínio considerados como relações entre os grupos sociais, afetam de maneira crucial às noções de controle e acesso, quer dizer, o controle dos atos e das consciências de outros em benefício dos

¹² Em respeito à autoria de Araújo, mesmo sabendo que pichar é grafado com ch, manteremos a grafia trazida na dissertação. Cabe frisar que a grafia da pixação com “x” é utilizada por pixadores para também sublinhar que o pixador é aquele que carrega a pixação como um vício. Ela parece um estado de potência pulsante em suas veias. Constitui-se em seus discursos de algo embrenhado no ser do sujeito pixador, fazendo com que ele não consiga se desvincular dessa prática. Para estes, o pixador de verdade é o que está nas ruas se expondo e se arriscando com ousadia (CHAGAS, 2012, p. 23).

próprios interesses, e o acesso privilegiado a recursos sociais apreciados.

Que se faça uma breve pausa para a inserção da reflexão da escola como instrumento da sociedade que perpetua a hegemonia de um pensamento normativo sobre a linguagem e o modo como ela organiza a sociedade. E é nesse ponto específico que se deve pensar nos sistemas de uma economia normativa que desintegra o sujeito, tornando-o mera sombra do que poderia Ser.

O não-reconhecimento dos sujeitos, o não-reconhecimento da autoria desses sujeitos, é a forma recorrente de validar a linguagem de um grupo social e tornar insuficientes ou inadequados outros modos de viver e de ver o mundo. Em tempo, que se lance um suave pensamento sobre o fato que, de modo ingênuo ou incoerente, a solução para a escola seria retirar esses sujeitos da condição de dominados, subalternos, invisíveis, e contribuir para que se tornem, (para usar palavras que escuto de vez em sempre em ambiente escolar), “alguém na vida”.

A grande questão é que se há um sistema em que um grupo dominante se auto-determina norma, considerando válida apenas sua própria cultura, os grupos subalternizados são sistematicamente sujeitos à um sistema complexo de dominação linguística. Esse sistema é assegurado, por sua vez, pelos discursos presentes em todas as instituições das quais dependemos socialmente e privilegia uma concepção ocidentalizada de mundo. Essa concepção é mantida sob princípios dicotômicos que separam o mundo em dois lados, onde um domina e outro é dominado (ARAÚJO, 2017, p. 42).

O “ser alguém na vida” é um discurso que bem descreve a compreensão que se tem sobre Ser, na sociedade. Há quem pense, no modo capitalista de viver, que ser é ter. Mas são rumores que não discutiremos aqui, ainda.

Sobre a linguagem, sobre os jogos de poder, sobre o controle presente nas relações dos grupos sociais, é importante a escola instaure um profundo pensar sobre a violência epistemológica instituída e subjetivada em muitas práticas de dentro e fora da sala de aula. E, ao estudar violência, o referencial solidamente utilizado por Araújo (2017) é constituído pelos estudos de Judith Butler (1997) que, dentre outros lugares, estão condensados no livro *Excitable speech*, considerando que é a partir da linguagem que é possível (in)visibilizar não só idiosincrasias, mas também coletividades inteiras, aniquilando suas características, práticas culturais e visões de mundo.

No estudo de Araújo, determinado grupo de pessoas buscava, por meio da pixação, encontrar a voz de autoria que, em algum momento, foi silenciada. Por um instante, permito-me pensar como será possível conhecer e reconhecer a expressão de autoria de um grupo que segundo Bauman (2005) é tornado redundante. Enquanto os sujeitos daquela pesquisa se reconheciam e se encontravam na fala transgressora gravada nos muros e paredes de Mariana – MG, que indícios de reconhecimento de autoria (ou não reconhecimento) serão encontrados

nas memórias – que são o que há de mais subjetivo no ser humano – dos sujeitos da minha pesquisa?

Como as pessoas que vão sendo abandonadas e abandonando a escola podem se inscrever no mundo e se por na condição de autoria em uma sociedade que vê na sistematização do conhecimento o devir de um sujeito em construção? No início de meus escritos busquei relacionar a escola a um trem. Se, para ser alguém na vida, é preciso pagar a passagem e chegar até o final, como é que aqueles que são deixados à beira do caminho serão reconhecidos e se reconhecerão como “alguém na vida”? Eu não sei se é possível falar de sentimentos em um texto acadêmico, onde se preza tanto o saber científico, austero, rigoroso. Mas a dissertação dessa pesquisadora inquietou-me ainda mais a respeito de meu próprio objeto de pesquisa que, mais que isso, trata-se de pessoas ou, para recorrer à redundância justificada do pessoal do Direito, de pessoas humanas.

O viés de autoria é marcado pelo processo de construção e reconstrução da identidade do sujeito, seja ele teórico ou empírico, exista ele no discurso ou bem ao seu lado, em uma parada de ônibus qualquer. Porque isso tudo - (essa ampla possibilidade de compreensão acerca do que é o sujeito) - , sendo de diversidade conceitual, é a mesma coisa compreendida de maneira diferente a partir do instante em que se utiliza essa reflexão para pensar uma sociedade ética, onde haja conflitos, diálogo e divergência, mas que todas as vozes sejam ouvidas e reconhecidas.

Estendendo um pouco mais a reflexão sobre a dissertação de Araújo (2017), enquanto discute-se o letramento como possibilidade de desenvolvimento de autoria ou como condição para o desenvolvimento de autoria, é de se destacar a necessidade de perceber a diversidade que transcende barreiras geográficas, ideológicas e culturais para gritar por reconhecimento.

É assim que, seguindo o percurso de descoberta propiciado pela revisão sistemática cuja temática era a diferença existente no modo de compreender a autoria, apresenta-se a quem ler esse texto, a dissertação *Autoria e fandom*¹³ - *a transformação da concepção de autoria no contexto hipertextual*, escrita por Helena Carvalhais Menezes (2017). A pesquisadora aborda o processo de transformação das relações leitor-obra e leitor-autor a partir do século XVII, culminando nos dias atuais com as revoluções da eletrônica e da internet e seus reflexos sobre os produtos culturais. Embora seu estudo seja sobre o caso dos fãs, “que são um tipo de leitor participativo que surgiu apenas no século XIX; mais especificamente, aqueles fãs que escrevem

¹³ Termo proveniente das palavras fan (fã) e kingdom (do inglês, reino). (MENEZES, 2017, p. 10)

trabalhos com base na obra de sua admiração (fanfictions)” (MENEZES, 2017, p. 9), a autora destaca que não há apenas um tipo de leitor. A pesquisa está centrada na discussão acerca da autoria sob a ótica legal e, em outra perspectiva, sob produção das massas sociais.

Percebe-se pronta relação entre a possível punibilidade a partir do momento em que há o reconhecimento de autoria, ao processo social em que outras pessoas se apropriam de produções que não foram originalmente suas, modificando-as, não em atribuição de sentido, mas materialmente interferindo na própria construção textual do discurso.

Em favor da autora da pesquisa acima mencionada é importante destacar a fluência com que passeia por conceitos de propriedade, direitos autorais, cultura de fãs e o sentido de *copyright*, em ambiente próprio da internet, ao longo da história, não apenas nacional, mas global.

Embora de grande relevância, não é esse o conceito que tomará a função de pilar teórico dessa dissertação. Não é discutida, aqui, a possível imaterialidade da autoria, nem a compreensão do autor como alguém a ser responsabilizado (e, por vezes, punido) por aquilo que diz e escreve e nem sobre o regime de propriedade - temática presente no texto *O que é um autor?* De Michel Foucault, (2009) - mas como um sujeito capaz de, por meio da ação sobre um discurso, modificar e modificar-se. E é exatamente sob esse aspecto que a pesquisa de Menezes (2017) contribui para a formação de sentido da minha pesquisa.

Sempre que inicio alguma leitura, mesmo que considere progressivamente desimportante o que leio, de acordo com interesses específicos e temáticas previamente estabelecidas, tenho dificuldades em abandonar o texto antes de conhecê-lo, o máximo que eu puder. É como se a mensagem significativa estivesse exatamente nas páginas que deixei de ver. Com a dissertação de Helena foi assim. Logo de início, embora tivesse a hipertextualidade presente, percebi a distância conceitual entre nossos entendimentos sobre autoria. Porém, na 87ª página, ela cita um aspecto de grande relevância para o meu estudo, ao descrever a relação existente entre autores famosos e os fãs que modificam histórias, em uma prática de leitura autoral. “(...) J. K. Rowling se posicionou favoravelmente aos fãs, afirmando que, por meio da criação de suas próprias histórias, crianças eram capazes de desenvolver a sua imaginação e encontrar sua voz como escritores” (MENEZES, 2017, p. 87).

Não pense o leitor que pretendemos enaltecer a criadora de Harry Potter, embora isso devesse mesmo ser feito, dada a sua peculiar compreensão acerca da importância do exercício de autoria por meio da escrita livre. Primeiro e de maneira mais incisiva, é necessário frisar a compreensão dessa escritora e autora sobre a possibilidade de, por meio do exercício da escrita

autoral na fase da infância, haver o desenvolvimento da imaginação e o reconhecimento de si como possível escritor-autor.

É até possível relacionar a compreensão de Rowling à percepção de Molina (2017, p. 16), quando destaca a transformação cultural que o próprio conceito de autoria necessita acompanhar, já que antigamente – leia-se um período correspondente a um par de décadas – a imagem que se tinha de um autor era de uma pessoa excêntrica, solitária cujo olhar passeava distraído por sobre alguma folha em branco, à espera do gênio-criador.

Retornando à revisão sistemática das dissertações, vejo-me obrigada a romper o usual protocolo de apresentação, descrição e síntese, para destacar outra dissertação que li, de Débora Molina, (2017) cujo título é *Autoria no século XXI: escrita não criativa e gênio não original*. Antes de escrever a dissertação, na epígrafe, Débora já apresentava o que bem poderia ser tema de muitas produções acadêmicas de *stricto sensu*, em nosso país. “À Universidade pública. Contra o desmonte da educação no Brasil.” É nesse espírito de indignação e compromisso com a educação pública, que ela dá início à discussão teórica cujo tema é o autor-copiador que não é autor-plagiador.

Em seu estudo fundamentado em Goldsmith, poeta que defende a poética da apropriação no sentido de um ato criativo a partir da cópia literal, a autora considera que há autoria justamente na construção do mesmo texto em um contexto diferente.

Se a concepção sob a ótica da escrita não criativa apaga a noção de autoria, conforme era atribuída à ideia de autor genial, o que seria essa reconfiguração da noção de autor no contemporâneo? Marjorie Perloff sugere (...) um termo que contemple a autoria que se vale de textos dos outros para construir seu próprio texto, sendo ele, então, o gênio não original: a nova funcionalidade da criatividade de autoria não está mais relacionada à capacidade do autor de criar algo novo a partir de uma inspiração, mas de inovar através da montagem de um material proveniente da colagem e do uso de citações (MOLINA, 2017, p. 13).¹⁴

Em uma primeira leitura, o texto de Molina me representou apenas uma concepção diferenciada e superficial sobre a temática que me servirá de chão de estudo. No entanto, à medida em que fui fazendo pausas, erguendo o olhar e retomando o texto, me vi refletindo sobre os perigos de conduzir um discurso baseado na ideia de que neste século não há escrita criativa, mas apenas uma reposição criativa de ditos anteriores, escritos anteriores.

Embora haja uma proximidade ideológica com a concepção de autoria na qual fundamento meu estudo, quando Débora (2017) aborda a interdiscursividade, esse

¹⁴ (Nenhuma semelhança, evidentemente, com as produções acadêmicas que temos lido, escrito e estudado ultimamente.)

entendimento põe em cheque a condição do autor, não como gênio criativo, mas como alguém capaz de lidar com discursos diversos e ressignificar o mundo, ressignificando-se nesse movimento.

De maneira aparentemente menos radical é escrita a dissertação de Paulo Thiago Bertucci Schmitt, (2017), *Liberdade anônima: natureza e criação cultural segundo a ontologia de Merleau-Ponty*. O tema da pesquisa qualitativa era representado pelos conceitos de ontologia e de estética na filosofia de Maurice Merleau-Ponty. A produtividade da natureza e suas consequências para a esfera cultural é o espaço em que o autor procurará compreender o momento da criação de um novo “ser cultural”, especificamente no processo criativo da arte, para investigar como ali a expressão criativa, autêntica ou inédita ainda pode ser pensada como exercício de liberdade. Como ele bem define, é pautado no trajeto merleau-pontyano da eliminação dos vestígios de uma filosofia da consciência,

(...) que num segundo momento poder-se-á abordar o problema da passividade na atividade de criação. Visto que o “ser cultural” é condicionado pelo “ser natural”, toda a atividade de criação apenas retoma e amplia algo já sussurrado pela natureza. Desse modo devemos despojar a autarquia da atividade criativa, isto é, retirar-lhe uma autoria que exceda ou ultrapasse a ordem da natureza; admitindo, desde então, certa passividade no exercício livre de criação. O agente da livre iniciativa assume um protagonismo ambíguo ao inovar na criação, vive certa autoria repartida daquilo que cria de inédito pelo que há de passivo (e anônimo) em sua iniciativa. (SCHMITT, 2017, p. 11).

Com profundidade filosófica, esse pesquisador catarinense aborda a linguagem enquanto formadora do ser no mundo:

Assim como um organismo vivo que irrompe a inércia inorgânica para atrair em volta de si, qual turbilhão, o arranjo espontâneo que anima sua marcha, a vida da linguagem aparece não como mero instrumento do pensamento, mas como um ser que, de modo oblíquo e autônomo, nos ensina aquilo que nenhuma consciência constituinte pode saber, isto é, nosso pertencimento a um mundo pré-constituído (SCHMITT, 2017, p. 132).

Considerando a fala como ato criativo, o quanto a natureza lhe permite a criatividade, dentro de uma limitação imposta por si e pela cultura, a vida da linguagem que forma o Ser tem uma condição de autonomia trazida pelo silêncio e pela carência de completude das significações, em face da inconclusiva gênese do sentido. Os equívocos das significações que alteram o discurso e a compreensibilidade da criação são resultado também de nosso status de Ser, no mundo.

A fala como ato de comunicação, de exteriorização do ser e de interiorização do outro torna o sujeito consciente. Ouvir, outra ação imbricada ao ato da fala, também é uma experiência de conscientização.

“Na medida em que aquilo que digo tem sentido, enquanto falo sou para mim mesmo um outro “outro” e, na medida em que compreendo, já não sei mais quem fala e quem escuta” (MERLEAU-PONTY, 1984, p.140, apud SCHMITT, 2017, p. 156).

Embora o texto dissertativo de Schmitt tenha sido escrito a respeito da autoria expressa na arte, é justificável trazer ao leitor o que se aproximaria de uma livre definição sobre o tema de nosso estudo:

Os agentes que reinventam a ordem cultural (...) deixam o silêncio obsidiante que os inquietam ganhar uma voz nunca antes proferida, deixam as lacunas do mundo instituído saltarem para fora de seu cativeiro mudo, deixam o invisível na visibilidade de um mundo particular tornar-se visível em telas ou afrescos ao ganhar relevo na vidência alheia, deixam acontecer, enfim, a operação criativa processar-se sem modelos prévios, onde o gesto de criação se confunde com aquilo que é criado, onde passividade e atividade não estão tematicamente separados, onde a escolha dos meios já são os fins se fazendo à revelia da deliberação, onde a liberdade é anônima e ambigualmente radicada nas entranhas do agente livre. (SCHMITT, 2017, p. 160).

O ato criador é, no mundo. Por mais íntima que seja a possibilidade de autoria, ela ocorre no movimento de reconhecimento pelo outro, em face da prévia assunção da culturalidade do ser. Ao criar, o autor cria a si mesmo e se re-cria ao observar a autoria dos seus pares.

Ainda no campo da autoria do pensamento, considera-se relevante a dissertação escrita por Sthefane Alicia de Oliveira Silva, (2017) com o título *A roda de história na educação infantil: a narrativa no contexto da valorização da identidade negra, criatividade e autoria de pensamento*. O objetivo que norteou a pesquisa foi analisar de que forma o educador da Educação Infantil (5-6 anos) utiliza, a partir dos momentos de contação de história por meio do seu discurso, os livros dos cantinhos de leitura como um instrumento facilitador (ou não) da construção identitária, propiciando (ou não) a criatividade e autoria de pensamento da criança negra. A partir de seu estudo, efetivado sob uma perspectiva pós-colonial, discutiu alguns paradoxos e conflitos que envolvem os processos identitários presentes em contextos ideológicos, históricos e emocionais e a importância do multiculturalismo crítico no cotidiano escolar.

Ler textos que discutem a importância da contação de histórias sempre nos transporta para outro universo possível, por pura antecipação e expectativa. Com o texto escrito por Sthefane, isso não se deu de modo diferente. “A contação de história abre janelas para a fantasia, para o sonho, para imaginação e a criatividade” (SILVA, 2017, p. 97).

Com uma propriedade de quem sabe sobre o que escreve (e pesquisou muito para isso, dada a impressionante quantidade de referenciais teóricos trazidos para a conversa), a autora destaca uma face muito importante do desenvolvimento de autoria: o poder das histórias e suas

implicações para o desenvolvimento integral da criança a partir da sua ação, como ouvinte-autor.

A contação de história é uma mediação eficaz para o desenvolvimento da criatividade e da autoria de pensamento, pois, ao propor que as crianças, na condição de autoras, modifiquem ou recontem a história de acordo com as suas experiências e vontade, seja por modo de desenhos, dramatização, entre outros, o docente estará motivando-as. Desse modo, a contação de histórias pode ser aplicada como estratégia de aprendizagem para estimular nos alunos diversas questões sociais para a compreensão do mundo (SILVA, 2017, p. 96).

As histórias têm sido utilizadas para moldar padrões comportamentais aceitos em cada recorte espaço-temporal na história da humanidade. O caráter normatizador, ideológico, não pode passar incólume, quando se reflete sobre sua importância, no contexto da formação do homem. Porém, também são elementos significativos no sentido de promover o livre pensar, o acesso às funções cognitivas superiores (VYGOTSKY, 1989), por meio da ativação do imaginário dado o caráter lúdico que representam, para trazer o conceito de *homo ludens*, em Huizinga (1988).

Se a ludicidade está no homem, não no objeto, a fruição não está no o quê, mas no como. Diante disso, o contador de histórias tem em si e no outro uma forma peculiar de contribuir para o desenvolvimento do escolar. Contar histórias é uma prática que não desenvolve a autoria apenas de quem ouve, certamente. Quando Freire (2006, p. 23) afirma que “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”, abre caminhos para uma reflexão similar acerca da autoria. Essa é, também, a percepção da autora da dissertação, quando afirma:

Os processos criativos meus e das crianças geraram, por muitas vezes, poemas, canções, histórias, teatros, desenhos entre outras atividades. Pude perceber que no processo ensino-aprendizagem, as atividades que nascem do trabalho com as histórias desenvolvem aspectos cognitivos, sensoriais e afetivos do indivíduo em formação, estimulando também o seu potencial criativo e de autoria (SILVA, 2017, p. 98).

Porém, essa compreensão de inter-relação está diretamente ligada à concepção que o professor tem a respeito de sua prática docente e da consciência que tem sobre a importância de práticas de exercício de autoria, no processo de desenvolvimento do sujeito. Mais que um jogo de palavras, a autoria nesses novos tempos é a possibilidade de interferir no mundo, de maneira significativa, ética, responsável, comprometida e historicamente situada.

A exemplo das dissertações de Santos (2017), Araújo (2017) e Peres (2017), também Silva (2017) foi motivada pela inquietação decorrente da percepção da necessidade de

enfrentamento das desigualdades sociais e da violência declarada ou velada, existente nos ambientes escolares:

A construção da identidade é um longo processo. A criança se constitui por meio dos vários espaços que participa e que interage. Porém, é no espaço escolar que a maioria inicia a valorização de sua identidade - neste caso - das crianças negras. Entretanto na escola também podemos visualizar os primeiros contatos das crianças negras com o preconceito e com os estigmas. A ausência de discussões sobre os preconceitos e os estigmas, desencadeia problemas crescentes de violência moral, física, social e tantos outros. (SILVA, 2017, p. 114).

É assim, para efeitos de fundamentação teórica para a nossa pesquisa, que vai se determinando maior distanciamento da autoria em Foucault na mesma proporção que se desenrola a proximidade da autoria em Bakhtin, por conta da existência do autor na capacidade enunciativa e no discurso, ou de Barthes, com a legitimidade pelo olhar do outro. Ainda, destaca-se a importância trazida por autores tais como Freire (2017) e Vygotsky (1988) tratando da relevância do outro no processo de formação do sujeito.

Também são pilares desse estudo, os escritos de Possenti (2002) e Araújo (2017), quando descrevem uma nova noção sobre o mesmo termo. Essa nova noção passaria por conceitos como subjetividade, contexto, discurso, isto é, seriam relevantes as noções de singularidade e tomada de posição por parte do autor. Essa subjetividade diz respeito a como esse sujeito pode, mesmo que imerso a determinado contexto, posicionando-se em favor de certa ideologia, não ser igual a outro que esteja na mesma posição – aquilo que o distinguiria estaria mais na ordem do como se diz do que exatamente o que se diz (...). Nessa perspectiva, não se nega que cada sujeito seja atravessado, orientado para certas tomadas de posição, mas justamente que, a partir de suas inter-ações sociais, o sujeito é agente na sua relação com a linguagem (POSSENTI, 2002, apud ARAÚJO, 2017, p. 49).

Outro dia, em conversa com uma amiga de estudos e vida, questionamos o sentido de autoria, a partir de uma alegoria trazida por ela: Se desmanchamos um velho barco de madeira e, apenas com suas tábuas e pregos, fizermos novo barco, esse novo barco feito é nosso, ou é ainda o velho barco, refeito? Nossa conversa foi inconclusiva, embora elucidativa. O barco é o mesmo, mas não é mais o mesmo, porque sofreu uma ação humana. Nós somos autores do barco, e não somos. Depende do olhar de quem vê.

Nesse ponto, portanto, os diálogos com Molina e com Viviane - a amiga - serviram para que eu pudesse compreender qual é o sentido que eu atribuo à palavra “autoria”. É um sentido relativo, evidentemente. E também foi reformulado a partir das inferências de Schmitt (2017, p. 169), quando escreve sobre a autoria, na arte:

Por se deixar atravessar pelo mundo, engrenar-se no impulso do Ser para vertê-lo em

obra artificial, não podemos consignar o artista como titular exclusivo da transmutação que realiza. Deve aos gestos dos outros, às vidências alheias e ao próprio soprar da criação natural o poder que advém em suas mãos quando se esquece de si para “deixar-fazer” a obra que pedia para nascer. Não sendo seu estilo efeito de uma conduta consciente de si, (...) visto que a modulação típica de sua expressão continuamente se renova ou está sempre em desenvolvimento. O trabalho do artista dá continuidade à senda já aberta por seus esforços anteriores, recobrando o caminho já percorrido com novas empresas de criação para lançá-los sempre adiante, em progresso contínuo, e por isso mesmo o estilo é inventariável, sem titular soberano, mas mesmo assim legível como emblema de seu relacionamento único e singular com o Ser-visto.

A essência desse sentido é o movimento criador realizado por um sujeito histórico, social, político, que existe no discurso e também fora dele. Trata-se de um sujeito teórico, mas também empírico, porque o exercício de autoria se dá nesses dois campos. Compreende-se autoria como um inacabamento de sentidos que se renova em cada Ser e se desenvolve a partir do reconhecimento de si e do outro, no mundo.

É sobre empiria e teoria, sobre abstração e concretude, e sobre metodologias de ensino que trata a dissertação *Tecnologias digitais no ensino de ciências para crianças: autoria e interações em uma proposta educativa explorando o tema energia*, escrita por Elaine Silva Rocha Sobreira (2017). De acordo com o entendimento dessa pesquisadora, “o Ensino de Ciências para crianças faz-se necessário desde o início da infância, de modo a oferecer às crianças acesso à cultura científica e a formas variadas de leitura de mundo” (SOBREIRA, 2017, p. 9).

Segundo ela, o potencial pedagógico das novas tecnologias, apesar de ser reconhecido, ainda carece de aprofundamento nas práticas pedagógicas, levando-se em consideração que não é incorporado ao currículo. Justificando sua pesquisa, Elaine (2017) destaca o fato de que o letramento midiático oportuniza a transformação das informações em conhecimento. Seria nessas circunstâncias que o ensino iria além das práticas que reproduzem um ensino tradicional, receptivo.

Embora seja pertinente sua alusão às tecnologias como potencializadoras de aprendizagem e de multiletramento, o que chama atenção, por representar uma novidade nas dissertações lidas até o momento, é o modo como essa autora busca relacionar o desenvolvimento de autoria e o protagonismo dos estudantes e da professora, em ambiente escolar. Essa é, nesses dias de revisão, a primeira que aborda as categorias autoria e protagonismo lado a lado e, mais importante, que observa o desenvolvimento dessas duas categorias não apenas com relação aos escolares, mas também do docente.

Mesmo nesse momento da revisão, é necessário destacar que cada vez mais a escrita de uma dissertação se parece com um acúmulo de erros e acertos, de idas e vindas, de um

movimento randômico e nunca linear, que por vezes nos faz retroceder quando parecíamos ter avançado e nos faz avançar quando pensamos que permaneceríamos estagnados por pura falta de sentido nas coisas que lemos, pensamos e escrevemos sobre uma temática que nos mobiliza e nos paralisa, também.

Talvez por isso tenha parado a leitura e respirado fundo quando vi conceitos que, para alguns, são sinônimos e para mim são absolutamente diferentes, embora complementares em muitos aspectos. Embora já tivesse lido sobre a diferença entre autoria e protagonismo, tranquilizou-me um bocado saber que meus pares, não autores consagrados, mas há outros “alguéns” em um mesmo tempo que eu, que também consideram esses conceitos diferentes, ainda que próximos.

Outro aspecto de grande relevância trazido na dissertação de Sobreira (2017, p. 31) é o ensino do conhecimento científico em ambiente escolar, contrariando práticas que permanecem na empiria. Nessa perspectiva a formação do pensamento teórico deve se dar, não nos anos finais, mas já nos primeiros anos de escolarização do estudante.

O conhecimento científico é fundamental para que a população possa compreender melhor o mundo em que vive, e essa oportunidade deve ser oferecida em todos os níveis de escolarização. (...) Não ensinar Ciências nas primeiras idades invocando uma suposta incapacidade intelectual das crianças é uma forma de discriminá-las como sujeitos sociais (SOBREIRA, 2017, p. 31).

Em suma, o texto dissertativo propõe um ensino que prepare os estudantes para agir e interagir no mundo, por meio de práticas que integrem saberes e avanços tecnológicos desenvolvendo a educação científica. Uma crítica é realizada ao tipo de prática docente centrada na fala solitária do professor, nas aulas livrescas e nos processos de memorização a que são expostos os estudantes. De acordo com Sobreira (2017), não é possível formar um sujeito crítico desenvolvendo práticas de repetição e memorização, apenas.

Assim, o texto orienta o pensar e o fazer pedagógico para situações em que o estudante seja posto em atividade, ou como descreve Sobreira, que os estudantes sejam postos “com a mão na massa”, para assim, protagonizar as situações de aprendizado. Esse protagonismo pode contribuir para o desenvolvimento de autoria.

Ao trazer à tona uma perspectiva que coloque o estudante em atividade de estudo, no sentido de tirá-lo do lugar de espectador, para protagonizar o próprio aprendizado, é pertinente citar a dissertação com o título *A educação superior e as metodologias ativas de ensino-aprendizagem: uma análise a partir da educação sociocomunitária*, escrita por Renata dos Anjos Melo (2017), cujo objetivo era discutir as metodologias ativas de ensino na Educação

Superior por meio do levantamento da concepção dos docentes a respeito de tais metodologias, analisando como essas concepções se relacionam ao perfil de ensinagem dos docentes.

Justificando a relevância da própria pesquisa, pondera:

Numa sociedade denominada Sociedade do Conhecimento, na qual esse se torna um instrumento de regulação das relações de poder, os sujeitos necessitam apropriar-se do conhecimento com autoria, produzir, divulgar, e usá-lo de modo a construir outros e novos conhecimentos, com proficiência e numa perspectiva ética e socialmente responsável, de cuidado com a comunidade (MELO, 2017, p. 8).

Porém, essa autora faz uma crítica à organização do ensino-aprendizagem, em ambiente de educação formal, a saber, a escola. Percebe na docência engessada, nas informações fragmentadas, na carência de significado ao que se ensina e deveria ser aprendido e apreendido pelo estudante, sérios entraves ao processo de desenvolvimento do sujeito.

Até agora, as leituras permitiram entender a autoria como uma característica inerente ao sujeito, efetivada a partir das significações construídas no mundo, por meio da interação social. É, portanto, no movimento, na atividade, que ela é exercida. Seja o movimento de agir e refletir sobre a própria ação um indício de autoria, é de se considerar a atividade humana uma condição essencial para seu desenvolvimento.

As considerações de Melo (2017) sinalizam a atividade enquanto sinônimo de metodologia ativa como possibilidade de desenvolvimento do sujeito, tornando-o protagonista e autor do próprio aprendizado. Protagonista, porque age, autor, porque a partir da própria atividade, se reconhece como sujeito:

Se a aprendizagem for concebida como atividade, se priorizará uma visão dialética das interações entre o/s aluno/s e professor/es, numa dinâmica que se aproxima do conceito de obuchenie¹⁵, ou seja, a situação aprendizagem planejada para promover o desenvolvimento. (...) pois se trabalha a subjetividade do aluno, sua experiência, sua identidade e seu compromisso moral com as outras pessoas, sua comunidade. (...) E as metodologias ativas, pelo seu potencial de envolvimento de alunos, docentes e instituição com as problemáticas científicas e sociais, nos parecem o melhor caminho para isso (MELO, 2017, p. 146).

De modo sintético, a partir da leitura das quatorze¹⁶ dissertações, foi possível relacionar à autoria conceitos como a abstrata condição de quem é autor passivo dado o controle do natural sobre o cultural, em uma estética dúbia da criação. Também houve um passeio por entre conceitos de uma autoria não-criativa, e da ilusão de autoria que é comum ao ser humano. Ao

¹⁵ Expressão criada pela psicologia desenvolvimental soviética e significa ensino-aprendizagem.

¹⁶ Caso o leitor fique curioso para saber porque o título dessa seção é “dezesseis olhares sobre autoria”, se li quatorze dissertações, valho-me dessa nota para explicar que o leitor conheceu autoria nesse texto, por minhas lentes e, a partir dele, enquanto ia lendo, ia construindo seu próprio olhar sobre o tema.

invés de autoria, leu-se sobre a função-autor e a representação do sujeito que existe e inexistente em sociedade.

Considerou-se relevante a abordagem de autoria coletiva e de coautoria e do exercício de escritura a partir de histórias e falas de outros para que o sujeito encontre a própria voz, seja em um espaço próprio para fãs, seja por meio do exercício de escrita livre em um diário pessoal e da conversa escrita, com a professora, seja a sua presença na luta do professor inconformado com o apagamento do autor na uniformização dos textos dissertativos do ENEM.

Leu-se sobre o poder da escrita e da leitura e de um tipo de autoria que vai além da escritura, que implica em posicionar-se no mundo, como ser e não como objeto. Leu-se sobre autoria que, em determinadas circunstâncias, é entendida como sinônimo de protagonismo e, em outras, transcendendo o agir como representação, alcançando uma espécie de enunciação que predispõe o sujeito para a própria autonomia, emancipação.

Foram conhecidos estudos sobre a autoria como expressão do sujeito por meio da escrita, da fala, do silêncio. Autoria como expressão do sujeito por meio de paredes piXadas, de atividade nas aulas de ciências, e da possibilidade de desenvolver uma prática docente/discente autoral por meio de metodologias ativas. Autoria como expressão do sujeito por meio de mídias digitais, e nos ambientes da Academia.

Houve a leitura sobre o trabalho voltado para o letramento, mas não apenas para o letramento, para o multiletramento e, além disso, por meio de uma pedagogia que desenvolva consciência, uma pedagogia crítica, de cunho político, social, científico.

O que se torna relevante também, é o fato de que nenhuma das dissertações lidas abarcava mais que um sentido sobre o tema de estudo, sendo este um diferencial importante para essa pesquisa, cuja intenção é, por secundária que seja, demonstrar que não há certo e errado, mas diferentes modos de compreender a mesma palavra. O sentido, então, não está mais na palavra, mas no movimento que realizamos para atribuir-lhe significado, segundo nossas possibilidades. A autoria assume, aqui, como é a linguagem, múltiplas significações. Mas a que mais nos interessa é a atividade de autoria como prática de libertação.

3.3 ENTÃO, O QUE É AUTORIA?

Pensar o termo autoria é pensar que, em dado momento da história da humanidade, entendeu-se haver a necessidade de substantivar uma ação humana. O que é produzido é produzido por alguém, ainda que não seja de alguém. Não se trata especificamente de

propriedade e culpabilização, como explicita Michel Foucault, mas de reconhecimento de origem.

O surgimento de um “autor” se dá em função do discurso como expressão da permanente transformação da linguagem. Mas não se entenda a autoria apenas com relação à organização do que se fala. Relacione-se esse constante movimento entre interpretações discursivas à organização do que se faz e, em se tratando de autoria, do que se produz que não seja reprodução apenas.

No processo de desenvolvimento de autoria, faz-se necessário que haja alguns elementos que, segundo Ribeiro (2017, p. 23), são inerentes à formação de autores.

Como ninguém nasce autor, da mesma maneira a pessoa deve construir-se como tal, numa relação com o aprender. Isto é, o sujeito não nasce desempenhando determinada função, ou ocupando determinados lugares, mas é um ser em construção, projetando na figura do autor uma dessas possíveis funções. Ao assumir determinada posição, o indivíduo precisa desenvolver determinadas competências, pois não nascemos prontos; somos sujeitos em constante processo formativo.

Destaca-se, nesse processo de construção, a hominização, a singularização e a socialização. Tornar-se homem implica compreender a evolução que faz o homem distinguir-se pela capacidade de desenvolver-se física e intelectualmente, em comparação com outros animais. A singularidade compreende o fato de que, vivendo em sociedade, em comunidade, aprendendo a partir dela, sendo social por natureza, ainda assim o sujeito é único.

Nascemos para aprender; porém, não se aprende sozinho, mas em processos de relação, de contato com o outro, com o alheio. Essa construção de si atravessa o quem eu sou, a minha relação com o mundo e com o outro. A utopia¹⁷ em formar autores não escapa dessas premissas, pois os textos que eles produzem são frutos de uma construção interna (subjéctiva e identitária), a partir do contato com o meio ou a comunidade em que vive e mantém relações, e somente dá sentidos novos aos seus textos a partir do outro. Ou seja, ninguém se forma no vazio; construir-se supõe troca, experiências, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações (MOITA, 2000, p. 115).

O sujeito, ao ocupar a posição de autor, se constitui através do movimento que faz entre o que é exterior ao discurso – o interdiscurso enquanto lugar do Outro – e o que lhe é interior – o intradiscurso enquanto lugar da organização da língua.

As palavras e as maneiras de dizer do outro nos permitem o acesso – ainda que de forma parcial – à subjetividade de uma pessoa (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1992). É na

¹⁷ Não passa despercebida a relação entre a formação de autores e a utopia, no discurso dessa autora. Porém, ao se pensar em uma educação que forme para a cidadania, para a emancipação, pensando em um sujeito autônomo, há quem considere esses anseios, utópicos. Mas isso não impede que as pessoas continuem acreditando.

subjetividade que se promove o desenvolvimento de autoria do sujeito. É no discurso que reside a subjetividade.

Cabe, nessa conversa, um argumento de que, para constituir-se e considerar-se autor, o sujeito necessita do outro para legitimar sua própria autoria. Melhor dizendo, é nas relações sociais que a autoria acontece enquanto fenômeno essencialmente humano. O Círculo¹⁸ Bakhtin, Medvédev, Volóshínov (1992, p. 124) afirma: “assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala; ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.”

Nesse estágio das reflexões trazidas, é importante pensar sobre a autoria enquanto característica de um ser humano que se entende como sujeito, e não como objeto. Desenvolver a autoria é, portanto, desenvolver o senso de si enquanto um ser capaz, dentre outras coisas, de dar origem, inventar, fazer, pensar e ser.

Compreende-se que quem a pessoa é, e o modo como ela percebe quem é, faz parte de um processo de formação conceitual que traz a relação com o outro como principal elemento constituinte. Segundo o filósofo russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin,

Tudo o que me diz respeito, a começar meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior [...]. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que serão para a formação original da representação que terei de mim mesmo. Elementos de infantilismo na autoconsciência (“Será que mamãe gostaria de mim assim...”) às vezes persistem até os nossos últimos dias (a percepção e a representação de si, do próprio corpo, do próprio rosto, do seu passado, num tom enternecido). Assim como o corpo se forma originalmente dentro do seio (do corpo) materno, a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro. É mais tarde que indivíduo começa a reduzir seu eu a palavras e a categorias neutras, a definir-se enquanto homem, independentemente da relação do eu com o outro (BAKHTIN, 2003, p. 378-9).

Ao tratar da possibilidade de autoria e da linguagem, esse autor traz o conceito de “enunciado” como elemento linguístico dotado de carga histórica e social, representando uma compreensão de si e do mundo. Enunciar é, portanto, anunciar a si mesmo e aproximar-se dos enunciados do outro. Há um processo de compreensão que vai além da compreensão do outro, modificando as possibilidades enunciativas.

¹⁸ Os textos escritos por esses pesquisadores tinham uma gênese comunitária. Não se tratava de um autor, mas da participação dos três, no sentido de produção de conhecimento por meio do diálogo. Em função disso, inclusive, muitas obras resultantes dos estudos do Círculo têm sua autoria questionada. “A existência desses círculos de acadêmicos que discutiam múltiplas questões fundamentava o principal conceito de Bakhtin, o dialogismo. Pois nesse círculo ninguém era proprietário de nenhuma das ideias que circulavam, todas elas eram frutos de diálogo” (LEITE, 2011, p. 47).

A discussão filosófica acerca da existência ou não de um autor tem validade por que há a intenção de relacionar a subjetividade que permeia toda e qualquer discussão nesse âmbito. O que há é o ser humano que, por conta de sua construção histórica e de sua condição essencialmente social, se torna autor ou repetidor de enunciados.

Ao abordar o que, em estudos de linguagem, se chama de “enunciação”, é imprescindível abordar os estudos de Bakhtin que considera o enunciado como uma expressão discursiva, cuja interpretação necessita da compreensão das condições em que foi produzido.

Para Bakhtin (2003), o conceito de autoria se dá em vários níveis, como na relação estabelecida entre herói e autor, por exemplo. O autor critica o posicionamento de sua época que mistura o autor-homem com o autor-criador, quando afirma: “vemos o criador apenas em sua criação, jamais fora dela” (2003, p. 403). Nesse caso, a autoria não se expressa no sujeito empírico, no ser humano, mas o sujeito está, esteticamente, compondo a sua criação.

A compreensão bakhtiniana acerca da constituição do sujeito-autor refere-se à capacidade de enunciação do sujeito. É sobre essa perspectiva que se constrói o nosso conceito de autoria: estudamos a potência de autoria de um sujeito que, segundo Bakhtin (1992, 1993 e 2003), se constitui nas suas relações com a linguagem, a sociedade e o outro.

A mesma linha de raciocínio é apresentada por Newton Duarte, quando escreve sobre a percepção Vigotskiniana de compreender o processo de constituição do sujeito:

Vigotski faz uma diferenciação entre a relação filogênese-ontogênese no desenvolvimento orgânico do indivíduo humano e essa mesma relação no desenvolvimento cultural, social desse indivíduo. O desenvolvimento sócio-cultural do indivíduo é o desenvolvimento de um indivíduo histórico, portanto situado na história social humana. Para que esse desenvolvimento ocorra é necessário que o indivíduo se aproprie dos produtos culturais, tanto aqueles da cultura material como aqueles da cultura intelectual. Essa apropriação da cultura pela criança é mediatizada pelos adultos que já se apropriaram da mesma cultura, isto é, o processo de apropriação é um processo mediatizado, um processo que exige a interação entre adultos e crianças (DUARTE, 2000, p. 83).

Ocorre que o conceito de autoria e mesmo a existência de um sujeito-autor não é consenso entre o espaço acadêmico-científico. Há perspectivas teóricas que isentam o ser humano de sua condição individual de humanidade, dizendo que há uma espécie de condição coletiva de formação humana. Isso significa pensar em um ser humano que inexistente enquanto autor a não ser nas suas relações com seus pares, com sua história, com a sociedade e a cultura. Por outro lado, há outras maneiras de ler e interpretar a realidade, que dizem que há um movimento contínuo e dialético no processo de construção do sujeito, tornando-o quem ele é, em um vir a ser constante entre sua individualidade e a coletividade. Zaniol escreve de maneira bastante singular quando descreve essa necessidade humana do outro para constituir-se sujeito:

É no espelho do outro que encontro a minha consistência, mas um espelho que devolve sempre a alteridade, pois se reduzimos tudo à própria imagem, não há disposição para escutar o que não sabemos. A experiência da alteridade é a experiência do outro que não posso reduzir à minha medida (2005, p. 47).

Vygotsky (1988) traz a relação com o outro como um elemento importante no processo de aprendizagem e de desenvolvimento do sujeito. Porém, há de se destacar que o desenvolvimento e a aprendizagem perpassam o desenvolvimento das funções cognitivas superiores, e a partir daí ocorre uma modificação intra e inter-relacional.

Como estamos falando em uma autoria que inclui a produção de si, de algo e do grupo, pressupomos que o sujeito tenha que se constituir em um observador para então advir um autor. Mas a autoprodução de si tem uma condição essencial: que a relação com o outro não seja de apropriação, mas de alteridade (por isso o fechamento estrutural), ou seja, que o outro permaneça como um outro e não como um outro eu, ou como um outro a partir de mim mesmo. Em um jogo de palavras, o sujeito se apercebe de si ao observar o outro. Destaque-se, pois, a função da outricidade na formação de si.

3.4 LEITURA, ESCRITA E OUTRAS PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS

Essa sessão apresenta uma reflexão acerca de possibilidades de práticas desenvolvidas em ambiente escolar que têm um caráter exitoso, no sentido de desenvolver a autoria do sujeito. A partir da abordagem de práticas que desenvolvam letramento, escrita de texto livre, do uso das mídias digitais, da realização de oficinas e da atividade em Leontiev e em Davydov, há o intento de levar o leitor por caminhos que, dentre outras possíveis justificativas, representem importante elemento capaz de oportunizar circunstâncias em que haja atividade autoral.

A escola não é um fracasso social. Mas também não é um sucesso absoluto. É um campo de lutas como outros campos da sociedade. De certo modo, reflete ou refrata o que ocorre em outros âmbitos da sociedade, contribuindo inclusive para a manutenção ou a ruptura de práticas e *modus vivendi*.

Grande crítica que se faz aos espaços escolares e ao modo como se organizam as práticas educativas. Nesse contexto, faz-se referência à condição de espectadores dos estudantes, cuja função seria de reproduzir padrões comportamentais e ideários vigentes na sociedade.

Na escola, quando paramos para ouvir as palestras motivacionais recorrentes, não se sabe até que ponto preparamos sujeitos resilientes e a partir de que ponto começamos a preparar

um camaleão. Silva alerta sobre os discursos que norteiam as práticas voltadas para o preparo do leitor para adaptar-se, moldar-se, para dar conta de viver (sem incomodar), na sociedade:

(...) ao nível das intenções, todos nós desejamos formar leitores questionadores, capazes de se situar conscientemente no contexto social e, ao mesmo tempo, capazes de acionar processos de leitura, praticados e aprendidos na escola, no sentido de participar da conquista de uma convivência social mais feliz e menos injusta para todos. Em princípio, então, queremos educar e promover um tipo de leitor que não se adapte ou se ajuste inocentemente à realidade que está aí, mas que, pelas práticas de leitura, participe ativamente da transformação social (SILVA, s. a., p. 64).

Dessa forma, o aprendizado seria inferido de maneira diretamente proporcional à capacidade de reproduzir, repetir com precisão o conhecimento produzido. Para provar que se sabe, não é essencial que se compreenda, mas que se saiba percorrer os mesmos caminhos, dizer as coisas exatamente como já foram ditas anteriormente, por quem detém o conhecimento. Assim, a compreensão dos processos, a inferência pessoal e individual do que deveria ser aprendido, a interpretação e, adiante, a incorporação do conhecimento e mesmo a produção do conhecimento não eram ações características dos indivíduos – estes se colocavam como receptáculos do conhecimento. A autoria ficava relegada para um outro plano, muito distante da realidade das salas de aula.

Outra crítica ao modo como se organizam as aulas, é referente ao fato de que a autoria no ambiente escolar tem sido relegada à atribuição de propriedade de produção escrita. Valoriza-se uma sistemática de comunicação permanente como é a escritura e se vai esmaecendo (por pura falta de uso por parte dos estudantes) a autoria do discurso que é desenvolvida por meio da fala. Quem cria histórias mas não as escreve não é autor? Quem fez a maquete da aula de ciências, mas não a descreveu por meio da escrita não é, em nenhuma medida, autor?

(...) a concepção que tem maior recorrência é a de que língua deve ser trabalhada a partir dos gêneros textuais, ou seja, concepção bakhtiniana de língua, com práticas de linguagem voltadas para a leitura e a escrita de textos, destacando a diversidade textual e valorizando a oralidade de forma criativa, distante de uma prática conservadora de dogmas na língua, mas compreendendo a língua em uso, em funcionamento, ou ainda, uma língua dinâmica. Uma concepção de língua que abarca a instância da interação, da dialética, isto é, baseada na articulação, contextualização, tomando os gêneros do discurso como materialização do diálogo cotidiano (PIMENTEL, 2017, p. 154).

Porém, tão grande tem sido a inabilidade da escola em contribuir para o desenvolvimento da autoria ao menos no que se refere à capacidade de escrever (leia-se produções avaliativas tais como redações do Enem e produção científica em cursos de graduação) que se faz uma reflexão específica sobre essa modalidade de exercício. Não antes

sem provocar o leitor para que reflita sobre a possibilidade de tal dificuldade ser justamente decorrente do não reconhecimento da autoria do sujeito em suas outras formas de expressão.

A predisposição da escola em práticas educativas baseadas em monólogos retiram, em essência, importante elemento do processo de reconhecimento de autoria. Nas palavras de Pischetola (2016, p. 68),

O diálogo instaura-se na relação educativa para criar autonomia, e deveria levar a um questionamento contínuo das habilidades de comunicação do professor e à reflexão sobre sua prática pedagógica. O diálogo também deve ser revitalizado na relação entre pares e na constituição de um ambiente de aprendizagem colaborativo e inclusivo, a fim de limitar a incidência de fatores sociocontextuais negativos na ação do professor. Enfim, o diálogo é o processo pelo qual o cidadão entra em relação com a comunidade, de maneira respeitosa e responsável.

O que tenho percebido, dentro de um espaço-temporal de mais de 20 anos em sala de aula, é que há práticas pedagógicas que silenciam a capacidade de enunciação do sujeito e há práticas pedagógicas planejadas para potencializar essa capacidade. Há, na escola, tanto uma vertente que considera o sujeito como alguém que se sujeita a permanecer como alguém que reproduz ideias, falas, ações e há uma vertente que considera o sujeito, que o reconhece e que, ao fazer isso, o coloca no lugar de protagonismo do seu próprio desenvolvimento.

Assim, é importante estudar sobre a autoria, não apenas enquanto uma ação que permite entender o distanciamento e mesmo o fim do autor para que surja a obra, mas enquanto uma ação realizada por alguém que se reconhece autor e percebe-se em posse de um instrumento forjado em meio a ideais de manipulação ou libertação, como é a comunicação.

3.4.1 Leitura e letramento

Sério problema enfrentado pelas instituições escolares, na atualidade, é a discrepância entre o ano em que o estudante está enquadrado segundo a organização sistemática do ensino formal e suas habilidades de leitura. Tomemos o exemplo de um estudante do 1º ano do Ensino Médio que não consegue ler no sentido básico do termo. Além disso, há outra queixa que ecoa nos corredores das escolas, que nos conta de estudantes que leem, mas não compreendem o que leem, a ponto de dialogar sobre o tema lido.

Trouxe o exemplo de um aluno de Ensino Médio porque ele tem em sua trajetória escolar, (e já pode ser considerado uma exceção por ter permanecido na escola nessas condições) uma grande bagagem de insucessos, que fazem com que queira ou precise pertencer ao sistema e, por isso, continue ocupando um lugar que é seu oficialmente, mas talvez não seja,

realmente. Ele não se encaixa. Não tem idade para estar em turmas que deveriam estar alfabetizando e não consegue dialogar com seus pares com base nas leituras que deveria conseguir fazer, mas não faz.

A partir daí, sua existência na escola o torna o estudante que “tem dificuldades, mas não incomoda”, “não lê, mas é bem quietinho”, e por uma gratidão silenciosa e de comum acordo de quase toda a comunidade escolar, o sujeito é agraciado com um diploma que não o habilita em absolutamente nada, a não ser certificar o fato de que é uma pessoa que adequou-se ao sistema e, não tendo aprendido o que tinha o direito de ter aprendido, se manteve calado o suficiente para não ser rotulado de aluno problema, o que com certeza teria feito com que abandonasse a escola, antes de ser abandonado por ela.

Nesse ponto da dissertação, o que se quer é promover uma reflexão acerca do papel da alfabetização e do letramento no processo de desenvolvimento de autoria, do sujeito. Se a habilidade de leitura interfere a ponto de contribuir para que o estudante forme uma imagem positiva (ou negativa) de si, é necessário trazê-la para a nossa discussão.

Em breve descrição sobre o processo grandioso que caracteriza o ato de ler, Silva (1999, p. 16) escreve:

A linguagem verbal escrita aprisiona as palavras, enjaula os pensamentos, e cabe à leitura soltá-los da armadilha... Esta metáfora do processo de comunicação escrita, além de belíssima, sinaliza a relação que se estabelece entre o leitor e o texto, gerando uma “coisa maravilhosa” que deve ser aprendida de modo a produzir “espantos”.

Ler é conhecer outros mundos possíveis. Quem não lê, a exemplo das palavras presas no papel, permanece aprisionado no único mundo que seus sentidos e sua vivência lhe permite conhecer (o que não é pouca coisa). Mas se priva ou é privado de um modo único de atribuir sentido à vida, a partir de outros olhares, outros pensamentos, outros imaginários. Escreve-se sobre a leitura em suas múltiplas possibilidades e não apenas sobre a concepção elementar do termo.

3.4.2 O texto livre

Escrever é um processo doloroso. Talvez essa assertiva não represente a verdade. Mas é uma das verdades possíveis, para muitos sujeitos que frequentam ou já frequentaram a escola. A atividade de autoria por meio do exercício da escrita é entendida nesse trabalho, como uma prática emancipatória e libertadora ou limitadora e alienante. Depende do modo como é abordada nos espaços que se responsabilizam e que primam por seu desenvolvimento.

Em um sentido de fomentar estudos sobre escrita e autoria, torna-se pertinente citar Machado (1999, p. 7) que destaca:

O país é carente de pesquisa própria e de tecnologia independente e ainda investe pouco em ciência e tecnologia. Mas é preciso lembrar que toda pesquisa, seja na área que for, passa, antes, durante e depois, pela escrita. Por isso, instrumentalizar os alunos, professores e cidadãos, desde cedo, nesta tecnologia tão antiga mas onipresente em nossa cultura é fundamental.

Nós somos produtos. Nós somos produtores. Não há culpados, mas há sujeitos cujas práticas podem influenciar positivamente ou negativamente o desenvolvimento de outro sujeito. Não são os estudantes, aqui, colocados como objetos de estudo, como meros receptores de conhecimento. Diferentemente, são colocados como sujeitos que têm, historicamente e tradicionalmente, voltado seus olhos para a escola com reverência. Essa instituição que representa alguém que tem uma familiaridade maior com o amplo mundo do “conhecimento”, e especificamente das letras e, por isso, com possibilidades de contribuição em seu processo de aprendizado. Ambos são sujeitos de um mesmo processo: o de desenvolvimento de autoria.

Portanto, escreve-se sobre esse paradoxo em que a escrita emerge porque os resultados decorrentes de seu aprendizado podem ser emancipatórios ou amplamente limitadores, dependendo, inclusive, do modo como tal prática é aprendida (e ensinada). Entenda-se a atividade de autoria por parte do estudante como ato que contribui para que se desenvolva de acordo com uma perspectiva de emancipação e protagonismo social.

Nesse caso, a produção autoral escrita seria um instrumento capaz de contribuir para o desenvolvimento da Autoria do sujeito, para o seu desenvolvimento em um sentido amplo.

Machado (1999, p. 04) contextualiza as possibilidades de empoderamento que a escrita e a autoria representam, ao mesmo tempo em que faz uma ressalva às habilidades da escola no que se refere ao desenvolvimento das competências e habilidades relacionadas ao tema desta pesquisa.

(...) uma compreensão multidimensional do campo que denomino scriptológico, e da dimensão profundamente subjetiva e, ao mesmo tempo, social/cultural/histórica /econômica da escrita e do escrever, bem como, das implicações do seu exercício para o sujeito e para a cultura, depreendendo dessa interpretação, explicações para a inabilidade que a escola tem demonstrado quando se trata de promover o domínio e o usufruto dessa tecnologia tão simples, tão onipresente - e tão poderosa quanto uma arma - que é a escrita (MACHADO, 1999, p. 04).

De um modo mais significativo, volte-se, pois, o olhar, para as formas legítimas de desenvolver a autoria dos sujeitos, levando-os a utilizarem a escrita a seu favor, não como elemento de opressão, mas de libertação, de pensamento em um espaço abstrato, e do sistema materialista e excludente, em um espaço prático.

Assim, compreende-se que alguém com uma estreita relação com a escrita tenha maior facilidade em inspirar, instigar, motivar a apaixonarem-se também pelo político, poético, emancipador (e que seja técnico) ato de escrever. Isso porque, embora ao escrever sobre autoria, Barthes (2004, p. 01) escreva que “morre o autor, a escrita começa”, ainda que em um campo filosófico completamente diferente e em um contexto histórico repleto de verbetes fundamentais para as questões sociais da atualidade, tais como protagonismo, cidadania e emancipação, arrisque-se a dizer que, com a escrita, nasce um autor. Nasce um escritor, um autor de escritos e de sua própria história.

Se houvesse um questionamento a respeito das possibilidades de desenvolver a habilidade de escritura do estudante sem demonstrar o tempo todo o quanto ainda é inapto para a atividade, uma provável resposta seria a atividade de da autoria por meio do texto livre. Assim, adiante, são trazidos exemplos de abordagens que podem representar possibilidades exitosas do desenvolvimento da autoria em ambiente escolar, por meio da escrita.

Freinet (1998) fazia uso de textos livres para promover a autoria de seus alunos, tendo como foco o desenvolvimento holístico do educando. Assim, a escrita exerce a função de ferramenta que rompe paradigmas e promove o aprendizado do sujeito, capacitando para os livros, para as folhas em branco e para o mundo. O ato de escrever e publicar assumia a importante função de representar um modo revolucionário de aprender a língua materna. Aprendia-se por necessidade.

Querer imprimir é querer comunicar-se em grande escala. Imprimir é, em termos funcionais, analisar a linguagem, letra por letra, e observar a correção ortográfica. Partindo de textos livres, submetidos a debate e coletivamente modificados e aperfeiçoados, o aluno-impressor encontra-se frente a frente com a exigência da legibilidade. As falhas não são mais aqueles erros que apenas o professor detectou, são obstáculos à comunicação pública (LEGRAND, 2010, p. 20).

Nesse sentido, os textos livres são reconhecidos como potenciais excelentes promotores de autoria. Diz-se “potenciais” porque, como bem escrevia Canché, (1976, p. 31), havia, já naquela época, a necessidade de “praticá-la (a escrita) com uma finalidade libertadora, contrária a sua habitual finalidade ideológica.” E já que pensamos em ideologia, em ideias que dominam, é oportuno trazer uma colocação de Roland Barthes (2002, p. 41):

Diz-se correntemente: “ideologia dominante”. Essa expressão é incongruente. Pois a ideologia é o quê? É precisamente a ideia enquanto ela domina: a ideologia só pode ser dominante. [...] não há ideologia dominada: do lado dos “dominados” não há nada, nenhuma ideologia, senão precisamente – e é o último grau da alienação – a ideologia que eles são obrigados (para simbolizar, logo para viver) a tomar de empréstimo à classe que os domina. A luta social não se pode reduzir à luta de duas ideologias rivais: é a subversão de toda ideologia que está em causa.

A enunciação é marcada por carga ideológica. Sempre se estabelece, segundo Bakhtin (1992), um sentido de apreciação ao se deparar com uma enunciação.

Reiterando a concepção de que a autoria é desenvolvida nas relações com o outro, que o enunciado (dito ou escrito) é um correspondente de comunicação e construção do sujeito, diante do outro, pertine citar o estudo realizado por Del Ré et al (2014), cuja temática estava centrada na investigação de autoria em ambiente escolar, especificamente em turmas de escolares dos anos iniciais. As atividades eram parte de práticas de leitura de histórias e reescritura realizada pelos pequenos sujeitos, quando entende que os pequenos escritores se colocavam subjetivamente nos textos escritos.

3.4.3 Oficinas

Em ambiente escolar, destaca-se a possibilidade de se buscar alternativas para estimular o protagonismo do estudante, com o intuito de promover o desenvolvimento de autoria. Resgate-se o exemplo da realização de oficinas que tiram o estudante do lugar de observador e o colocam como autor e ator do processo de aprendizado. “Podemos pensar a oficina como uma tecnologia social que propicia um exercício de autoria ao mesmo tempo coletivo e singular” (ZANIOL, 2005, p. 21).

Pensar na organização das oficinas como elementos de promoção de autoria requer refletir sobre o planejamento de uma prática pedagógica diferenciada que provoca mobilização nos lugares comuns a cada um dos sujeitos dos espaços escolares.

Nas palavras de Rena (2001, p. 08),

[...]A Oficina enquanto processo grupal se constitui de uma vivência que integra diferentes estratégias de interação onde os sujeitos são envolvidos cognitivamente e emocionalmente com uma questão relevante ou experiência significativa. Neste modelo metodológico a palavra na forma de discurso individual, falado ou escrito não é o único instrumento de mediação entre os participantes do grupo e entre estes e a realidade mais ampla. [...] são oferecidos outros recursos de linguagem [...] Assim, a “Oficina” é construção coletiva fruto do esforço de cada um e de todos, onde a intervenção educativa poderá, quando for o caso, ser associada a investigação. É lugar de aprendizado na medida em que cada um é chamado a mergulhar na própria história em movimento e, compartilhando idéias, experiências e sentimentos, oferecer essa mesma história como material de trabalho do grupo em “Oficina”.

A oficina surge como uma dinâmica mobilizadora dos sujeitos não em função de uma prática dicotômica em que o sujeito ou é mestre ou é aprendiz, mas promove uma horizontalidade no processo de desenvolvimento do mesmo. A participação não se dá por meio da execução de papéis previamente concebidos e engessados. Ao contrário, as possibilidades de efetiva contribuição para o desenvolvimento integral (ou para usar um conceito

Davydoviano – omnilateral) se ampliam à medida que se reconhecem as potencialidades de protagonismo do estudante.

Na contramão da passividade do processo de ensino e aprendizagem, Vygotsky, Leontiev, Elkonin, Davydov (1988) trazem outras possibilidades que buscam uma alternativa de protagonismo para o sujeito. A educação, o ensino, pensados e organizados pelo professor, são apresentados ao discente com a finalidade de proporcionar uma oportunidade de atuação de maneira investigativa. Esse é, pois, um ponto de convergência entre uma prática que busque o protagonismo do estudante e o conceito de Autoria.

3.4.4 A atividade

O ensino tem passado por uma crise conceitual intensa, levando-se em consideração que normalmente se fala em formar um cidadão e contribuir para o desenvolvimento de sua autonomia, de sua consciência crítica. No entanto, as práticas pedagógicas se movimentam em torno da formação do pensamento abstrato com bases nos conceitos empíricos e, na maioria das vezes, privilegiam a exata reprodução conceitual ao invés da elaboração e reelaboração do conhecimento.

É nesse ponto da discussão que os estudos de Vasili V. Davydov têm grande relevância, pois consideram a importância de se buscar um ensino que privilegie a formação do pensamento abstrato com base nos conceitos teóricos.

Nascido em Moscou no ano de 1930 e falecido em 1998, Davydov pertence à terceira geração de psicólogos russos e soviéticos que desenvolveram pesquisas fundamentadas na Teoria histórico cultural de Vygotsky.

Dentre as várias obras que escreveu, destacam-se *Problems of Developmental Teaching* e *The Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research*. O seu pensamento revestido de rigor e criticidade foi sinônimo de represálias que resultaram na sua exclusão temporária do Partido Comunista e da função de diretor do Instituto de Psicologia Geral e Pedagógica da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS. “Sua independência intelectual, honestidade científica e fidelidade à teoria psicológica da atividade lhe custaram perseguições políticas” (LIBÂNEO & FREITAS, 2013, p. 321).

Vasily Vasilyevich Davydov construiu sua teoria tendo como pilar o estudo de Lev Semenov Vygotsky e sua teoria histórico-cultural. No contexto de sua escola teórica, Davydov buscava uma forma de ensino que proporcionasse o desenvolvimento do pensamento do estudante, defendendo a tese de que à escola cabe educar para pensar dialeticamente por meio de um ensino que promova o desenvolvimento do aluno.

No entendimento de Davydov (1988), o desenvolvimento do aluno é o desenvolvimento de sua personalidade e, na escola, tem como base fundamental a aprendizagem da cultura na forma de conceitos de natureza teórica, das várias áreas de conhecimento.

Para compreender o pensamento de Davydov é necessário observar como se dá a aprendizagem e o desenvolvimento para Vygotsky. De acordo com esse pesquisador, o desenvolvimento não só é ulterior à aprendizagem como, também, é impulsionado por ela. Isso significa que a aprendizagem é necessária ao desenvolvimento. Nessa posição, aprendizagem e desenvolvimento são processos distintos, formam uma unidade no processo de constituição do sujeito, mas a aprendizagem tem preeminência.

Por isso, para Vygotsky (1989), na educação escolar têm importância fundamental as ações sistematicamente organizadas, planejadas e implementadas com o fim de promoção do desenvolvimento das crianças e jovens, uma vez que “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VYGOTSKY, 1989, p. 101).

A mediação, para Vygotsky, implica em compreender como fundamento do desenvolvimento humano a relação entre o natural e o social. É preciso compreender que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem perpassa as representações simbólicas que se efetivam através da interação social.

Igual a Vygotski, Davydov defendeu a mediação entre o sujeito e o conhecimento realizada pela linguagem enquanto elemento simbólico, enfatizando a importância do coletivo, da presença de outros indivíduos para a formação das operações superiores mentais.

Davydov incorporou as teorias de Vigotsky, Leontiev e Elkonin no desenvolvimento de sua teoria do ensino desenvolvimental.

Foram as pesquisas com Elkonin, principalmente na Escola Experimental n. 91 de Moscou, - campo privilegiado de investigação teórica e prática de Davydov junto a professores e alunos durante 25 anos - que foram dando forma às bases da teoria do ensino desenvolvimental. As investigações iniciais constataram que a atividade de estudo estava completamente ausente das escolas, o que levou os dois psicólogos a proporem, nos anos de 1960, a criação de novos programas de ensino, visando mudança de conteúdo do ensino primário com base na ideia de Vygotsky de que a base do desenvolvimento intelectual das crianças é o conteúdo dos conhecimentos assimilados (LIBÂNEO & FREITAS, 2013, p. 320).

Teorizou que a essência do desenvolvimento da personalidade do sujeito encontra-se no ensino que ocorre por meio de atividades de estudo, cuja efetivação depende também das operações originadas a partir dos motivos mobilizados no estudante. Embasando suas ideias, Davydov valeu-se de estudos de seus compatriotas, tais como Leontiev (1978), para quem a

atividade da criança aparecia, cada vez mais, como a realização de suas conexões com os seres humanos através das coisas, e conexões com as coisas através dos seres humanos.

De acordo com esse autor,

A atividade, externa e interna, do sujeito é mediada e regulada por um reflexo psíquico da realidade. O que o sujeito vê no mundo objetivo são motivos e objetivos, e as condições de sua atividade devem ser recebidas por ele de uma forma ou de outra, apresentadas, compreendidas, retidas e reproduzidas em sua memória; isto também se aplica aos processos de sua atividade e ao próprio sujeito - a sua condição, a suas características e idiossincrasias. Desta forma, a análise da atividade nos conduz aos temas tradicionais da psicologia. Agora, no entanto, a lógica da investigação é invertida: o problema da aparência dos processos psíquicos torna-se o problema de sua origem, de seu eliciamento através daquelas conexões sociais nas quais o ser humano entra no mundo objetivo. (LEONTIEV, 1978, p. 87).

Portanto, Davydov (1988), apoiado nos pensamentos de Leontiev, reforça a necessidade de que, para aprender, a pessoa necessita reproduzir a atividade construída historicamente. Note-se aqui, uma perspectiva de desenvolvimento de autoria do sujeito. Não se trata de observar a execução de uma atividade ou de reproduzi-la tão somente. Trata-se de percorrer os caminhos já percorridos por outros pesquisadores. Trata-se de protagonizar o ato formativo.

Para a formação de um sujeito-autor, é essencial o saber. Saber implica conceitos como: mobilização, atividade e sentido. Nas palavras de Ribeiro (2017, p. 24), “mobilizar-se é reunir suas forças para fazer uso de si próprio como recurso. Essa ação não pode ser definida senão por referência a uma atividade, que possui uma dinâmica.” Essa dinâmica supõe inter-ação com o mundo.

O sentido envolve palavras, enunciados, acontecimentos que façam relação com sua vida. É comunicável e pode ser entendido como uma troca com os outros. (...) Entendemos esses três conceitos como possíveis elementos para a discussão sobre a formação de autores. A ideia de mobilização representa um saber que é adquirido na busca, no envolvimento, e não no estado de inércia. Esse movimento gera um conjunto de ações que propulsionam o sujeito no deslizamento de alguma função, para ocupar determinado lugar-atividade-, e, a partir dessa dinâmica, ele produz textos com novas possibilidades semânticas. (RIBEIRO, 2017, p. 24).

Essa ancoragem na construção histórica da humanidade implica em dizer que não se trata de uma atividade nova ou desvinculada da vida do ser humano, mas sim de uma nova versão da atividade.

O papel do ensino desenvolvimental é contribuir no processo de formação da personalidade do sujeito, formar o homem omnilateral¹⁹. Propõe-se, com sua teoria, um ensino para a escola contemporânea que consiste em ensinar os alunos a orientarem-se

¹⁹ Conceito de “omnilateral”- Libâneo diz que a formação do homem omnilateral é a formação para a vida, um “chamado para a vida”, em dimensões éticas, cognitivas, mentais, emocionais e políticas.

independentemente na informação científica e em qualquer outra, mediante um ensino que impulse o desenvolvimento mental.

É a atividade de transformação de um objeto, ao se repetir inúmeras vezes, em momentos historicamente diferenciados, que possibilita ao homem captar a determinação ou causalidade essencial. Também é essa interferência que permite a representação mental do objeto transformado e mais tarde reproduzido na forma de designações verbais (conceito). Daí constatar-se que o pensamento se desenvolve por meio da atividade prática-objetiva.

Essa forma de agir para satisfazer necessidades é denominada de trabalho, pois, além de satisfazer suas necessidades, os homens produzem os meios para isso. Ao produzi-los, produzem também o conhecimento sobre eles, sobre suas propriedades, funções e modos de ação. Esses conhecimentos são partilhados, inicialmente, na própria atividade, mediante o uso conjunto e a comunicação entre os usuários. Aos poucos, os conhecimentos vão se desvinculando da atividade prática, mas permanecem materializados nos objetos e na linguagem (MOURA, SFORNI E ARAUJO, 2011).

A capacidade inerente à condição humana de reproduzir ações, executar atividades e criar, a partir daí, novas possibilidades representa a ideia de que é através da prática que se aprende, indo além dela, desenvolvendo estruturas mentais que transcendem os espaços empíricos e conduzem até o aprendizado teórico, científico.

Para que, de fato, haja aprendizado, haja ensino capaz de desenvolver mentalmente o sujeito, importa haver interferência do indivíduo junto ao objeto a ser analisado, aprendido, compreendido, sabido. A reprodução de padrões e o recitar de ideias não pode ser compreendido como concreto desenvolvimento mental do sujeito.

De acordo com o pensamento de cada corrente filosófica, o ensino e a educação são apresentados aos estudantes. No processo de aprendizagem, Davydov (1988) considera de grande relevância a formação do conceito a partir da ascensão do abstrato para o concreto, método esse decorrente da teoria materialista dialética do conhecimento. Nesse entremédio de ideias, a atividade emerge como possibilidade de promover a contradição subjetiva entre o que é e o que se apresenta para o sujeito. Assim, a atividade é uma premente alternativa de oportunizar ao indivíduo, situações planejadas, cuja intencionalidade é justamente estabelecer relação entre o fenômeno e a essência.

A essência do conceito filosófico-psicológico materialista dialético da atividade está em que ele reflete a relação entre o sujeito humano como ser social e a realidade externa – uma relação mediatizada pelo processo de transformação e modificação desta realidade externa. A forma inicial e universal desta relação são as transformações e mudanças instrumentais dirigidas a uma finalidade, realizadas pelo

sujeito social, sobre a realidade sensorial e corporal ou sobre a prática humana material produtiva. Ela constitui a atividade laboral criativa realizada pelos seres humanos que, através da história da sociedade, tem propiciado a base sobre a qual surgem e se desenvolvem as diferentes formas da atividade espiritual humana (cognitiva, artística, religiosa etc.). Entretanto, todas estas formas derivadas da atividade estão diretamente ligadas com a transformação, pelo sujeito, de um ou outro objeto sob a forma ideal. O sujeito individual, por meio da apropriação, reproduz em si mesmo as formas histórico-sociais da atividade. [...] A atividade humana tem uma estrutura complexa que inclui componentes como: necessidades percebidas, capacidades, objetivos, tarefas, ações e operações, que estão em permanente estado de interligação e de transformação (DAVYDOV apud LIBÂNEO, 2006, p. 12).

Pode-se definir atividade como toda interação do ser humano com a natureza, com o meio e com a sociedade. Um ser humano desenvolve uma atividade quando ele tem uma necessidade que, por sua vez, gera o motivo que conduz à ação e interação do indivíduo com o meio social ou natural.

Segundo Davydov, é necessário que o ensino proporcione ao estudante ser o ator principal do processo que objetiva sua aprendizagem, pois à medida que atividades de estudo lhe são propostas, este, ao realizá-las, vai desenvolvendo sua personalidade, como sujeito autônomo e capaz de resolver problemas de maneira independente.

Davydov (1988) apresenta a distinção entre pensamento empírico e pensamento teórico-científico. A partir da consciência dessa diferença, formula uma teoria cujo cerne está no fato de que é por meio da atividade de estudo organizada pelo professor que o estudante terá condições de formar o pensamento teórico já que essas atividades partem do conceito teórico e não do conceito empírico. Tem-se, nesse sentido, um processo de ascensão do abstrato para o concreto. Esse autor aborda de maneira ostensiva o caráter essencial da prática, porque essa traz a realidade imediata aliada aos conceitos de universalidade.

Há possibilidades de mudança significativa na trilogia ensino-aprendizagem-desenvolvimento e entre essas possíveis alternativas de relações e trabalho. Davydov nos apresenta uma, em que, por meio de atividades bem elaboradas e fundamentadas nessa teoria, é possível promover desenvolvimento do pensamento do estudante, por meio de conceitos. E, importante ressaltar, cabe ao professor compreender-se e compreender seu papel nesse processo, porque o seu fazer e o seu não-fazer trazem consequências para a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito.

Destaca-se que há duas correntes de pensamento, uma delas acredita que o desenvolvimento da criança ocorre independente do ensino e da educação, enquanto que outra, e Davydov se inclui nesta, que tem convicção de que o desenvolvimento mental da criança ocorre através do ensino e da educação.

4 PESQUISA DE CAMPO

4.1 A AUTORIA E OS CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS DA COOPERLAGES: CONVERSAS DE PERTINHO.

Combinamos a entrevista para amanhã. Sentei-me, no fundo do barracão e fiquei olhando o modo como eles trabalham, o entra e sai de rapazes, o movimento constante, o arrastar sequenciado dos bags com diferentes materiais para serem prensados. Depois do café, despedi-me de todo mundo, vim pra casa. E, agora, quando escrevo isso, lembro da naturalidade com que as meninas põem as mãos em meio a sacolas repletas de podridão e possibilidade de renda. Tudo está ali, na esteira. O lixo e o reciclável. O que não tem mais jeito e o que tem jeito, ainda. Depende da intervenção do ser humano, depende delas, de seu trabalho contínuo e pouco reconhecido, que se confunde com as risadas e as conversas que tem, como se fossem amigos, e não apenas colegas de labuta. (DIÁRIO DE CAMPO, p. 50, 2018).

Fui pedir para entrevistá-la no dia seguinte e, ao encostar no saco que acondiciona as caixas de leite, escorreu alguma coisa visguenta esverdeada, pelo meu braço. Discretamente passei a mão na minha calça. A Rosa Branca viu e disse-me que eu deveria usar luvas, por que não sabia a quantia de bactéria que tinha ali. Fiquei envergonhada por minha imprudência, mas disse que não tinha sido nada – só leite azedo.

Veja, possível leitor. Uma vez, isso aconteceu comigo. Quantas vezes, com eles? . (DIÁRIO DE CAMPO, p. 50, 2018).

Essa seção representa a sistematização dos dados coletados a partir do campo empírico e a análise dos mesmos, em uma descrição crítica, comprometida com os sujeitos que motivaram o estudo e para além deles. A busca por indícios de autoria nas memórias dos catadores é também uma reflexão sobre a escola. Sobre a importância da escola no processo de desenvolvimento de autoria do sujeito, em seu amplo significado, à luz dos dados empíricos e à luz das teorias abordadas ao longo do texto e que serão ainda abordadas.

Considera-se que a escrita e a leitura podem mudar a vida de uma pessoa. Entende-se, porém, que essa visão romantizada, bastante poética e mesmo envaidecida da fala e escrita tenha se ido. Hoje, da observação decorrente do período por mim trabalhado em salas de aula de escolas da rede estadual de ensino de nosso estado, observa-se que, não raramente, os estudantes deixam os bancos escolares por terem conseguido o diploma (ou não), com uma capacidade de leitura e escrita preocupante do ponto de vista de autonomia bem como do ponto de vista de conhecimento da língua materna.

Além disso, e de maneira mais profunda, discute-se sobre o exercício de autoria que atravessa e transcende duas expressões da comunicação, relacionando-se à autonomia e à emancipação do sujeito. Por isso, é necessário abordar reconhecer e discutir sobre o impacto que essas lacunas trazem para a vida do sujeito, mesmo depois que deixa os bancos escolares.

Durante uma das aulas da disciplina de Processos Socioculturais da Educação, do primeiro Semestre do Programa de Mestrado em Educação, da Universidade do Planalto Catarinense, realizamos uma saída a campo que estabeleceu novo norte para as leituras e para os interesses acadêmicos dessa pesquisadora.

Como parte de uma das aulas, fomos apresentados ao ambiente da Cooperlages, a Cooperativa de Trabalho de Catadores de Materiais Recicláveis. E fomos apresentados aos Sujeitos Catadores.

A tessitura desse texto é, portanto, de singular complexidade. Por vezes, é inimaginável um texto que traga em si a necessária promoção da atividade de autoria como prática emancipatória, cidadania a geração de refugos (humanos), e ainda discuta sobre a multiplicidade de sentidos do que vem a ser, possivelmente, economia solidária. Na verdade, quando precisei repensá-los para escrever, me pareceram termos bem próximos pela significação social que possuem, ao invés de tão estranhos entre si, como da vez primeira em que pensei neles.

A visão simplista que acompanha os discursos sobre a realidade é suplantada pela percepção de que não há singularidade nesse conceito; ao contrário, há realidades (DUARTE JR, 2000). A partir do momento em que se percebe essa relatividade que pertence à compreensão de cada indivíduo, a toda a subjetividade, é possível compreender que não se pode compreender tudo, sobre tudo, por todo o tempo.

É necessário se voltar o olhar para o que se pode chamar de pseudoconcreticidade, (KOSIK, 1989), pois a compreensão que se tem da realidade perpassa as representações que se faz dos fenômenos. Assim, não se percebe a essência, mas a aparência do que se vê. É preciso, pois, tornar abstrato o que é concreto, é preciso mudar o olhar e isso tanto me exime da responsabilidade como me aprisiona à compreensão do leitor sobre o que escrevo, posto estarmos falando sobre a mesma realidade e ainda assim sobre realidades diferentes.

Kosik (1989) afirma que a “existência real” e as formas fenomênicas são contraditórias. O homem familiariza-se e maneja as coisas, mas nem sempre tem compreensão delas e da realidade. Não há relação simétrica entre a realidade subjetiva e a objetiva, é impossível conhecer-se tudo o que existe na sociedade, conhecer-se as totalidades do real.

4.2 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA

As entrevistas procuraram trazer, para o papel, o perfil dos Sujeitos Catadores de Materiais Recicláveis. A primeira questão fazia referência à faixa etária. Dos doze

entrevistados, três estão na faixa etária dos 20 anos, dois tem de 30 a 40 anos, quatro tem de 40 a 50 anos, e três tem mais de 50 anos. De acordo com dados do Diário de Campo, o catador mais velho que é associado da Cooperlages está com 80 anos e a catadora mais nova está com 18 anos. Esse dado demonstra que enfiar as mãos em sacos de resíduos sólidos e, por vezes, líquidos, reconfigurando seu significado no mundo, não é privilégio de muito jovens ou muito velhos.

A segunda questão buscava conhecer a identidade de gênero dos catadores. Dos entrevistados, quatro são do gênero masculino e oito são do gênero feminino. Os trabalhos de motorista e gari são realizados pelos homens, prioritariamente. Na esteira de triagem, na cozinha, estão as mulheres. Isso não significa, contudo, que as tarefas são distribuídas por gênero já que foi possível observar as mulheres dirigindo, operando a prensa e os homens cozinhando ou selecionando os materiais para posterior prensagem.

A convenção tradicional de que há trabalhos específicos para determinados gêneros, portanto, não se aplica ao catador e à catadora, que não consideram relevante a separação entre o que deve ou pode ser feito por mulheres apenas, ou por homens apenas. Não há demérito em não poder carregar um “bag” sozinha ou em conseguir ensacar todos os vidros de uma vez, para posterior venda, para resgatar elementos abordados lá atrás, na fase de descrição da cooperativa.

É importante ressaltar que, do mesmo modo, não há um processo de masculinização ao dirigir o caminhãozinho ou atuar como gari, como foi o caso da Vivi, também trazidos no corpo do texto.

A terceira questão da pesquisa pretendia identificar a questão do modo como a pessoa se vê, com relação à cor. Dos entrevistados, seis se reconhecem da cor branca. Quatro da cor parda e dois da cor negra. O que se destaca, nessas circunstâncias, é a fala de duas entrevistadas:

“Não vou responder. (dona Orquídea é negra. Parou um pouquinho, pensou e disse), da cor, é morena, né? Sou morena. Nem branca, nem negra. Sou morena.” (Orquídea).

“Eu, na verdade, não sou contra nada dessa raça aí, eu sou morena clara.” (Lírio)

Ambas as entrevistadas são afrodescendentes. Essa negação da própria cor não é fato isolado, ocorrido apenas no interior da Cooperlages. Dizer-se moreno ao invés de negro é distanciar-se das mazelas da negritude e da segregação social que são históricas em nosso país. Ser pobre e negro não é um fardo a ser carregado de bom grado, levando em consideração que, segundo S. Longo (2017, p. 05), a situação da exclusão socioeconômica e cultural dos grupos populacionais pertencentes aos negros e indígenas é escamoteada pela ideologia do “branqueamento”, pela ascensão social, como se o enriquecimento privado fosse o elemento chave para a superação das desigualdades raciais.”

Ainda sobre a cor, pretende-se abordar o fato de que, em termos de cor de pele, há duas situações distintas. Enquanto uma não se reconhece como negra, preferindo colocar-se como “morena”, outra respondeu rapidamente e me olhando nos olhos, para ver minha reação: “negra”, disse ela. O reconhecer-se implica em saber de si e de si no mundo, o que bem pode ser entendido como saber de seu lugar de fala e de reconhecer-se no outro, também. Ao se colocar como negra, Vivi carregou consigo, sobre os ombros, tudo o que ser “dessa raça aí”, – conforme disse Lírio – significa, em nossa sociedade. A recusa pode ser interpretada como auto-proteção. Quem escolhe ser negro em uma sociedade preconceituosa, excludente? Do mesmo modo, não há resignação, na fala de Vivi, leitor. Ao contrário. Há enfrentamento.

Já observei as pessoas tempo suficiente pra saber que há cabeças baixas que são subserviência e há cabeças baixas que impedem que se quebre o queixo. Nem sempre é apenas insegurança ou reverência. As vezes é asco e recusa. (DIÁRIO DE CAMPO, p. 105, 2018).

Na sequência, a pergunta buscava saber se o entrevistado/a entrevistada era a principal responsável pelo sustento das pessoas da casa em que residia e em quantos residiam na mesma casa. Dos entrevistados, dois são os principais responsáveis por se sustentar e sustentar a casa. Desses dois entrevistados, um mora sozinho e o outro mora com sete filhos. Dois tem a mãe como suporte financeiro na casa. Um tem o pai como suporte financeiro, morando com mais três irmãos e os pais.

Eu: Você é o principal responsável pelo sustento das pessoas da tua casa?

Lucas: Não.

Eu: Em quantos vocês moram lá?

Lucas: Moramos em cinco.

Eu: Você...

Lucas: Eu, meu pai e mais três irmão meu...

Sete entrevistadas/os dividem com o cônjuge a difícil tarefa de garantir o sustento para a família, sendo composta sempre por dois filhos ou mais, a exemplo de Lua, cuja fala trazemos a seguir:

Eu: Você é o principal responsável pelo sustento das pessoas da sua casa?

Lua: Me torno uma delas.

Eu: Quem mais é responsável junto com você?

Lua: Meu esposo, mas a cabeça sou eu, daí, pra pagar as contas e se organizar.

Eu: É? Você que lida com isso?

Lua: Eu que tenho que ver, óh, nós temos que pagar essa conta, nós temos que ver isso...

As respostas demonstraram que a antiga máxima de que o homem garante o sustento da família e a mulher cuida da educação das crianças não procede, quando se trata da Cooperlages:

“Não sou bem a principal mas é quase se fosse, né, homem ou mulher é tudo a mesma coisa, né? Então é eu que, no caso, sou uma das responsáveis pelo sustento da família.” (Violeta).

De um lado, se pense no empoderamento feminino que acaba por sinalizar às mulheres que suas capacidades transcendem os domínios do fogão e do tanque de lavar. De outro, se pense na carência e na necessidade mais básica do ser humano, representada pelo abrigo, pela segurança e pela alimentação. Assim, é possível refletir sobre um tipo de desenvolvimento que ocorre a partir da necessidade. Empoderar-se é o único jeito. Buscar alternativas de renda é a única forma viável de continuar com a ilusão/certeza de humanidade, em meio a um mundo de refugamento e coisificação. A vulnerabilidade social que acompanha essa realidade impede a quebra do ciclo de exclusão, recuperando condições mais dignas de vida para além da desumanizada sobrevivência.

A pergunta seguinte buscava compreender há quanto tempo a pessoa trabalhava como catadora de materiais recicláveis, e porque havia se tornado catador. As respostas indicam três possibilidades bem marcadas. Ou o trabalho de catador é presente desde a infância a exemplo de Jasmim:

Eu: Você trabalha como catadora de materiais recicláveis há quanto tempo?

Jasmim: Desde os dez anos. Sempre tive contato com isso, com esses materiais.

Eu: Desde pequenininha?

Jasmim: Aham. Meu pai sempre trabalhou com coisa de reciclagem, né?

Eu: É?

Jasmim: Daí nós ia pro lixão com ele. Então é daí que desde pequena eu me envolvo com isso.

Eu: Então, se eu te perguntar porque que você se tornou catadora, você vai dizer que...

Jasmim: Por causa dos meus pais... que eles já eram catadores.

Ou foram convidados a participar da cooperativa pela gestão, tal como Rui: *“ Eu trabalho há um ano e sete meses... Vim trabalhá como catador, porque eu vim de Chapecó pra cá, não achei nada pra trabalhá, daí como a Violeta é minha prima, daí ela me indicou aqui”* ou essa se mostrou a única alternativa depois de intensa busca por emprego, a exemplo de Magnólia: *“Porque foi o único emprego que eu consegui. Eu já andei por tudo e não consegui. Daí, eu vim aqui e consegui, por isso que eu tô aqui até hoje, mas se um dia eu conseguisse um serviço melhor, daí eu tentava mais pra frente... Mas aqui é bom pra trabalhar!”*

É importante demorar um pouco mais e retomar a fala de Magnólia porque ela traz um discurso recorrente entre os cooperados: *“Aqui é bom pra trabalhar!”* Essa afirmativa pode ser resultante de duas possibilidades: Ou é mesmo muito bom trabalhar lá - o que parece ser, dado o clima familiar e sossegado com que executam as suas tarefas diárias exceto pequenos conflitos, ou preocupam-se com a divulgação da pesquisa e querem reforçar seu

posicionamento diante da gestão da empresa, deixando evidente que não tem queixas da Cooperativa.

Há quem veja o trabalho do catador como um emprego, como algo a ser feito.

Eu: A senhora trabalha como catadora de materiais recicláveis aqui na Cooperlages há quanto tempo? E como e porque a senhora se tornou catadora?

Dona Jandira: Há dois meses.

Eu: Será que não faz mais?

DJ: E agora... eu não me lembro... meu Deus...

Eu: Calma. Vamos pensar juntas. A senhora participa de nossas aulas, né?

DJ: Aham. Participo.

Eu: Eu comecei a trabalhar em outubro, de novo...

DJ: Faz mais de seis meses...

Eu: E como é que a senhora se tornou catadora? Como é que a senhora veio para Cooperlages?

DJ: Eu fiquei sabendo que eles tavam pegando aqui... Aí vim uns três, quatro dia,... fiquei vindo aqui... falei com a dona (...) daí ela me pegou. Já trabalhei de doméstica, cuidadora de idoso, no pomar de maçã... Cuidei de uma senhora lá perto de casa. Lá eu ganhava o salário... Mas deu um AVC nela... daí pegaram uma enfermeira.

Sobre como o sujeito torna-se catador, é válido trazer o depoimento de Violeta, cujas palavras apresentam uma lógica de privação e miséria presente no processo de geração de refugos humanos, para trazer o conceito Baumaniano (2005).

(...) Você sabe que quando nós era pequeno, ali, Júlia, minha mãe se separou com meu pai. Então quando a mãe ficou com nós cinco, aí, a minha mãe não teve condições de ficar com nós em Lages. Porque nós somos de Santa Cecília, e morava em Ubatã. Próximo a Santa Cecília. E daí a minha mãe não guentou mais meu pai, minha mãe, nós era pequeno. Minha mãe pegou todos nós e a minha irmã mais nova e que é a mulher do Maurício que é a mãe do Miguel...

Eu: Sei.

Violeta: ...E ela tinha um ano de... de vida. Né, então, ela é bem menos que um ano. Então, minha mãe pegou e se largou. Largou meu pai e veio... só que daí, aconteceu um fato esquisito, nessa época aí! Chegemo aqui em Lages, ali no bairro Popular, aí tinha o... a estação.... que era só trem. Não era ônibus... era só trem que todo mundo pegava. Daí nós se criemo no trem!

Eu: Que legal! Não sabia!

Violeta: Não sabia? Era. Peguemo, chegemo e viemo. Só que daí aconteceu uma coisa bem esquisita. Que daí minha mãe larga do meu pai, pega nós cinco. E viemo só com o básico mesmo, né! E o meu tio deu um pé na bunda da minha tia com cinco filhas também! E o pior é que a minha tia era cinco filhas! Daí com nós era dez. E só as coitada trabalhando. E a minha tia... Daí a minha mãe veio pra ir pra casa do meu tio. Ele é irmão da minha mãe! Só que daí meu tio deu um pé na bunda da minha tia!

Eu: A cunhada?

Violeta: Sim! A cunhada da minha mãe! Aham! Daí deu dez crianças!

Eu: Então tua mãe foi morar com a cunhada?

Violeta: Isso! Com a cunhada. E daí como é que fica? A casa era bem pequenininha! E daí, dez crianças e mais elas, né? Aí, foi, foi, foi... aí minha mãe arrumou emprego, beleza, foi trabalhar. Só que daí, como é que nós ia ficar com... nós se matava no cacete... entende? Aí, não tava dando. Aí não tinha comida pra dez crianças... aí começamos... aí tinha a falecida tia Patrocina, o falecido Zé jogava umas galinhas, que estava vencida, podre já, jogava pro galão, e a falecida Patrocina, pegava lá, lavava bem lavada, e temperava bem e era o que nós comia... Então, se comida... Então já deu procê vê que uma hora eu ia cair no lixão, né! (risos) porque, desde pequena já tinha uma "tendência", né! Daí tinha uma tendência... o destino já tava meio puxando, meio tragando já, sabe? Porque se nós era criança já tava passando por

essas dificuldades, é sinal que quando nós fosse um pouquinho mais idade, daí eu ia fazer... e tanto que hoje as pessoas falam... ah, eu tô! Violeta, aí, dá uma chance aí pra mim, pra eu pegar aí porque eu tô precisando! Eu óio lá e não óio 20 anos pra trás e eu óio 40 anos pra trás! E eu tinha menos! Eu não tinha cinco anos ainda! Né! Então eu já olhava isso! E isso gravou! Não esqueço nunca mais!

Também Rosa Branca considera o risco de passar fome como o motivador para tornar-se catadora:

Eu: Você é catadora de materiais recicláveis a quanto tempo e como e porque você se tornou catadora?

RB: Vai fazer uns três anos que eu já tô trabalhando nisso. Eu tô aqui porque eu gosto. Eu vim de Itajaí pra cá e lá eu trabalhava no lixão. Daí eu vim e falei com a Violeta, pra trabalhá aqui porque eu gosto.

Eu: Na cooperativa? Saiu do lixão?

RB: Não. Eu fiquei um bom tempo trabalhando em outro lugar, de carteira assinada. Mas quando a Violeta pegou pra vim pra cá, daí eu pedi pra vim também.

Eu: Você disse que gosta... O que é interessante pra você, nesse serviço?

RB: A gente ajuda o meio ambiente, né... Muita coisa que prejudica, daí aqui a gente tira. Para de prejudicá...

Eu: Como é que você foi trabalhar no lixão?

RB: No lixão eu fui porque... quando eu fui morá com minha mãe... Nós era tudo de menor. Não achava serviço noutra lugar. Daí tinha que ajudar a sustentá meus irmão. Eu fui.

Eu: Juntava o lixo e vendia...

RB: Vendia pra poder dar o sustento pros meus irmão. Eram tudo mais pequeno do que eu.

Eu: Você é a mais velha de quantos irmãos?

RB: De pai e mãe nós somos em dez. Eu não sou a mais velha. Eu sou a do meio. Mas, naquela época, a mais velha que tava com a mãe era eu.

Eu: Tinha que ajudar...

RB: Se não ajudasse eu não comia, né...

Eu: Simples assim: Ou trabalha, ou...

RB: Ou não come.

Na fala de Rosa Branca há um tipo de consciência mais abrangente no sentido de justificar o porque de continuar catadora. Tornou-se catadora por causa da fome. Continuou catadora por isso e, também, porque considera que o que faz é importante para o meio ambiente, para a sociedade.

Segundo Violeta,

Ah, na realidade, como todo mundo sabe, o Lageano sabe, que Lages sempre sofreu um monte de tempo sobre termos de trabalho, né? Aí, então, o que que obrigou uma vez, uma vez obrigou uns colegas meus que já trabalhavam no lixão, disse assim, olha, Neuzita, o único jeito é por falta de trabalho, tem o lixão, daí eu disse assim, poh, cara, daí eu tô na estaca zero, mesmo, pra ir para o lixão, mesmo, né? Porque quando a gente é, hoje eu já não penso assim, mas eu pensava assim, poh, mas chegar lá a ponto de catar lixo, nossa, é o fim da picada, é o termos zero, é a necessidade baixa, mesmo, é aquele “passa fome”. E fui. E cheguei lá e não era aquilo que pensei que era, não. É, todo mundo trabalhando, todo mundo rindo, todo mundo se divertindo e era onde a gente ganhava muuuito dinheiro, né, tava quase fazendo um ferro velho de carro velho que eu tava comprando, sabe, Júlia! De tanto dinheiro que dava!

A essência da Cooperlages é, portanto, heterogênea. Há catadores vindos de lixões, ilustrando o que explicita a Lei 12305/10, favorecendo a organização das Cooperativas Populares e de adequada gestão dos resíduos sólidos e o texto do Conselho Nacional do Ministério Público, que considera a organização dos catadores um importante elemento de resgate da dignidade e da autonomia do sujeito. Há quem tenha se tornado catador pela primeira vez na esteira de triagem da Cooperlages e há também quem, mesmo sendo associado, não se reconheça como catador:

Eu: Você trabalha como catadora de materiais recicláveis há quanto tempo? E como e porquê começou a trabalhar como catadora?

Lírio: Na verdade, eu não sou catadora. Na verdade, eu não entendo o que eu sou. Porque cada vez que eu venho trabalhar, eu nunca entrei aqui como catadora. Eu vim como motorista e agora estou na cozinha. Eu entrei como motorista do caminhão da reciclagem. Mas mesmo assim é considerada catador, né. É um serviço como se fosse.

Eu: E aqui, o que você faz então, na Cooperlages. Você trabalha só na cozinha?

Lírio: Sim, aqui eu só tô na cozinha.

Eu: Quanto tempo faz que você tá na cozinha?

Lírio: Já faz quase um ano, já, que eu trabalho na cozinha.

Eu: E quanto tempo você trabalhou de motorista, Li?

Lírio: (Para um pouco, parece estar fazendo as contas mentalmente.) Trabalhei por seis meses.

Eu: E antes disso, você já tinha trabalhado como catadora, separando o material reciclável?

Lírio: Não, nunca.

Eu: Então, na verdade, você não é catadora?

Lírio: Não sou catadora. Eu entrei nessa e na outra cooperativa como motorista, motorista da coleta seletiva. Na outra, eu entrei porque meu marido trabalhava lá. Eles queriam outro caminhão e como não tinha ninguém pra trabalhar, não tinha alguém pra ir de motorista, daí ele tinha uma caminhoneta e eu tinha a outra. Ele trabalhava em um horário e eu no outro. Poucas vezes nós trabalhamos no mesmo horário. Daí o que aconteceu com a outra... acontece que o pessoal lá iniciaram meio que uma rebelião lá e eles, o pessoal de Cristal, fizeram um acordo que não queriam mais trabalhar tudo junto e misturado, sabe? Daí eles quiseram que o meu marido fosse o presidente deles... e conseguiram outra cooperativa. Abriram outra cooperativa. Lá no Cristal.

O segundo bloco das entrevistas tinha a clara intenção de resgatar as memórias dos catadores com relação à escola. A primeira pergunta era, portanto, se as pessoas tinham estudado, na escola formal. Dos entrevistados, um nunca frequentou a escola. Os outros responderam positivamente. Dos onze, um estudou até o primeiro ano do Ensino Médio, um até ao equivalente hoje ao sétimo ano, dois, apenas durante o primeiro ano das séries iniciais e seis estudaram até a quarto ou quinto ano das séries iniciais. Esses dados são similares aos trazidos por Soares (2014, p. 3),

A questão da escolaridade é outro aspecto importante e que deve ser considerado nas análises, uma vez que infere ao trabalho e nível de renda. Os dados apontam que 66,7% iniciaram os estudos, porém não chegaram a concluir a quarta série do ensino fundamental, 16,7% declaram-se analfabetas e apenas 16,7% chegaram a concluir o ensino médio. Essas Análises demonstram baixa escolaridade e pode ser considerada

como fator preponderante para a exclusão dos mesmos do mercado de trabalho. O Brasil apresenta taxas preocupantes de analfabetismo e segundo o Censo de 2010, esse valor chega a 9,4% da população brasileira e o estudo do IPEA (2013), o índice nacional de analfabetismo entre as catadoras e os catadores, o percentual atingiu 20,5%. É considerado um grande problema social, uma vez que a pessoa analfabeta sofre grande limitação de oportunidades profissionais e de ascensão social, com forte impacto negativo na sua qualidade de vida.

Problema mais expressivo, no entanto, é o fato de que, mesmo aqueles que declararam ter estudado até o quarto ou quinto ano não apresentam habilidades de leitura condizentes com a série em que estudaram. Em campo, observou-se enorme constrangimento por parte dos catadores ao reconhecer (ou tentar omitir) a inabilidade de leitura e a dificuldade decorrente dessa impossibilidade, para além da escola. Entre os catadores observou-se certa relação de preconceito com relação à leitura:

Perguntei se ele estudou. Ele disse: “Claro, né, tia! Sou estudado! Tenho até a sexta série! Não sou que nem uns e outros aí que não sabem nem ler, nem assinar o nome! Sou estudado, sim!” Perguntei-lhe porque não tinha terminado os estudos. Aí ele desconversou e disse: “Trabalho em dois empregos, tia! Não dá tempo de estudar, não!”

Eu perguntei o que ele fazia, como assim...

Eis o diálogo que se seguiu:

Ele: Ah! Sou autônomo, tia! Eu faço meus horários! Me governo, sabe?! Sou independente!

Eu: Que joia, Jackson! É bom a gente ser dono da própria vida! O que que você faz?

Ele: Trabalho na construção civil! Trabalho na cidade, com empreitada! Me viro, sabia? Não fico parado não! Não dá de neguim´ ficar parado, não! (DIÁRIO DE CAMPO, p. 83)

O ser humano detém um mecanismo de proteção bastante peculiar. É importante assegurar-se de que estamos no controle quando, na verdade, somos conduzidos por circunstâncias que mal compreendemos:

Eu: O senhor estudou, seu Agenor?

Agenor: Nunca fui na aula.

Eu: Nunca foi na aula? Nem depois de adulto, nunca foi pra escola?

A: Nem depois de adulto.

Eu: Então o senhor nunca sentiu necessidade de estudar, assim, ou não teve condições?

A: Não, tinha sim. Só que eu corria carreira na época.

Eu: O senhor era Jóquei? Que legal! (seu Agenor sorri e se recosta na cadeira)

A: E eu não quis mais saber de aula.

Eu: O senhor chegou a ir pra escola e saiu?

A: Sim, eu fui uma semana. Mas daí saí pra correr carreira?

Eu: Ficou uma semana e pouquinho e saiu, não achou que era importante na época?

A: Neeem dei bola! Queria ganhar dinheiro! Ganhava bastante dinheiro!

Eu: Como jóquei, ganhava bem?

A: Eu ganhava bastante dinheiro de jóquei. Era mais negócio do que ir pra aula. Daí eu tinha que sair pra fora, não podia ficar perto de casa, daí saí da escola.

Eu: E essa semana e pouco que o senhor foi pra aula, não gostou, então?

A: Não, era bom. Mas eu era muito briguento. Deixei até a professora pelada. Deixei só de sutiã e calcinha. Eu era o diabo. Eu era traia. Eu incomodava demais. Daí ela

me expulsou. Ela me tirou de lá.

Eu: Ah, a professora lhe mandou embora da escola?

A: É, ninguém podia com a minha vida. Daí eu fui correr carreira.

Ao conversar com seu Marcelino, ele também destacou que a escola nunca fez falta. Que estudar não foi importante. Por um demais, eu perguntei se os filhos estudavam. Gostaria que o leitor imaginasse alguém que vira e diz, rapidamente: “Siiiiim! Todos estão na escola! Claro! Tem que estudar, né!”

Entrego o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido para ele. Pega, mas não olha o documento. Diz que não sabe ler. Se eu assino, pra ele, “fazendo um favor”. Assinei, mas disse o meu tema de pesquisa, enfatizando as questões relacionadas à escola, leitura e escrita. Sobre autoria, disse a ele que também se tratava de uma característica da pessoa que se coloca de maneira independente, se governa, pensa por si. Seu Mrcelino disse: “Eu!”

Eu: Como?

Marcelino: Eu. Eu sou assim. Eu me governo. Ninguém me manda. Sei da minha obrigação.

Seu Marcelino agradeceu dizendo: “Mas óh, brinque co’ a tia Margarida! Brigado, Margarida!” Continuou me contando a história, colocando-se sempre como um sujeito que dá seu jeito, apesar das diversidades. Se me perguntassem agora, o que vi e não me foi dito, digo que vi um homem surrado, empobrecido, judiado, pouco ouvido, que foi sendo conduzido o tempo todo por uma espécie de correnteza de falta de oportunidades e veementemente não se compreende nessa circunstância. Seu Marcelino achou um jeito de manter-se respirando, apesar da correnteza. Segundo o modo como se vê, ele tem o controle de seu mundo e o mundo é o resultado das escolhas que fez. (DIÁRIO DE CAMPO, p. 48, 2018).

Seu Agenor, assim como seu Marcelino, é o retrato do trabalho infantil e a evasão escolar decorrente disso. Similares são as histórias de Vivi, Violeta, Margarida, Rui, João, Gil, Lucas, Lírio, Rosa e Rosa Branca.

A questão do trabalho precoce compete com a violência doméstica, profetizando uma jornada única em direção à segregação social que acompanha, dentre outras realidades, a formação de um grupo de catadores de resíduos sólidos.

Nós queria pegar as armas dele! Porque ele, no sítio você sabe como é que é, né! Eu ouvi meu pai sempre foi criado a revólver e a coisa... Nós pegava essas coisa e daí nós apanhava que nem CACHORROOO! Do tanto que nós apanhava! Nós tinha de cinco a quatro anos, daí! E a Margarida como mais veia, a Margarida é a que mais apanhava! Por isso que a gente tem dó mais dela, assim! Porque ela apanhava!(Violeta).

Além das falas dos entrevistados, o não frequentar a escola se apresenta no discurso de seu João, outro cooperado, como escolha que os responsáveis fazem pelos filhos, mantendo-os distantes da instituição e próximos do trabalho. Esse trabalho, contudo, pouco representa em termos de dignidade e liberdade do sujeito.

Perguntei se João tinha estudado. Ele respondeu que não. Um não incisivo... Perguntei: “Porque, João, não estudou? Não gostava?” Ele respondeu: “Não é que não gostava. Não gostava mas ia! Não tem esse negócio de não gostar! Se tem que ir, vai e pronto! Mas eu tinha que trabalhar! Ajudar a colocar a comida na mesa da nossa casa! Era só nós e a mãe! E daí? Sem comida? Como é que fica? Tem que trabalhá, vai trabalhá e pronto! (não) tem esse negócio de estudar!

Eu disse que muita gente acaba saindo da escola pra trabalhar. Ele retrucou que “Agora não é bem assim! Demora mais pra abandonarem a escola, por causa da cobrança do Conselho Tutelar! O Governo cobra a criança na escola. Naquele tempo não tinha esse negócio de criança! Não tem nada com nada, vai trabalhar! Agora, com essas coisa de receber bolsa disso, bolsa daquilo, ajuda em casa, mas tem que ficar na escola!”

Contei que meus filhos estudavam, que morava perto do colégio. Perguntei se eles moravam perto da escola, quando pequenos. Disse que não lembrava, que só lembrava de trabalhar nas maçãs, pra comprar comida. (Trabalhar nas maçãs é, na verdade, trabalhar no plantio das macieiras, na amarração dos galhos, na poda, no raleio, no banho, na colheita... enfim, são muitas as etapas que compreendem esse “trabalhar na maçã”). (DIÁRIO DE CAMPO, p. 82, 2018).

Quando pensamos em buscar, nas memórias dos catadores, indícios de reconhecimento de autoria em ambiente escolar, fomos ingênuos ao sequer supor que, para alguns sujeitos, não haveria memórias para analisar. Ao contrário, as memórias da vida puxando o sujeito da escola, colocando-o no trabalho quando deveria estar aprendendo a ler e escrever, quando deveria estar convivendo com seus pares, em segurança, alimentado, com um lar para voltar... essa realidade de ausência da escola na vida dos catadores é o reflexo da desigualdade social oriunda, dentre outras questões, do sistema capitalista que fomenta a sociedade do consumo, potencializando a categorização das pessoas pelas coisas que consegue comprar e pelo modo como se torna igual aos previamente determinados como padrão a ser seguido.

O senhor estudou, tio Agenor?

Seu Agenor: Nuuuuunca! Nunca dava! O pai se mudava demais! O pai era muito brabo, sabe? Esses bugre mesmo, de verdade! Brabo demais! Se mudava demais! Surrava demais tudo nós. A mãe... nós... Apanhava demais. Mas era um hóme bão, meu pai. Fora da bebida, era um hóme bão. Nós era em bastante irmão. Daí eu me lembro que as vez ele embrabava. Tinha comida que a mãe arrumava, mas se ele não mandasse, ninguém chegava pra comê. Cansemo de dormir com fome, porque ele não deixava ninguém comê. Daí ele mandava, daí sim, tava todo mundo liberado pra comê. E as vez trabalhava o dia inteiro, chegava bêbedo em casa, nós se escondia, mas apanhava do mesmo jeito...

Daí foi indo, minha mãe largou dele. Nós fugimo. Ele era o seu André. Fugimo do seu André. Crescimo longe. Ele não queria mais sabê de nós. (DIÁRIO DE CAMPO, p. 65, 2018).

Seu Agenor, Vivi e João são exemplos do que ocorre em âmbito nacional, a partir da dificuldade de sobreviver dignamente por conta de oportunidades adequadas de trabalho ou em face da dificuldade em responsabilizar-se pelos filhos, sem o pai. A mulher assume como pode a responsabilidade de sustentar-se e à família. O abandono com que a sociedade presenteia o catador é uma infeliz repetição de abandonos outros, ao longo da vida.

O estudo demonstrou que 50% das famílias é mono parental, constituído, principalmente pela responsável, com média de quatro dependentes, sendo deles, três filhos. O aumento da vulnerabilidade social da classe trabalhadora atinge, pois, principalmente as mulheres e as crianças, ou seja, aqueles grupos familiares nos quais a mulher é a principal ou única provedora, não havendo um adulto do sexo masculino que compartilhe a responsabilidade pela subsistência da família. (SOARES, 2014, p. 05).

A pergunta que vinha na sequência foi um tanto sem sentido, para três dos entrevistados. Perguntar se a escola foi importante na vida do catador tornou-se insignificante, em uma primeira leitura, levando em consideração que ele não frequentou a escola.

Apresenta-se, na sequência, a narrativa de Violeta, ao descrever se a escola foi importante para ela. Enfatize-se que, para essa entrevistada, bem como para outras três, a escola foi importante porque, de algum modo, ensinou a ler e escrever:

Por causa de que, assim, porque daí se por exemplo não saber ler, é ruim. Porque não saber ler é viver no escuro. É viver cego. É... é... é... ver nas leis e não poder aplicar. É... é fazer as coisas e não poder nada, na realidade, né. Então, né, olha, tipo assim, eu tenho por tudo esse tempo, hoje, tipo a segunda série, quinta série pra mim é que nem segunda série hoje. Mas por exemplo, se eu não souber ler, como é que eu vou assinar um papel tão importante? Como presidente, como é que eu ia assinar? Como é que eu ia botar todo mundo, assim, pra baixo, se Deus o livre, eu assinasse uma folha errada que tivesse dizendo assim, não, você vai assinar aqui, mas é uma folha que tá todo mundo saído, que tem que fechar aqui, e daí, então como é que eu fazia, né? Então, pra mim é importante, sim. Eu quero até na realidade aprender mais, não só esse pouco...

A argumentação apresentada por Violeta provoca a reflexão sobre a instrumentalidade da leitura, a sua função social enquanto elemento que assegura uma prática de compreensão acerca do que ocorre para além da escola. É preciso aprender a ler para não ser ludibriado, para não ser responsável pela destruição do grupo, para ser dono de suas escolhas.

Para Dona Jandira, a escola representaria uma possibilidade de ascensão social e, nas memórias, permanece a percepção da escolha errada que fez ao abandoná-la:

Eu: A escola, a senhora acha que foi importante na sua vida, é importante?
 DJ: Importante, bastante. Porquê se eu tivesse estudado, eu não precisava tar aqui... eu podia pegar outro serviço em outro lugar. Mas daí eu não terminei. Eu não quis, daí eu parei e não quis mais.
 Eu: Parou, porquê, dona Jandira?
 DJ: Ah, minhoca na cabeça. Daí tive a menina mais velha, daí não deu mais. Não pude mais. Achei que era mais cuidar da criança do que estudar. Eu tinha uns vinte anos, tava estudando. Daí, virei mãe, digo, vou cuidar da menina, né. Mas eu devia ter terminado. Devia ter continuado os estudos, né.
 Eu: Porquê?
 DJ: Ah, porque se eu continuasse na escola, tivesse terminado os estudos, tinha mudado alguma coisa, né.
 Eu: Pensando na sua vida escolar, a senhora acha que a senhora foi bem sucedida, não? Deu certo, não deu certo?
 DJ: De vez em quando eu paro pra pensar... Eu devia ter terminado meus estudos, né.

Mas daí não quis, né. Devia ter terminado... Mas agora tô voltando...

Eu: Tá retomando, né?

DJ: Mas agora tô retomando, né? Porque agora a senhora tá aqui com nós, né? (risos)

Margarida, por outro lado, enfrenta um dilema compartilhado com poucos, até agora. Questionando-a sobre a importância da escola em sua vida, infere-se que foi relevante mas, aparentemente de maneira inexplicável, se esqueceu do que aprendeu anteriormente:

Eu: Quando você para pra pensar, você acha que a escola foi importante em sua vida? Porquê?

M: Sim, muito importante. Porque eu consegui tirar minha carteira, porque era meu sonho de poder andar com minhas próprias pernas, né. Cada vez que eu tinha que ir em algum lugar, eu tinha que pedir pra alguém me levar. Porque o carro na garagem e eu não podia ir. Eu pensei: Vou entrar no colégio e vou aprender e vou tirar minha carteira. E eu entrei no colégio e aprendi... E foi assim que eu consegui. Só uns oito anos atrás, que eu fui renovar minha carteira, quando eu renovei minha carteira pra caminhão, daí que eu me apavorei. Eu vi que eu... não sei mais...

Eu: esqueceu?

M: Esqueci. Aham. Quando foi pra mim mudar agora, faz uns oito anos, quando eu fui mudar a carteira, daí que eu fui ver que eu tava com falta de leitura... Sabe, até então eu não tinha percebido, sabe?

Eu: Aham.

M: Sabe quando tem uma coisa assim que você não faz todos os dias? Aquele negócio que você deixa de fazer todos os dias? Eu não tava nem aí... não lia nada... Eu até achei que era porque eu não tava conseguindo enxergar as letras... Mas peguei o óculos do meu marido que é quase a mesma... (coisa) e não adiantou nada. Daí eu vi que tinha desaprendido de ler.

Eu: Você usa óculos?

M: Não. Nunca usei. Mas foi assim, antes de eu ver que eu tava com falta de leitura, eu não tinha me incomodado. Mas quando eu me deparei... que eu vi que eu não conseguia ler... Meu Deus! Daí eu me apavorei! (...) Pois é. Eu não sei o que que houve. Parece que deu um apagão.

Eu: Tem que investigar, né.

M: Eu até tento assim, ler alguma coisa. As meninas pegam pra mim... e as vezes quando eu tô sem fazer nada, eu tento ler... Mas quer ver! Quando eu vou em algum lugar que tem que preencher alguma coisa... Meu Deus do céu! Jesus amado! Eu fico apavorada! Porque é uma coisa que você necessita! É o dia a dia... você precisa disso! E eu tenho que pegar e pegar (aprender). Falta um pouco pra eu ter que renovar de novo... Porque a carteira, pra mim, é o mesmo que tirar um pedaço da minha vida. Porque quando sair a outra vaga que tá pra sair na Cooperativa, que é pra ser, quando eles assinarem aquele negócio lá, eu já tenho uma caminhoneta pra mim trabalhar, né! Então, a minha vida depende disso, né, eu preciso disso pra sobreviver. Não é disso pra eu sobreviver... É disso pra minha própria vida, né. Por que você pense bem...

Eu: É a vida, né?

M: É a vida, né. É a mesma coisa que tu dizer assim: “não consigo enxergar.” Tem certas coisas que, claro que eu tô sempre com meus filhos junto, mas uma hora ou outra eu não vou andar com eles... E daí? Como é que eu vou fazer? Eu tô com uma dificuldade assim que não consigo ler NADA. NADA vezes NADA. Tu viu isso daqui, eu não consigo... representa bem fácil. E daí, eu não sei se eu tô me apavorando, porque... pelo amor de Deus... Tem hora que dá até uma coisa na gente. Pense bem! Tu sabia, de repente não sabe mais nada... É uma coisa complicada, né?!

Eu: E as letras, você lembra?

M: Lembro, o ABC eu lembro. Só que não consigo mais juntar eles...

Eu: Não consegue acolherar?

M: Aham. Tipo assim, eles se espalharam tanto que agora não consigo mais juntar...

Eu: Entendo. Uma vez já juntou, nós juntamos de novo...

M: Pois é. Foi tão fácil pra mim aprender. Porque quando era pequena eu não tive

chance de aprender, né. Porque eu... quando minha mãe separou do meu pai, eu tinha uns oito anos. A minha vida foi trabalhar. Trabalhar, trabalhar... pra ajudar a criar meus irmãos. Eu até comecei a ir pra escola, mas tive que sair pra trabalhar. Se eu fosse quando era pequenininha, talvez ficasse na minha memória..²⁰.

Em síntese, Margarida aprendeu a ler e usou esse aprendizado para assumir o controle de algo que considerava decisivo para assegurar sua liberdade, seu acesso a situações que, de outra maneira, não poderia vivenciar. Diga-se, então, que o sucesso na escola é medido pelo aprendizado da leitura e tudo o que decorre desse domínio, desse conhecimento: *“Se foi importante? Foi! Porque eu aprendi a ler e a escrever. Ajudou, né.”* Jasmim.

Houve circunstâncias que os catadores responderam que a escola teve significado, porque teria representado outra possibilidade de vida. Quer dizer, não foi, mas poderia ter sido. Há uma memória do que não foi, uma lembrança do que não aconteceu, e fica ali, acenando um outro caminho a ser seguido, algum dia. Usando alegoria apresentada no início dessa dissertação, lembre persistente leitor, a escola não foi o trem que abandonou essas crianças. Que nessa altura dos escritos da dissertação se comece a pensar que a escola bem pode ser o trem que ofereça o resgate para essas pessoas.

Miguel, conversando sobre a questão das escolhas, sobre o posicionamento do sujeito, dá pistas de uma promessa que talvez não se cumpra, embora permaneça ali, representando esperança:

Cumprimentou-me de mão pegada, sentou-se ao meu lado e, sorrindo, disparou: “Eu parei de fumar!...” Eu assenti e sorri. “Eu tenho duas meninas, né!” - ele continuou - E agora parei de fumar! Não é fácil! Mas o adesivo e os remédios ajudam...
 Eu disse: “-Sim, sim! Tuas meninas! Que legal! Tua mulher também veio estudar conosco, né!?” (Eu lembrava claramente dele, mas não lembrava o nome, apenas que era casado, sabia ler e tinha crianças.)
 Ele não ficou satisfeito. Disse, me olhando atento: “É... são duas... uma é recém-nascida! Tem um mês, a Valentina. A outra é a Yasmin. É com Ypsilon, sabe, o nome dela?”
 Tentando me redimir eu disse que, de fato, quando nós estudávamos a menina estava grávida e ainda não sabia o nome que daria à bebê.
 Eu escrevi no final do caderno para ele ver. Ele sorriu e disse: “Isso mesmo!”
 Aí eu voltei para o assunto do cigarro. Perguntei como ele tinha feito, se estava parando, se já havia tentado antes... Ele disse:
 “- Não tem esse negócio de estar parando. Já parei! Tem que decidir e... pá! Sabe? Tem que partir da gente. Tem que (es)tar motivado, sabe??? Como é que eu posso dizer?
 Eu tentei ajudar. Perguntei: “-motivado, antenado?” Ele disse “-É!”, mas acenou que não. Eu ri e ele falou: “- E também tem que cuidar, estar atento, cuidando sempre... eu estou na base do pirulito. Faz 20 dias hoje. Mas sinto cheiros que não sentia, estou mais disposto, durmo melhor, me sinto mais novo. Mas é mentira se disser que não

²⁰ Depois desse dia, Margarida foi consultar um oftalmologista. Já está com a receita dos óculos. As aulas que ela protagoniza são preparadas com uma impressão em letras maiores até chegarem os óculos, o que a habilitarão novamente para a leitura. Notamos que, non quadro negro, ela conseguia ler. O problema era ler de perto. Por considerar que desaprendeu, ficou tão envergonhada que nunca esclareceu isso com ninguém, desde que notou a dificuldade, há oito anos atrás.

dá vontade (de fumar). Mas eu decidi. Partiu de mim. Não volto mais...
 Eu disse: “- Igual a escola, né?”
 Rapidamente, ele rebateu:
 “- Isso!!! Não adianta obrigar, tem que ser você, tem que partir de você! A hora chega!
 Minha hora vai chegar! Vou estudar, um dia... (DIÁRIO DE CAMPO, p. 18, 2018).

A outra pergunta era referente à possibilidade de considerar-se bem sucedido, com relação à vida escolar. Cinco dos entrevistados não se consideraram bem sucedidos, por entenderem que haviam abandonado a escola antes de concluir os estudos. Quatro consideraram haver sucesso, em suas histórias, mesmo tendo saído precocemente. A exemplo de Sol, cujo sucesso está diretamente ligado à capacidade de ler e entender o que leu:

Ahhh, sim! Tipo assim, até a segunda série? Claro! Opa! Pelo menos, assim, o começo, né! Hoje, não é porque a gente fala bem, porque a gente tem uma inteligência, mas a gente também tem que ter uma sabedoria de leituras também, né? Não só saber as coisas, mas também se soubesse as coisas e não soubesse o que tava aquilo ali escrito, o que me adiantaria também? Não adiantaria uma coisa com outra.
 Eu: é meio tipo saber e... ler e entender o que tá escrito?
 Isso!

Nesse mesmo sentido de alfabetização e letramento é o discurso de Violeta, mais uma vez relacionando a sua capacidade de leitura às necessidades da Cooperativa:

Agora por o menos, você lê e já sabe, por o menos você tem um diálogo pra debater com a pessoa pra debater no papel, as vezes. As vezes pode ser complicador. As vezes pode ser... que nem tipo assim óh, o ofício que veio lá sobre eu ter que ir em Blumenau. Eu tinha que ler tudo aquele ofício que veio lá de Blumenau. Eu tinha que entender pra mim poder justar um advogado pra mim poder pegar um advogado pra me defender. Né? Na realidade me defender e defender o grupo da cooperativa.

Mas houve quem tenha aprendido ler e escrever mas não traga nas memórias lembranças tão positivas.

Eu: E pensando em sua vida escolar, você se considera bem sucedida ou não? Porquê?
 Rosa: Não, né. Eu poderia ter continuado. Eu não terminei os estudo. Podia ter terminado.
 Eu: Porque você parou?
 Rosa: Parei porque, não sei... Nós morava lá no (bairro) Centenário. Eu tinha uns dezesseis ano. Daí eu saí da escola e o pai e a mãe não fizeram nada. Daí eu não voltei. Podia ter continuado... Saí da escola e não voltei mais. Daí eles vieram morar pra cá. Eu saí de lá e não voltei.

E há quem não lembre muito da escola, por ter outras coisas mais importantes para pensar. Esse é um retrato de grande parte da população de nosso país, para quem a instituição oficialmente responsável pelo ensino e aprendizagem do conhecimento científico e dos saberes se vê secundarizada, terceirizada, diante da momentânea mas cotidiana busca por um pedaço de pão:

Lírio: Sabe que eu nem lembro... Porque eu era criança quando eu comecei a estudar.

Eu saí da escola porque eu era de uma família muito pobre porque eu tinha que trabalhar nas casa pra poder ajudar... Daí tive que sair da escola. Daí eu nem estudei direito, eu nem tive tempo de estudar, porque eu também tinha que ajudar em casa.

Eu: Então você tinha que trabalhar?

L: As vez eu também não ia. Eu gazeava aula. Eu não gostava de ir. Eu ia nas casa pedir pão. Daí eu levava os pão que eu ganhava pra casa, pra todo mundo comer. Por isso que eu ia na escola.

Eu: E vocês eram em quantos, quando eram pequenos?

L: Ah, nós era em dez irmão.

Eu: Você era a mais nova?

L: Não! A mais nova morreu. Eu e mais duas irmã minha saia pra ir pra escola e saia pedir comida, pra levar pra casa.

Eu: Você gostava de estudar?

L: Eu nem lembro se eu gostava ou não gostava. Eu era muito pequena. Eu queria pão.

Também há quem lembre, mas tenha vontade de esquecer. Esse é o caso de Lucas, que se considerava violento quando estudava. Mas, a partir de suas narrativas, ficou claro que foi vítima de Bullying ou não colocou-se na condição de vítima e acabou sucumbindo sob o estigma da violência escolar:

Eu: Apesar disso, você acha que a escola foi importante na tua vida?

Lucas: Foi, porque eu aprendi algumas coisa, né. Só era ruim porque eu brigava, né?! Daí tinha que se escondê um pouco.

Eu: Porque você brigava, Lucas? Você lembra?

L: Quando eu era mais pequeno, eu bati esse negócio aqui perto da boca... (na altura do pescoço). Minha voz mudou muito. Os piá ficavam me zoando. Daí eu brigava. (nessa hora, Lucas fica muito nervoso, começa a tremer).

Uma vez, eu “di” um soco num piá, quebrei o nariz dele. Daí a diretora deu três semana pra ficá em casa. Eu fiquei acostumado...

Eu: (rindo, pra ele não chorar). Gostou de ficar em casa, é?

L: É. Fiquei mal acostumado.

Eu: Tá... então, na verdade, você brigava porque eles te corneteavam. Antes disso, não.

L: Não. (...)

Eu: Pensando na tua vida escolar, então, você acha que foi bem sucedido ou mal sucedido?

L: Eu acho que fiquei meio mal, né? Daí não aproveitei muito, né...

Eu: Por quê?

L: Tipo... Se eu aproveitasse mais os estudo, eu podia tá em outro lugar, né?!

Eu: Aproveitasse os estudo que você diz é continuasse?

L: Exatamente.

Eu: Se fosse além? Além da quarta série?

L: É.

Eu: O fato de você não ter estudado interferiu?

L: Interferiu...

Eu: Tipo em quê?

L: Ah... Bastante coisa, né... (encheu o olho de água... pensou um pouco). Tipo assim, no trabalho, né... pra conseguir serviço. Quem estuda mais tem mais oportunidade, eu acho...

Eu: Você não tentou voltar estudar, depois, Lucas?

L: Depois eu continuei, né. Mas a escolinha ali pra pessoa mais velha daí parou... daí eu não fui mais. Agora só tem lá no centro, né... É meio longe, daí eu não consigo.

Lucas não disse. Mas ele não sabe escrever. Não verbalizou essa inabilidade. Porém tornou-se evidente que lhe causa muito constrangimento o fato de não poder escrever ou ler fluentemente. Sua leitura, todavia, ainda que um tanto truncada, o garante o título de

alfabetizado. As memórias de escola de Lucas não tem grandes marcas de autoria se as relacionarmos à escritura, à leitura. Porém, o rapaz de vinte e um anos é co-fundador da Cooperlages, desenvolve suas atividades de trabalho de maneira eficiente e considera a função social do catador em seus discursos.

O significado do estudo está sempre aliado à possibilidade de uma vida melhor, de ser uma pessoa melhor, de conseguir mais oportunidades. Rosa Branca expressa a questão de estudar para transformar-se, para aprender mais, para conseguir um trabalho melhor:

Rosa Branca: Ah, porque na real foi bom, né. Eu aprendi algumas coisa, também. Eu queria ter continuado a estudá, né. Pena que eu não pude. Eu queria sê uma pessoa melhor.

Eu: Você parou naquela época, pra...

RB: Pra ajudá a sustentá meus irmão... Daí não voltei a estudá nunca mais.

Eu: Aqui com nós...

RB: Ah, aqui voltei. (risos).

Eu: Pensando na tua vida escolar, você se considera bem sucedida?

RB: Não.

Eu: Porquê?

RB: Porque tem muito mais pra aprendê, né!

Eu: Você disse que queria ter estudado pra se tornar uma pessoa melhor. Como assim?

RB: Melhor em tudo, né, porque hoje em dia, igual até se for pra saí daqui pra arrumá um serviço. Se não tivé, já não consegue um serviço bom... pra tudo eles querem... primeiro um formado, daí... como que eu não consegui, né, fazer o quê?

Sobre a leitura e a escrita e as consequências de empoderamento, de reconhecimento do sujeito, importa trazer o depoimento emocionado e legítimo de Margarida ao considerar-se mais a partir do momento em que leu:

Eu: Você gostava de escrever?

Margarida: Gostava. Eu escrevia texto, escrevia carta, escrevia poesia.

Eu: Gostava de poesia?

Margarida: Gostava, gosto até hoje, mas agora...

Eu: Tem que retomar a leitura pra aproveitar a poesia?

Margarida: Isso, tipo assim.

Eu: Quando você estudava, você se sentia valorizada no tempo da escola?

Margarida: Sim. Poxa vida, a primeira vez que eu cheguei em casa, da escola, quando eu consegui ler, foi uma emoção tão grande que eu cheguei até chorar, sabe?

Eu: Áhn?

Margarida: Foi uma emoção muito boa.

O processo de evolução, de desenvolvimento do sujeito é expresso no discurso de Lua que associa o ato do estudo diretamente relacionado ao ato de aprender e o ato de aprender como um dos elementos que assegura o sentido da vida:

Eu: Você gostava de estudar, então?

Lua: Gostava, sim.

Eu: E se eu te perguntar porque que você gostava, o que você me diz?

Lua: Porque a pessoa tem que aprender as coisa, né?! Não é só ficar em casa, dormindo. Imagine a pessoa nascê e vivê e não aprender nada, né... Estudo é fundamental hoje em dia.

Segundo ela, “qual o sentido de viver e não aprender nada?”

Eu: E você gostava de estudar, ou não?

Jasmim: Não. No começo eu gostava. Mas daí quando eu cheguei na terceira série, eu tinha um problema na minha voz. Daí os alunos começaram a falar, “ah, você fala errado”, me pegavam muito no pé. Daí foi onde eu não fui mais estudar, também. Como é que se fala... Ah, eu não gostava de estudar porque eu chegava na escola, todo mundo ficava pegando no pé. “Você fala errado... Você, não sei o quê, você não sei o quê...” E foi com 18 anos que eu comecei a esquecer aquilo e comecei a conversar mais com as pessoas...

Eu: Te traumatizou, então?

J: Me traumatizei. (Emocionada, com lágrimas nos olhos. Trêmula.) Até no falar aqui, eu fico assim, emocionada de contar isso pra você.

Eu: Fica emocionada, Jasmim?

J: Sim, porque era um tempo muito difícil.

Questionou-se se os catadores gostavam de escrever e se escreviam livremente ou por precisão.

Eu: Você gostava de escrever, Violeta?

Violeta: Amo escrever.

Eu: O que que você mais gostava de escrever? Porque que você gostava?

V: Eu gosto porque eu gosto de escrever!

Eu: O que que você gostava? Escrever história? Copiar coisas?

V: História e copiar coisas, é a verdade.

No mesmo sentido de valer-se da atividade de escrita como uma atividade autoral é a fala de Jasmim, quando traz o diário pessoal como ato de escrever, além do que a escola solicitava:

Eu: E você gostava de escrever?

Jasmim: Gostava.

Eu: Não gostava da escola mas gostava de escrever?

J: Sim, eu tinha uma agenda assim, que eu escrevia tudo o que acontecia no meu dia a dia.

Eu: Você tinha um diário?

J: Sim. E ainda tenho tudo guardado. As vezes eu leio e digo, meu Deus, que loucura. Anos e anos guardado. Achei dentro do meu baú, daí comecei a ler... Até era meio coisado, mas dava pra entender, né?

Eu: Aham! Que legal, Jasmim!

J: Até digo pra minha menina. Faça um diário. Daqui uns anos você vai achar lá guardado e você vai dizer “Nossa! O que que eu fazia! O que eu não fazia!”

Quatro das entrevistadas que disseram gostar de escrever, não escrevem sozinhas, sem copiar. O que seria uma atividade de autoria torna-se uma atividade de reprodução, repetição, por exemplo, Orquídia diz que sabe escrever e que gostava de fazer isso na escola. Mas, quando eu pergunto se conseguiria escrever algumas palavras se eu ditasse, a resposta imediata dá margem à outra interpretação: “*Não consigo. A não ser que assim, seja pra copiar do quadro...*”

até um livro, se me derem pra escrever, eu sei. Eu copio tudinho. Mas sozinha, acho que mais ou menos.” (Orquídea).

Dona Jandira não lê e não escreve. Mas tem uma caligrafia impecável. Durante nossa entrevista levou um caderno para que eu desse exercícios de cópia para ela, porque, na sua concepção, copiar bastante fará com que aprenda a escrever sozinha. Todavia, o desenvolvimento mental do sujeito não se dá pela repetição, mas pela atividade de estudo, que essencialmente implica em reflexão sobre o que se faz, por meio da formação de um pensamento teórico que o desenho da letra “a” não pode garantir, a menos que represente significado para quem o faz.

Nessa questão, é necessário que se reflita um tanto sobre a metodologia de ensino usada na escola. A perspectiva histórico-cultural, de Vygotsky, justamente busca oportunizar o rompimento dessa barreira no processo de educação de um sujeito que não apenas seja capaz de reproduzir, mas de pensar, de auto-organizar-se emancipadamente. A autonomia de Jasmim que escrevia um diário para entender-se sinaliza para a importância da atividade de escrita na jornada de auto-formação e de reconhecimento de si enquanto ser, no mundo.

Por outro lado, ao pensar nas memórias de Orquídea ou Dona Jandira, não houve tempo na escola o suficiente para que essa linha entre a repetição e a criação fosse ultrapassada. É possível inferir, portanto, que a atividade de escrita em ambiente escolar não foi suficientemente potencializado no sentido de promover a autoria do sujeito. Não houve aprendizado suficiente para tornar uma ação mecânica como é a cópia em uma ação reflexiva, autoral, como é o ato de escrever por si.

Essa foi, certamente, a mais surpreendente pergunta, ao menos para a pesquisadora. Dos doze entrevistados, apenas dois disseram que não se sentiam valorizados pela escola, quando questionados. Os outros dez consideraram a escola uma instituição preocupada, que “ia atrás”, que se importava.

Infere-se, das respostas, que a escola era o tempo livre dos respondentes. Por tempo livre, entenda-se que a escola assumiu a característica de espaço neutro, onde era possível esquecer a desigualdade social, onde todos deveriam ser vistos e compreendidos da mesma forma. Mesmo quem foi expulso da escola ou quem traz as memórias das brigas em ambiente escolar ao falar da escola faz uma ligação direta com os conceitos de cidadania. Momentaneamente, o estigma do catador cede espaço ao estigma do estudante, ainda que seja um estudante “rebelde” ou viajante.

O terceiro bloco das questões fazia referência a relação entre os sujeitos catadores de materiais recicláveis e a Cooperativa de Trabalho. A primeira pergunta investigava se o catador

considerava a sua profissão temporária ou permanente. Dos doze entrevistados, quatro consideram uma profissão temporária, apenas até que encontrem outra oportunidade de emprego “melhor”. Oito consideram uma atividade “para sempre”, de um modo muito similar à Violeta que, dentre outras questões aborda tanto a questão de sustentabilidade como a questão de sobrevivência e garantia de necessidades básicas. É perceptível na fala de Violeta a grande importância do trabalho do catador para a sociedade. Reconhecer-se como elemento que influencia a vida em sociedade é fundamental no processo de desenvolvimento de autoria dada a compreensão e a reflexão que esse ato representa:

Eu: Você considera o trabalho de catadores de materiais recicláveis como profissão temporária ou permanente?

Violeta: Ah! Pro resto da vida!

Eu: É?

V: Aham!

Eu: Por quê?

V: Porque, olha só, Júlia! Quem é que pensa em ficar rico? Nós não pensamos. Na realidade não adianta traçar uma coisa que não vai acontecer, né! Daí é criar coisa na cabeça, que nem criar chifre na cabeça de cavalo. Porque como é que você vai dizer assim, aqui por o menos, quem tá comigo, aqui, é quem ama o que faz. Quem é que vai tar mexendo em papel higiênico sujo, em bicho morto que vem, em seringa de injeção, né, isso tudo, tudo isso pode ser contaminado, sim! (...) que a gente não arreda o pé de jeito nenhum, mesmo que aconteça o que acontecer, a gente sempre vai trabalhar assim, por o menos, alguma coisa que seja reciclagem, com coisa assim. Acredito em Deus que há de nós ter força até lá!

Dona Jandira enfatiza a importância das relações da cooperativa para a sua vivência, para o seu “sentir-se bem”, não enquanto trabalhadora, mas enquanto pessoa.

DJ: Enquanto tiver serviço, nós vamos trabalhando, né!

Eu: Não pensa em procurar outra coisa, sair daqui?

DJ: É que assim, sabe, Júlia... Aqui é um lugar tão bom... A gente se dá com os amigos... Com eles tudo, né.

Eu: Aham.

DJ: Daí eu penso assim, pra mim ir lá e achar outro serviço lá, lá, digo lá, não é que nem aqui. Digo, aqui a gente já tá acostumado com o pessoal tudo da Cooperativa. Tipo, óh. Minha menina ganhou nenê agora, né. Tá fazendo um mesinho hoje. Daí, que nem eu fiquei sete dia em casa. Parece que foi um ano, sabe. Nossa Senhora do céu! Porque eu gosto de trabalhar aqui, sabe? É bom!

Eu: Sim, entendo! Então a senhora poderia dizer que a senhora se vê como catadora daqui uns cinco anos?

DJ: Pois agora! Se a cooperativa continuar, nós continuemos até Deus quiser, né!

Rui também considera o trabalho de catador como uma profissão permanente. *“Porque é uma área assim que eu me identifiquei bastante. De todas as áreas que eu já trabalhei, é uma área que eu gostei bastante no reciclado. Porque a gente não vê só o esforço da gente limpando a cidade. A gente vê o esforço da comunidade, de querer ajudá a limpar. Então a gente é bem valorizado por uma parte e pela outra...”*

Jasmim que, embora não gostasse da escola, mantinha um diário pessoal, declara que ser catadora é fazer a diferença para a sociedade:

Jasmin: Sim. Porque é uma coisa que a gente gosta de fazer, né. A gente quer ver mudança e tudo, quer continuar fazendo a diferença, né.

Eu: Em que sentido, fazendo a diferença?

J: Sim, ajudando a sociedade, limpando, ajudando mais gente a conseguir emprego, né. Porque a Cooperativa, daqui vamos dizer, dois anos, pode fechar. Muita gente vai ficar sem emprego, a cidade pode não ficar a mesma coisa. Ganha pouco aqui, mas ganha. Em casa a gente não tem. Aí os filhos dizem: “Aí, mãe! Quero isso, quero aquilo!” Pelo menos aqui tem aquele pouco, mas tem.

É, no mínimo, promissora a compreensão dos discursos acima abordados. Discutir sobre o trabalho como elemento de libertação é, também, discutir sobre o trabalho alienado. Sete entrevistados se vêem como Catador de Materiais Recicláveis daqui a cinco anos. Cinco pretendem encontrar outra coisa melhor. Dos que se vêem juntos, na Cooperlages, três destacam as relações familiares estabelecidas com seus pares, a exemplo de Sol e Magnólia e Dona Jandira. Permanecer na Cooperativa pode ser tanto uma atitude de acomodação e busca por segurança, mesmo que com base nos - em média – quinhentos reais mensais, ou pode ser a consciência de que há muito a ser feito em termos de profissionalização, garantia de qualidade de vida e dignidade do catador, mas isso é possível de ser feito, sob a perspectiva da economia solidária.

Já que falamos sobre trabalho é pertinente trazer os dados que explicitam as relações entre o cooperado e a Cooperativa. Dos entrevistados, apenas três conhecem o estatuto da Cooperlages. Dos doze, apenas dois já leram o documento na íntegra: Jasmim e Lucas.

Eu: Você conhece o estatuto da Cooperlages.

Jasmim: Conheço.

Eu: Já leu?

J: Li.

Eu: Leu inteiro, Jasmim?

J: Li inteiro. A primeira vez que eles me entregaram, eu li inteiro e daí guardei.

Eu: Você tem o estatuto, não?

J: Tenho.

Eu: Você faz parte do Conselho?

J: Faço.

Eu: Se eu te perguntasse porque você leu esse estatuto, o que você me diria?

J: Porque é interessante a gente lê e saber o que que é os de agora, né. Porque antigamente era outro tipo de estatuto.

Ainda, sobre o Estatuto, documento que contém em si as diretrizes trabalhistas, legais, econômicas e mesmo filosóficas do trabalho do cooperado, apresenta-se a fala de Orquídea:

Eu: Você conhece o estatuto da Cooperlages?

Orquídea: O que que é esse?

Eu: Aquele documento, tipo um livro assim... (mostrei uma cópia do estatuto que estava comigo).

O: Não. Não. Nunca vi. Que eu saiba não.

Entre os extremos do conhecer e saber dele e o de nunca tê-lo visto, está Violeta:

Eu: há de ter! Você conhece o estatuto da Cooperlages?

Violeta: Conheço, sim.

Eu: E você já leu inteiro?

V: A-ân! (gesto de negativa).

Eu: Porquê?

V: Ah, porque eu já te disse! Porque eu não gosto de ler. Muito assim. Bastante. Eu não gosto não. Eu gosto de ler uma paginazinha ali e deu. (...) Lê o que precisa ali e deu. Não tem porque você ficar lendo uma coisa que... inteiro... é uma coisa que é poucos que... é que nem lei... é poucos que anda totalmente na lei. E que nem nós, não andamos certo numa lei correta. Numa lei pisando... a gente pega o estatuto ali... a gente não anda correto ali por dentro do estatuto, entende?

Eu: aham.

V: porque se a gente for andar correto, não tem como sobrevivê, entende? Então, nós não andamos por dentro do estatuto. É claro, o estatuto, a gente é... a gente respeita, a gente alguma coisa, a gente tira dali, mas é raro, a gente nunca anda por dentro...

Eu: Tudooo...

V: não, não, não.

Um outro questionamento feito aos entrevistados era se, em situações em que não concordavam com alguma coisa na Cooperativa, expressavam suas opiniões. Exceto Margarida, Lucas, Rui e Jasmim, as outras respostas seguiram a fala de Dona Jandira: “Daí, eu digo, quando eu não concordar, eu penso: O que que eu vou falar... daí eu nem falo nada, né? Se eu falo e ninguém concorda, né? Daí eu prefiro ficar quieta. Que nem minha mãe dizia, fico no meu canto. Faço meu serviço que eu tenho que fazer e fico quieta no meu canto.”

Sobre participar das tomadas de decisão que influenciam diretamente sobre o trabalho da Cooperativa, há, também, duas circunstâncias distintas:

Eu: O senhor participa quando tem alguma reunião assim aqui, pra decidir alguma coisa da Cooperlages, o senhor dá sua opinião?

Seu Marcelino: Tudo, dou minha opinião.

Eu: Pra quem que o senhor dá sua opinião?

Seu Marcelino: Pra todo mundo. Quem quiser escutar que escute, quem não quiser que não escute.

Eu: E para o pessoal da administração, também, o senhor dá sua opinião?

Seu Marcelino: Também! Eu sou fiscal, né! Tenho que dar minha opinião! Sou do conselho! Eu, mais a Jasmim e a Lua, nós semo do Conselho da Cooperativa.

Violeta também se coloca como participativa nos processos de tomada de decisão da Cooperlages:

Eu: Você participa das decisões aqui de dentro?

Violeta: Tudo! Na realidade, é o ponto que eu enxergo onde que precisa, o que precisa, o quê vai fazer, onde vai fazer, como vai fazer... Que... ah, tem que conversar! Ah, tem que discutir! Ah, tem que... que... refletir junto. Aqui as vez não funciona assim! Que é tudo tipo de gente aqui. Tem gente boa. Mas tem ladrão, tem bandido, tem negro, tem veado, tem prostituta, tem mentiroso, tem de tudo. É isso que a gente é, a gente é lixo. O que ninguém que vem pra cá. É o que os ôtro vê. Tanto di coisas, como di genti. É tudo uma coisa só. Lixo na esteira, lixo mexendo na esteira. Lixo tirando lixo. Lixo vivendo do lixo.

Por outro lado, há a participação apenas protocolar das reuniões do empreendimento solidário que, embrionário como é, apresenta traços de uma empresa voltada para o capital:

Eu: A senhora participa das tomadas de decisão aqui da Cooperlages? Quando tem alguma coisa pra discutir, se sim, se não, se pode, se não pode?
 Dona Jandira: Ah, nas reunião, daí eu venho aqui e fico só escutando.
 Eu: É?
 DJ: É. Não falo nada. Não dou opinião. Não dou nada. Fico só escutando.

Margarida resgata em seu discurso uma analogia peculiar, levando em consideração o trabalho sob a ótica de alienação:

Eu: Oh, Margarida, você participa, então, assim, quando tem alguma coisa aqui pra decidir aqui dentro da Cooperlages, você participa das decisões?
 M: Na verdade, eu não tô podendo muita coisa aqui, sabe? Eles tão fazendo assim, meio... Eles tão trabalhando assim, mas eles não tão tendo, sabe? Na verdade, eles não tão sabendo... Na verdade, eles tem que ter ainda assim umas aulas de cooperativa, sabe? Ainda no momento, não é o momento certo... Eles tão atuando mas eles não tão sabendo o que que eles tão fazendo. Tipo assim: Tô fazendo meu serviço mas... será que coloquei o sal??? Entendeu?

Rosa Branca, por sua vez, descreve mudanças no modo de organizar-se e relacionar-se, da cooperativa, explicitando uma possível queda da participação ativa dos associados, dos catadores associados à Cooperlages:

Eu: Você participa dos processos de tomada de decisão da Cooperlages, quando tem que decidir alguma coisa?
 Rosa Branca: É difícil. É difícil.
 Eu: Você participa das reuniões?
 RB: É difícil ter reunião com nós... A maioria das reunião é só com os cabeça, né?!
 Eu: E quem seria os cabeça?
 RB: (...)
 Eu: Uma reunião com duas pessoa?
 RB: E o contador... (silêncio... eu não soube pra onde olhar... RB continuou me olhando, séria.) O que é real é real, né.
 Eu: Mas tem uma reunião pelo menos uma vez por mês?
 RB: Aqui?
 Eu: É.
 RB: Não.
 Eu: Nem uma vez por mês.
 RB: Não. Nem uma vez por mês. No começo tinha. Agora não tem mais...

Contrariando a perspectiva apresentada na fala de Rosa Branca, é importante citar Rui, entrevistado que colocou-se de maneira participativa nos diálogos estabelecidos. *“Quando tem uma sugestão aqui da Cooperativa? Eu converso com meus companheiro, que é o motorista e meu companheiro de corrida, que é pra nós pode trazê pra dentro da Cooperativa e falar pros líder, né, pra ver se dá certo ou não dá.”*

Na sequência, e mudando de assunto, por conta do último bloco de questões das entrevistas, é abordada a possibilidade de a escola respeitar as diferenças. Dona Jandira traz em

suas memórias uma saudosa e confortável percepção de como se sentia em ambiente escolar. Contudo, mesmo tendo permanecido na escola, não aprendeu a escrever. Apenas executa cópias de textos de outras pessoas. “*No meu tempo era assim... Parece que eu me sentia também quando tinha que ir pra aula, era tão bom. Eu digo assim que aprender nunca é demais, né?*” Eu pergunto se ela lembrava de escrever por querer, na aula, Escrever histórias, inventar histórias... ao que escuto, de maneira confusa, “*Aham... Não.*”

Fazendo uma ligação entre a profissão do catador e a atividade de escrita, diga-se que a prática não reflexiva diária, que pude observar os catadores aguardando para serem “mandados”, quando não sabem sobre a cooperativa, quando se colocam como empregados, fichados, alienação está rondando o já refugado trabalhador do mesmo modo que a estrita cópia faz com os anseios de escrever “por querer”.

Outra pergunta fazia referência à escrita livre. Dos entrevistados, cinco gostavam de escrever, mas apenas três lembravam de escrever livremente e, desses três, uma não fazia isso em ambiente escolar. não era em ambiente escolar.

Eu: Você escrevia por querer?

R: Escrevia.

Eu: Poesia?

R: Poesia e resumo.

Eu: Como assim, resumo por querer? Você tava matando aula? (risos).

R: É. Resumia. As vez a professora dava o livro pra nós escrevê, as vez dava umas quatro ou cinco folha. Daí eu lia tudo e resumia. Cada parte eu resumia um pouco pra diminuir as folha de escrevê. Só tirava as coisas boa, o principal. É como eu sempre falo... a gente tem que sê esperto!

A atividade que Rui descreve como escrita livre demonstra uma conduta que extrapola as questões de conteúdo e currículo escolar. Ao resumir os textos, voluntariamente, o movimento mental que se dava e a reestruturação do pensamento de Rui indicam uma prática de desenvolvimento de autoria, que se reflete não apenas no papel ou nas ondas sonoras, mas no modo como se posiciona diante do mundo.

Ao questionar os entrevistados sobre a a compreensão que tinham acerca da importância da escrita, mesmo os catadores que não sabem escrever, que apenas copiam as letras de palavras que nem sempre sabem o que significam consideram importante, a exceção de seu Marcelino que diz “*se virar bem, sem escrever*”. Na fala de Jasmim emerge a subjetividade das modificações que se dão no sujeito a partir da atividade de escrita livre. Questionou-se se ela considerava importante escrever:

Jasmim: Acho.

Eu: Porquê?

J: Ah, porque é bom. Não sei... Eu, mesma, gostava de escrever. Não gostava de matemática, mas gostava de escrever. Só queria mesmo era saber escrever melhor.

Nesse tempo, até pensei mesmo em voltar a escrever de novo. Mas daí pensei, ah, vou lá e não sei umas palavrinhas, daí desisti de novo. Um dia eu vou voltar a escrever de novo! (emocionada). Eu chegava, não tinha nada pra fazer... escrevia. E eu acho mais interessante ali, depois, passar anos e anos e você ir ler de novo... Ver as lembranças... Qualquer dia, de novo, vou dar mais uma lida. (rindo).

Segundo Jasmim, a escola não reconhecia os sujeitos nas suas diferenças, mas ainda assim, ela escrevia livremente.

A escola respeitava?

Jasmim: Não.

Eu: Porque?

J: Ah, não sei... naquele tempo era muito diferente... não tenho muita lembrança... só da minha parte... e as que tenho, não quero...

Eu: Durante as aulas você escrevia livremente?

J: Sim...

Eu: Você não me contou das aulas, né? Você me contou do diário, né? Que você gostava de escrever...

J: Na escola acho que eu não escrevia muito, não. De lá que, depois, eu comecei a escrever no diário...

Eu: De quem que foi a ideia?

J: Acho que minha mesmo! Foi pra mim me desabafar, sabe? Pra mim não (es)tar contando pros outros o que eu estava sentindo... pro pai, mesmo... não podia... daí eu desabafava no diário! Partiu de mim! Eu acordava de manhã, daí fazia... “Hoje eu acordei de manhã, tomei o café...” Tinha todos os detalhe. Tinha o final de semana: “Ah, fiquei com minhas amigas!”...

Progredindo na discussão sobre a importância da escrita no processo de desenvolvimento do estudante, Rui vai além das questões tipicamente escolares:

Eu: Você acha importante esse exercício da escrita pra desenvolvê a pessoa, pra desenvolvê o estudante?

F: Sim. Como é que eu posso dizê? A escrita é uma de nossas marca, né! Você tem que sempre tá assinando um monte de papel, um monte de coisa, que... não só aqui na Cooperativa, mas as vez em outro lugar, a gente tem que tá assinando, então é nossa marca, né.

Eu: Você lia por querer, na escola?

F: Por querer! Eu lia bastante por querer, na escola. As vezes a professora, “óh, eu preciso que alguém leia”. Todo mundo ficava quieto. Eu ia ler. Eu não gostava da matéria, mas eu lia. Não gostava da aula, mas lia. É ruim, daí a professora pedia, ninguém lia, não queria ficar insistindo. Daí eu lia, só pra...

Em outra mão, Magnólia se sente inferior pelo fato de não saber escrever ou ler. Não se trata aqui apenas das questões socioeconômicas, mas da percepção de si que é balizada negativamente por conta do não-domínio dessas tecnologias que, de uma maneira muito consistente, conseguem contribuir para a formação e reformulação do sujeito e do modo como se compreende:

Eu: A senhora lembra de escrever sozinha?

Magnólia: Não. Tem que ser passado no quadro pra eu podê fazê. Não consigo lê...

Eu: Seria importante?

M: Ah, sim. A gente pode aprende mais coisa... Chega uma pessoa... aí pede pra gente pra ler alguma coisa... Daí eu não sei... Fica feio pra gente, né?

Eu: Porque que fica feio?

M: Eu acho feio... A pessoa que não sabe lê não sabe fazê nada. Eu acho tão bonito os outro lendo... E a gente não sabe... Eu vejo... Parece que ficam dando risada da gente por trás... Diminui a gente. Até pra uma ligação... Pra marcá uma leitura, uma coisa... Faz falta pra gente. Eu vejo minha menina lendo, fico apavorada. Ela tinha dez anos quando aprendeu. Eu, com essa idade, ainda não sei... Ela fez até a formatura no colégio. Foi muito bonito. Foi lá no centro... Por isso que eu acho chato. Todo mundo lendo, aprendendo lê e a gente não podê... até no celular que a gente qué olhá uma leitura... tem que ficá pedindo pros outro. Eu acho chato.
(Magnólia chorou e eu, com ela.)

Investigando as questões do desenvolvimento de autoria em ambiente escolar, abordando a participação dos entrevistados, em práticas que oportunizassem esse movimento que tira o sujeito de sua condição de passividade e heteronomia, e o coloca em atividade, é importante destacar que apenas Rui e Lucas participavam de projetos escolares:

Eu: Você participava de projeto escolar quando você estudava?
Rui: Sim. Gincanas, teatros... eu gostava de teatro.
Eu: Porque você gostava? O que leva uma pessoa a gostar de gincana, de teatro?
R: Eu gostava de participar, porque o meu sonho era ser um artista. De qualquer jeito, o meu sonho era ser um artista. Não sei como, mas era. E... Gincana, porque eu gosto muito de coisa de gincana, de brincadeiras, então sempre tava participando... Até quando eu ia numa igreja eu virei líder dos jovens daquela igreja. Então, sempre tinha dois líder. Eu sempre deixo um líder só falar e eu só ficava com a parte das gincana, das brincadeira. Eu gosto bastante de fazer atividade.
Eu: Então! Me conte como era! Você organizava? Que idade tinham as crianças?
R: Os jovens que nós atendia eram de 12 a 17 anos.
Eu: E elas pediam pra você?
R: As vez elas pediam. As vez eu ia. Só pra não ficá parado. As vez eu tava passando pra ir na mesa da professora e eu voltava, pra ajudá aqueles que tinham dificuldade.

Rosa Branca considerou que não havia como participar por conta das responsabilidades fora da escola, quando era criança:

RB: Não. Mas eu gostava de escrevê. Quando não tava no colégio, quando não tava trabalhando... Tava sempre copiando alguma coisa, copiando gibi... eu gostava...
Eu: É importante escrever? Pra gente se desenvolvê?
RB: Aham. Quem escreve mais aprende mais, se desenvolve mais.

Rui lembrou que sempre ajudava os coletas: “Eu sempre ajudei nessa parte. Sempre as professora tavam precisando de alguém pra ajudar um aluno, eu era o primeiro a terminar o que elas pediam. Então pra não ficá ali parado, incomodando, eu ia ajudá as pessoas.”

Lucas não sabe escrever. Mas lê, entende e interpreta o que lê.

Eu: Você acha importante o exercício de escrever pro desenvolvimento do estudante?
L: Escrever, né, ajuda mais... ajuda mais o cara pensá, né, pra fazê as coisa... Escrevê ajuda a pensá...
Eu: Outra pergunta bem importante: Você participava de projeto escolar na tua época? Tinha projeto escolar na tua época?
L: Tinha.
Eu: Que projeto?
L: Tinha de capoeira, tinha de futebol também, né?

Eu: Você gostava?
 L: Eu só fazia a de futebol... tinha a de banda também..
 Eu: A fanfarra?
 L: É.
 Eu: Você gostava?
 L: Aham. No futebol, minha equipe era a mais boa.

À pergunta sobre a possibilidade de o entrevistado ter participado de algum tipo de ação pra melhorar o aprendizado teu ou dos teus colegas, registra-se a incoerência entre o senso de solidariedade e a autonomia necessários para ajudar outra pessoa e a reprovação recorrente. Isso é perceptível na fala de Rosa Branca:

Eu: Você se envolvia... ajudava para os outros, também?
 Rosa Branca: Ajudava... perguntava... participava da aula... é importante pra aprendê mais no colégio... pra se desenvolvê mais no colégio... é importante quem não sabê, perguntá pra quem sabe.
 Eu: Você era convidada pela escola pra participar de alguma atividade?
 RB: Não. Eu nem podia. Tinha que cuidá dos irmão. Era só o horário da aula e depois voltava pra casa.
 Eu: Você chegou a reprovar?
 RB: Reprovei. Reprovei na segunda... no segundo e no quarto ano... No quinto ano, parei pra trabalhá.

A repetência escolar apresentou-se como uma das principais causas do abandono da escola, juntamente com o fato de que os filhos eram retirados precocemente por conta da necessidade de trabalhar ou mudar-se de cidade em busca de melhores condições de vida. Não se trata de abolir a reprovação, mas de identificar formas de evitá-la e, talvez, repensar o sentido da avaliação: sistema de classificação dos estudantes entre bons e maus alunos ou um sistema de visão e revisão do processo ensino/aprendizagem.

4.3 OS “ACHADOS” DA PESQUISA

Carspecken considera a última etapa do processo de análise dos dados, a identificação dos “*Findings*” da pesquisa, ou seja, os achados. Tais achados seriam relativos ao que, em campo, foi observado e pode ser aplicado ou relacionado de maneira mais ampla às teorias estudadas ou a outras comunidades, grupos que compõem pluralmente a sociedade.

Portanto, há, ainda, em mim, fôlego para escrever. Resta saber, querido leitor, se há em você o fôlego necessário para a leitura atenta, generosa e rigorosa que os sujeitos de nossa pesquisa merecem. O estudo foi realizado com eles, mas também saiba que cada linha escrita passou a existir por tua causa. O leitor é, também, autor do texto. Saiba que é uma honra dividir essa autoria contigo. Passemos à análise dos dados, segundo o autor que embasa a metodologia definida da nossa pesquisa.

Inicialmente, abordemos a questão do empreendimento solidário que foi lócus do estudo. Há, no senso comum e no consciente coletivo, uma expressão bem batida que diz que “quem trabalha não tem tempo pra ganhar dinheiro”. Essa frase sem um autor conhecido e pertencente ao consciente coletivo descreve bem as relações entre as pessoas e o dinheiro, quem produz e quem lucra. Mas essa não é a única realidade possível.

Nessa alternativa, surgem propostas que nos dizem que, no mundo, não há apenas uma religião, nem um só modo de compreender a sociedade, nem um só modo de ligar com o dinheiro e que o trabalho não precisa ser sinônimo de *tripalium*, embora tenha seu nome herdado desse aparelho de tortura. Também nesse viés emergem outras relações das pessoas entre si, das pessoas com a importância que se dá ao consumo de bens e serviços.

O que se percebe, de um lado, é que essa modernidade em que os relacionamentos são fluidos, efêmeros e sem forma pré-definida, consome-se cada vez mais coisas e o auto-reconhecimento como ser humano se dá pela quantidade de coisas que se tem (ou se descarta). As coisas são amadas e as pessoas são usadas.

Imaginemos os bois sendo tracionados pela carroça. É essencialmente isso que vem ocorrendo, já que o capital não serve para as pessoas viverem, mas as pessoas vivem para servir ao capital. Às vezes, é mesmo possível personificar o capital, dando-lhe ares de um monstro rechonchudo e insaciável. Nada lhe basta, nada lhe satisfaz, nada é suficiente. É difícil sequer imaginar outra realidade, uma transformação, devendo-se ao “sistema metabólico do capital” (MÉSZÁROS, 2005).

E, em contrapartida, surgem modos alternativos de produzir e consumir o que é produzido e até de tratar o que precisa ser “descartado”. O lixo deixa de ser lixo e passa a ser resíduo sólido. Essa nova denominação permite entender que, em sendo resíduo sólido, pode ainda ser aproveitado de outras formas.

Se o mercado capitalista é movimentado pela competição, um modo de pensar diferente é trazer para as relações sociais, o que se tem visto até hoje sobre solidariedade. De acordo com Singer (2001, p. 106),

Não deve surpreender que as organizações sociais e econômicas inventadas e mantidas por pobres (desprovidos de propriedade) sejam regidas muito mais pela solidariedade do que pela competição. A economia solidária compreende diferentes tipos de ‘empresas’, associações voluntárias com o fim de proporcionar a seus associados benefícios econômicos. Estas empresas surgem como reações a carências que o sistema dominante se nega a resolver.

As cooperativas têm sido uma forma de crescimento e resgate de quem estava à margem da sociedade.

À parte esses conflitos que apenas demonstram a complexidade das relações sociais, volte-se o olhar mais especificamente para as questões da solidariedade que rege a organização de pessoas que, na Cooperlages, se juntam para saírem da condição socioeconômica precária em que se encontram e, com o apoio de uma equipe técnica multiprofissional, desenvolvem competências e habilidades de autogestão para garantirem para si o direito de cidadania que vem entrelaçado ao trabalho, não ao capital.

Como suporte tecnológico, pode-se evidenciar a importância da Incubadora Tecnológica de Cooperativa Popular (ITCP), que surgiram da preocupação de consolidar uma interação maior entre universidade e sociedade. Segundo Rocca *et al* (2016, p. 02), “tem como finalidade promover o desenvolvimento sustentável através da assessoria sistemática às organizações e empreendimentos de economia solidária.”

Além do suporte tecnológico, enfatize-se a importância do grupo multidisciplinar para assegurar que o empreendimento não se desvirtue e se lance a práticas diferentes daquelas que se baseiam na solidariedade, no respeito mútuo e no desenvolvimento e crescimento sustentável do grupo e de cada um dos sujeitos que a compõem.

Alinhada à essa perspectiva, resgatemos a nossa questão de pesquisa, que buscava identificar quais memórias dos sujeitos catadores de materiais recicláveis associados à Cooperlages indicam atividades de autoria em ambiente escolar. Ocorre que, inicialmente, observamos que dos catadores, há quem nunca tenha frequentado a escola. Dos dados que traziam memórias da escola, destaca-se o fato de que há vários indícios de cópias de texto, exercícios repetitivos o que contradiz a atividade de autoria como aquela que coloca o estudante em atividade de estudo, tendo a oportunidade de desenvolver-se de maneira ampla, omnilateral, para resgatar o conceito davydovniano.

Como um dos achados significativos da pesquisa está o fato de que, ao retomar as falas dos entrevistados, observou-se que, aqueles que escreviam livremente e sabiam ler tinham uma conduta mais autoral no interior da cooperativa. Assim, o leitor-autor, o escritor-autor e o cidadão-autor emergem das folhas de um estudo não-linear que viajou da teoria para o campo e do campo para a teoria por diversas vezes.

O leitor-autor pode ser entendido como aquele que lê e entende o que leu, seja por meio do código escrito ou seja pela leitura de mundo que antecede esse código, para lembrar das palavras de Paulo Freire (2014). Assim, tanto Violeta e Jasmim como seu Marcelino e Margarida são leitores-autores, a diferença é que uns lêem livros e o ambiente e outros lêem apenas, por enquanto, o ambiente que os cerca.

O escritor-autor pode ser traduzido nas vivências de Jasmim, Rui, Rosa Branca e Violeta. São eles aqueles sujeitos que escrevem e fazem do ato de escrever uma prática de reconhecimento e expressão de si, para si ou para o mundo. Por outro lado, nas memórias de alguns catadores tais como Dona Jandira, Sol, Lua e Magnólia, quando se referiam à escrita no ambiente escolar, evidenciou-se a prática de cópia de textos. O ato de copiar, reproduzir que foi trazido por eles, também se estende às mais diversas ações desenvolvidas nas escolas, tendo os estudantes não como protagonistas, como os sujeitos da atividade de estudo. A ação mecânica difere da atividade, em Leontiev, justamente pela movimentação mental oportunizada pela última e dificultada pela primeira.

Nesse contexto, cumpre trazer os estudos de Davydov, sobre o desenvolvimento mental do escolar, com vistas ao seu desenvolvimento omnilateral. Ao observar o modo como os sujeitos se expressam no decorrer das narrativas trazidas para esta dissertação, o leitor deve observar que vai se construindo um corpus narrativo peculiar que passa a mostrar a silhueta de um sujeito empírico, ora mais participativo, ora mais passivo. Vale, por exemplo, para a condição de donos/empregados da cooperativa. Jasmim, Lucas, Rui, Seu Marcelino, Violeta e Margarida apresentam discursos que assemelham-se pela reflexão que fazem sobre a condição de catador, sobre a realidade que vivem e que poderiam viver. Por outro lado, há aqueles que são levados pela correnteza de situações a que foram expostos.

O que se quer dizer é que o cidadão-autor se parece, em teoria, ao sujeito teórico trazido nos estudos de Davydov, Leontiev, Vygotsky e Bakhtin. Esses estudiosos russos imaginavam que, a partir do momento em que o sujeito é posto em atividade que o mobilize (mentalmente), ele já não será mais como era antes. E, por conta disso, nem ele, nem aqueles que convivem com ele, dada a forma como nos reconhecemos pelo outro e construímos nossa própria identidade segundo o modo como os outros nos vêem.

Cada vez mais tenho tentado esquecer das tristes palavras de Bauman. Também não gosto de lembrar de Aglaura e Leônia, do Calvino. Mas de maneira paradoxal, quanto mais quero esquecer, mais a realidade é esfregada na minha cara: Há quem vire as costas para a sua frivolidade retratada no lixo que gera, há quem não suporte ver o quão vazia e efêmera é a própria vida que é posta diariamente em sacos e sacos de lixo, há quem crie um mundo imaginário de perfeição encontrado apenas no ato ínfimo que existe entre o consumo e descarte. Por outro lado, há quem se acostume a viver nisso tudo. Não é viver com o lixo. É viver NO lixo. Há uma espécie de reorganização psicoemocional do sujeito e ele vê pouca diferença entre si e o que passa na esteira, diariamente.

Nós estamos o dia inteiro, a vida inteira, em uma espécie de esteira de seleção e descarte. Alguém escolhe se seremos reciclados, aproveitados, reaproveitados, transformados em alguma outra coisa que seja útil de alguma maneira, não para nossos propósitos primeiros, mas para atender demandas que nem conhecemos, nem escolhemos.

Por algum tempo, tenho me perguntado como é que eu escreveria a minha dissertação. Hoje, do lugar de minha justa subjetividade, encontro-me confortável para contar ao eventual leitor sobre o tempo que tenho passado junto das pessoas que trabalham na Cooperlages, Cooperativa de Catadores de Resíduos Sólidos de Lages.

Aviso a quem quer que venha folhear esse trabalho acadêmico, de que falhei inegavelmente em fazê-lo imparcial. Não encontrei em mim a neutralidade suficiente para que eu me tornasse uma pesquisadora glacialmente distante do que antes era campo empírico e, agora (mais para o fim) apresenta-se aos meus olhos como um vasto campo de contradições, resiliência, superação, luta e sobrevivência. Conversamos sobre empoderamento feminino, sobre tomada de decisão, sobre posicionamento diante das dificuldades da vida, sobre violência contra mulher, sobre a miséria humana e sobre a superação cotidiana inerente à condição da vida das pessoas.

A autoria enquanto elemento que torna o homem senhor de si / o mais que puder ser / permeou o nosso discurso de maneira tal que meu referencial teórico tornou-se suficiente respaldo, por isso, da incontestável percepção de que ninguém dá a autoria a outra pessoa, embora seja possível contribuir para que a outra pessoa a desenvolva, e isso faz com que sejamos capazes de mobilizar internamente uma posição que implica em transformação, tomada e retomada de decisões e enfrentamento do mundo... e de nós mesmos.

O que conversamos e o modo como as conversas se desenrolaram, me permitiu refletir sobre a forma como o ser humano se compreende e como compreende a si mesmo - no mundo, e o quanto essa forma de entendimento interfere nas realidades possíveis de vivências que nosso senso comum considera como bem ou mal sucedidas.

Em uma circunstância, a minha interlocutora contou-me que faz sabão com bicabornato de sódio para utilizar óleo de cozinha usado e descartado. Que faz bolachas com nata e ovos que ganha na Cooperlages (dessa quantia de bolachas feitas, um terço fica para si, outro terço para os cooperados e outra parte para quem doa a nata e os ovos). Que faz vidros enfeitados para guardar guloseimas ou quinquilharias de qualquer ordem. Que frequentemente usa objetos que encontra para artesanato ou qualquer utilidade que aos seus olhos é óbvia e aos olhos dos outros, inexistente.

Por exemplo, quando escuto dela que “hoje, com a internet, só não aprende fazer as coisas quem não quer”, não escuto apenas sobre facilidades advindas com a tecnologia do *world wide web*. Escuto sobre um tipo específico de posicionamento ante a incapacidade momentânea para ler.

Ouçó sobre o multiletramento - em uma perspectiva que empodera os sujeitos, independente do domínio da tecnologia da leitura do que foi escrito. Precisa situar-se, leitor, no contexto dessa prosa. Lírio descobriu (pensou ter descoberto), por ocasião de nossas aulas, que desaprendera a ler.²¹

O desenvolvimento de autoria perpassa a enunciação, pela discursividade do “eu” e do “outro”. Nós nos construímos com base nas multi-percepções nossas e de nossos pares. A escola tem papel fundamental no processo de emancipação do sujeito, contribuindo para que se veja como alguém e não como algo em processo de seleção. Que a escola não seja a primeira esteira de triagem na vida de ninguém.

²¹ Na verdade, Lírio não desaprendeu de ler. Ocorre que, por ler pouco, não notou que o que perdeu não foi a capacidade de ler, e sim de enxergar de uma curta distância. Foi notável o modo como se apercebeu que há situações em que não enxerga no caderno por conta de um espaço curto entre o que é escrito e seus olhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Então, talvez o senhor leitor esteja se perguntando sobre o que, exatamente, foi essa dissertação... Eu digo que essa foi uma dissertação sobre esperança. A mensagem que eu trouxe nessas páginas foi de inconformismo e dor, mas também foi de esperança.

Se eu conhecesse alguém da escola²², gritaria o mais alto que pudesse: “É preciso seguir na luta!”, “É preciso acreditar na força da escola!” É preciso... Lembro-me, nessas circunstâncias de apelo e convite ao posicionamento político e social, de uma fala do professor Damásio, estudioso de Davydov, professor da universidade de Criciúma (UNESC). Em um evento, especificamente no grupo de estudos sobre Davydov, o professor afirmou: “Quem não sabe, diz que é preciso fazer; quem sabe, diz como é que se faz.”

Pois bem! Para não participar apenas do grupo dos que não sabem, digo que é respeitando o outro, reconhecendo-o como sujeito, olhando-o em suas subjetividades, sendo humano, entendendo teoricamente e não apenas aparentemente o que significam as zonas de desenvolvimento real e iminente de Vygotsky e, além disso, compreendendo o insubstituível papel do professor, nesse contexto; que se pode pensar em transformação social.

O que eu vi no campo empírico, leitor? Se você seguiu acompanhando meu olhar, deve ter visto também... Vi o conceito que muito me inquietou, durante toda a escrita da dissertação, antes dela e, provavelmente seguirá comigo enquanto minha memória existir inteira... Vi refugio humano. Mas saiba você que tive mais sorte que Bauman, pois vi esperança! Vi que o espírito humano é plástico! Somos quase inquebráveis! Alguns de nós têm a sorte de ser feito de um material quase indestrutível! Para trazer cientificidade ao texto, digo que não seja sorte. Posso afirmar, com licença de quem conviveu com os catadores, que não lhes resta outra saída, a não ser sorrir, gargalhar, debochar diante da sociedade que caminha lentamente para a beira do precipício, em um passo cordenado, constante e assustadoramente difícil de nos fazer pensar em reversibilidade.

Estive pendurada por período suficiente na parte de trás do caminhão de coleta seletiva para observar o modo como os garis e as garis percebem seu trabalho e, além disso, o realizam.

Desde que eu embarquei no caminhão, fui protagonista e expectadora de conversas sobre política, sobre ideologia partidária, sobre criação dos filhos, sobre posicionamento de cada pessoa diante dos percalços da vida. Ser humano é ser político. Ninguém escapa dessa

²² E se o leitor ou a leitora acompanhou esse texto do início ao fim sabe que é bem esse o caso...

premissa. A diferença está, talvez, na posição de atividade ou passividade a que o sujeito se condiciona ou é condicionado.

Andamos por muitas das ruas de Lages. Algumas delas, tão estreitas, que sequer cabia o caminhão de coleta e, por isso, tínhamos que esperar os garis correrem buscando os resíduos sólidos para lançarem nas costas do caminhãozinho. Pasmem, leitor, que mesmo correndo no sol, lidando com sobras e ignorâncias de outros cidadãos, mesmo correndo o risco de cortar-se em vidros cujas embalagens não são identificadas (exceto uma vez que o cidadão escreveu bem grande na caixa de papelão que o material era cortante), correndo o risco de ver-se sujo pelo sangue e fluídos de algum bicho morto, que as pessoas jogam também no lixo, mesmo assim, eles corriam concentrados e, vez outra, sorriam. Há, entre eles, tempo para brincadeiras, perguntas sobre o andamento de alguma consulta médica da semana passada – se foi tudo bem, sobre o trabalho dos filhos... Há tempo para sorrir.

Mas aí, eu fico me perguntando e revisitando o texto de Carspecken, quando fala dos *findings* da pesquisa. O que eu achei nela, que não seja apenas minha subjetividade ingenua querendo ver coisas que não existem? Estando em campo, devo olhar com olhos de estranhamento, especialmente o que me é familiar.

É inevitável lembrar-me, agora, do resíduo final dos sorrisos nos rostos de alguns catadores, quando as conversas eram mais distraídas e eles esqueciam quem eu era, porque estava ali. E, ao lembrar do que sentia, me vem à memória o poema “E agora, José?” de Drummond. Era, esse resíduo de que falo, como aquele pequeno instante, no fim de uma festa, quando todos nos damos conta de que a música alegre silencia e as luzes estão para se apagar e, por força da lógica maior que nós, precisamos voltar para a vida real.

Para uns, o cenário apenas mudará um pouquinho: irão continuar com os sorrisos e as preocupações em algum outro espaço que lhes receba bem e no qual não se sintam apenas breves transeuntes. Ademais, podem comprar ingresso para a festa que quiserem. Para outros, de fato, a luz se apaga e nada mais resta a não ser seguir tateando no escuro, um pé diante do outro, seguindo em frente, pois é o que sobra para ser feito. Como que se consegue? Não sei se uma tese de doutorado dará conta de responder, a menos que considere a incrível capacidade de resiliência do ser humano que, quanto mais apanha, mais parece resistir. Chega a ser um despropósito.

Eu vi olhares cansados? Por certo que sim. O sorriso esmaece, no final. Mas instantes depois, com um abraço do colega do lado, com um cutucão, uma provocação qualquer, uma brincadeira por mais estapafúrdia que seja, o sorriso volta. E assim, muito similar à esteira de reciclagem que parece não parar nunca, fazendo apenas pequenas pausas, assim é a

contraditória alegria do catador da Cooperlages. Catador que tem consciência do estado limitante em que se encontra, e mesmo assim, posto à margem (da sociedade e da cidade), prefere seguir em frente. Consciente, ao contrário de parcela da sociedade que descarta coisas e pessoas com a mesma facilidade, com a mesma incapacidade reflexiva de saber que, de modo muito paradoxal, o fim de um é o fim de todos, ainda é capaz de sonhar. Um quer aprender a dirigir trator. Outros, sonham com poesia. Outra, com uma tábua para por debaixo dos pés dos cinco filhos que tem, em casa, ao invés do chão batido que não permite nem cera, nem verniz. Há vários sujeitos que querem, um dia, “fazer faculdade”. Há quem apenas queira aprender ou reaprender a ler. Há quem queira apenas curar-se da depressão. Há quem queira ocupar o tempo. Há muitos que entendem o significado da reciclagem não apenas para a estética, mas para a ética do ser humano. Há quem sonhe em viver mais, ali, na Cooperlages, quietinho no seu canto. Pois é ali que a família está. Família de sangue. Família de afeto. Há! Basta saber/querer ver!

E a escola? Eu tinha, antes de iniciar a pesquisa, a clara percepção da necessidade de a escola oportunizar, por meio das atividades realizadas em ambiente escolar, diretamente relacionadas ao currículo formal ou aos currículos, de maneira mais ampla, circunstâncias em que se desenvolvesse e se reconhecesse a autoria do sujeito, percebendo-o em sua integralidade, contribuindo para que se desenvolvesse em sua omnilateralidade. A atividade de estudo, a partir do instante em que possibilita o movimento mental do estudante, é flagrante reconhecimento de autoria, no sentido mais significativo do termo, ao menos para essa pesquisa.

Contudo, penso em outro foco que, sistematicamente, me fugia ao entendimento. Há que se educar para um outro tipo de economia das relações humanas. É importante, por meio de uma prática pedagógica planejada, pensada, organizada, reflexiva, desenvolver atividades de estudo que dêem suporte não apenas para o reconhecimento de si por meio do olhar do outro, por meio da interação, mas do reconhecimento do outro, enquanto ser humano, não apenas enquanto espelho.

O que é do sujeito? Comprometer-se. O que é da escola? Comprometer-se. Mas comprometer-se de um jeito que vá além desses discursos inflamados, ou velados, comuns em argumentação de campanha política. Escrevo sobre um tipo de compromisso que pode ser percebido em cada gesto, em cada olhar, em cada atividade proposta. Escrevo sobre um tipo de compromisso que inspira, que mobiliza, que transforma. Não escrevo sobre heroísmo, militância vã. Escrevo antes, sobre o trabalho docente desalienado, que foge completamente à repetição estéril e ao fazer mecânico. Escrevo sobre o saber fazer, com competência, o que deve ser feito. Registro, também, nessas linhas que durarão mais que eu, sobre um tipo de trabalho que dura mais que o próprio sujeito, por que a repercussão de boas (ou más) práticas é, muitas

vezes, imensurável. Não se trata de prática de salvamento ou resgate, pois ninguém salva ninguém, ninguém resgata ninguém, a menos que nos salvemos todos, uns aos outros.

Veja, leitor, fui à Cooperlages, da primeira vez, para ensinar sobre leitura, escrita e autoria. Depois fui para aprender sobre autoria, escola e o catador. Acabei por aprender sobre um outro tipo de economia, sobre solidariedade e cultura do grupo. Agora, nós nos salvamos uns aos outros. Minha vida nunca mais será a mesma, depois deles. E, para alguns deles, eu também representei significado.

Portanto, caso eu possa desejar que as palavras fiquem na cabeça do leitor, instigando pensamento, provocando ondas suaves de reflexão sobre o outro, quero que sejam: Leitura (de livros e de mundo), Atividade de Autoria (por considerar a tomada de consciência de si e do outro), Compromisso Político e Social, Solidariedade e Esperança. Mas se dessas, puder escolher só uma, então que seja Esperança.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, M. C. S. **Entre o autoral e a escrita coletiva**: identidades, discursos e performances nas piXações urbanas. Mariana, 2017. Dissertação – Mestrado. Universidade Federal de Ouro Preto. Programa de Pós-Graduação em Letras.
- ARENDT, H. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- AURÉLIO, Dicionário. **Conceito de autor**. 2018. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/autor>. Acesso em: em 30.mar. 2018.
- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.
- BAKHTIN, M. (Voloshinov) **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BARTHES, Roland. **A morte do autor**: O Rumor da Língua. São Paulo: Martins Fontes, 2004
Disponível em: http://www.artesplasticas.art.br/guignard/disciplinas/critica_1/A_morte_do_autor_barthes.pdf, acessado em 09 de abril de 2018.
- BARTHES, Roland. O prazer do texto. Trad. **J. Guinsburg**, v. 3, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BENEVIDES, Maria Vitória Mesquita. Educação para a democracia. **Revista Lua Nova**. No 38. 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n38/a11n38.pdf>, acessado em 19 de junho de 2017.
- BEVILÁQUA, A. F. **Linguagens e tecnologias a serviço de uma ética maior**: a produção de recursos educacionais abertos no viés dos letramentos críticos. Pelotas: UCPEL, 2017. Dissertação – Mestrado. Universidade Católica de Pelotas, Mestrado em Letras.
- BOMBONATTI, J. C. **Português através de textos de Magda Becker Soares**: contribuições para uma história do ensino de português no Brasil. Paranaíba, MS: UEMS, 2017. Dissertação – Mestrado. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba. Mestrado em Educação.
- BORBA, S; VALDEMARIN, V. T. A construção teórica do real – uma questão para a produção do conhecimento em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 2, p. 23-37, 2010. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss2articles/borba-valdemarin.pdf>, acesso em 05/06/2018.

BUTLER, Judith. **Excitable speech: A politics of the performative**. Routledge, 1997.

CARSPECKEN, Phil Francis. Pesquisa qualitativa crítica: conceitos básicos. **Educação & Realidade**, v. 36, n. 2, 2011.

CARVALHO, M. L. G. C.; FREITAS, F. O. Índícios de autoria em textos de estudantes do ensino fundamental. *Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e Literatura*, v. 22, p. 207-222, 2015. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/3844>, acesso em 12/05/2018.

CASTORIADIS, Cornelius. **Pós-scriptum sobre a insignificância**. Entrevista a Daniel Mermet. São Paulo: Veras Editora, 2001.

CHANCHÉ, Pierre. **O texto livre**. Editorial Estampa, Lda., Lisboa, 1977.

DAVYDOV, V. V. PROBLEMS OF DEVELOPMENTAL TEACHING-THE EXPERIENCE OF THEORETICAL AND EXPERIMENTAL PSYCHOLOGICAL-RESEARCH-EXCERPTS. 1. **Soviet education**, v. 30, n. 8, p. 6-97, 1988.

DAVYDOV, Vasili V. The Mental Development of Younger Schoolchildren in the Process of Learning Activity. **Soviet Education**, v. 30, n. 9, p. 48-83, 1988.

DEL RÉ, Alessandra; et al. Subjetividade, individualidade e singularidade na criança: um sujeito que se constitui socialmente. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, p. 57-74, 2012.

Didática magna, Comênio. (Ler).

DUARTE JUNIOR, J. F. **O que é realidade**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. En V. Davidov. & M. Shuare. (Orgs.), *La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS*. URSS: Progreso, 1987.

FOUCAULT, M. O que é um autor?[1969] Tradução de Antônio F. **Cascais e Edmundo Cordeiro**. Lisboa: Vega, 1992.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: FOUCAULT, Michel. **Estética**. 1969.

FREINET, Célestin. **Ensaio de psicologia sensível**. Martins Fontes, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. Cortez editora, 1989.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 20-39, julho de 2003. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002, acesso em 03/02/2018.

FREITAS, R. A. M. M. Formação de conceitos na aprendizagem escolar e atividade de estudo como forma básica para organização do ensino. **Educativa**, v. 19, n. 2, p. 388-418, 2016. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/viewFile/5392/2955>, acesso em 05/04/2018.

GEERTZ, Clifford, 1926-. **A interpretação das culturas** / Clifford *Geertz*. - 1.ed., IS.reimpr. - Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GERALDI, J. W. A aula como acontecimento. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, J.W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.31, n.01, p. 17-44, jan-mar. 2015.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. Trad. Maria Betânia Amoroso; Trad. poemas José Paulo Paes. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GINZBURG, C. **Sinais**: raízes de um paradigma indiciário. In: ___Mitos, emblemas, sinais. São Paulo, companhia das letras, 1979.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HESS, R. Momento do diário e diário de momentos. In: SOUZA, E. C., ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 89-103.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. Parábola Editorial: São Paulo, 2003.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*, trad. **Cécile Seresia**, 1988.

JESUS, S. N. MACHADO, I. L. SANTOS, J. B. C. (orgs.) **Autoria**: nas malhas da heterogeneidade enunciativa. Curitiba: Ed. CRV, 2014

JUNG, Carl Gustav. Org.) **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, v. 2, 2008.

KOSIK, K. O Mundo da Pseudoconcreticidade e a sua Destruição. In: *Dialética do Concreto*. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

LEGRAND, Louis. **Célestin Freinet**. Coleção Educadores_Ministério da Educação e Cultura. 2010. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4664.pdf>, acessado em 09 de novembro de 2017.

LEITE, Francisco. Mikhail Mikhailovich Bakhtin: breve biografia e alguns conceitos. **Revista Magistro**, v. 1, n. 3, 2011.

LEMKE, Jay L. **Talking science: language, learning, and values**. Ablex Publishing Corporation, 355 Chestnut Street, Norwood, NJ 07648 (hardback: ISBN-0-89391-565-3; paperback: ISBN-0-89391-566-1)., 1990.

LEONTIEV, Alexei N. **Atividade, consciência e personalidade**. 1978 In: Arquivo Marxista na Internet, 2000. Disponível em <http://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ_person/index.htm>. Acesso em 04 mar. 2018.

LIBÂNIO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: Davidov e a teoria histórico-cultural da atividade. **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, v. 26, 2003.

LIBÂNIO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, p. 315-350, 2013.

MACEDO, L. Ensaios construtivistas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. 206 **Cadernos de Pesquisa**, nº 107, julho/1999

MACHADO, A. M. Canteiros de Saturno. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

MACHADO, A. M. N. Por uma Teoria da Escrita ou Scriptologia. **Revista do GEEMPA**, POA: Edição do Geempa, n. 1, julho/1993 (75-83).

MACHADO, Ana Maria Netto. **Os Efeitos do Exercício do Ato de Escrever**. Dissertação de Mestrado, defendida em 1989, no Mestrado de Educação da UFRGS. 1989.

MACHADO, Ana Maria Netto. PAVAN, Lenira Sgorla, PALOMBO, Nara Maria. **Práticas de escrita como método principal de ensino-aprendizagem e avaliação no terceiro grau: uma Experiência em andamento**. ANPED, 1999. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/Ensino_Superior/Trabalho/01_05_21_PRATICAS_DE_ESCRITA_COMO_METODO_PRINCIPAL_DE_ENSINO-APRENDIZAGEM_E_AVALIACAO_NO_TERCEIRO_GRAU_UMA_EXPERIENCIA_E_M_ANDAMENTO.pdf, acessado em 29 de setembro de 2017.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Reflexões sobre a etnografia crítica e suas implicações para a pesquisa em Educação. **Educação & Realidade**, v. 36, n. 2, 2011.

MATURANA, H. R., VARELA, F. J. G. , **De máquinas e seres vivos - autopoiese: a organização do vivo**. Porto Alegre, Artes Médicas. 1997.

MELO, R. dos A. **A educação superior e as metodologias ativas de ensino-aprendizagem: uma análise a partir da educação sociocomunitária**. Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2017. Mestrado em educação.

MENEZES, H. C. **Autoria e Fandom: a transformação da concepção de autoria no contexto hipertextual**. Belo Horizonte, 2017. Dissertação – Mestrado. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens.

MERLEAU-PONTY, Maurice. A Natureza. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2000. _____. **A Dúvida de Cézanne**. In: Textos Selecionados / Coleção Os

MÉSZÁROS. I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MICHAELLIS, **Dicionário. Conceito de autoria. 2018. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=kE27>, acessado em 30 mar. 2018.**

MOITA, Maria da Conceição. Percurso de formação e de transformação. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

MOLINA, D. **Autoria no século XXI: escrita não criativa e gênio não original**. Salvador, 2017. Dissertação – Mestrado. Programa de pós-graduação em Literatura e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. Mestrado em Letras.

MORETTI, Cheron Zanini; ADAMS, Telmo. Pesquisa Participativa e Educação Popular: epistemologias do sul. **Educação & Realidade**, v. 36, n. 2, 2011.

MOURA, M. O.; SFORNI, S. F.; ARAÚJO, E. S. Objetivação e apropriação de conhecimentos na atividade orientadora de ensino. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 14, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessias**.v. 2, n. 3, p. 1-16, 2008.

OLIVEIRA, Fabiano Batista, **Letramento: da aquisição da escrita à posição de sujeito-autor**. Aracaju, 2017. Dissertação – Mestrado – Universidade Federal de Sergipe. Mestrado em Linguística.

OLIVEIRA, R. M. C. **Diários Íntimos, Mundos Privados: Diário íntimo como gênero discursivo e suas transformações na contemporaneidade**. 2002. 219f. Dissertação (Mestrado) –Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002. 178

ORLANDI, Eni. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 1978.

PACÍFICO, S.M.R. **Argumentação e autoria: o silêncio do dizer**. Tese de doutorado apresentada à FFCLRP/USP, 2002.

PELIZZARI, Adriana. et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **revista PEC**, v. 2, n. 1, p. 37-42, 2002.

PERES, D. F. Z. **Diários pessoais na aula de Língua portuguesa: artesanato com a constituição da autoria e da intimidade**. Rio Claro, 2017. Dissertação – Mestrado. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro.

PIMENTEL, Anna Paula Ramos. **Rabiscos na ponta do lápis: concepções de linguagem, ensino e aprendizagem**. Santarém, Pa, 2017. Dissertação - Mestrado – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Mestrado em Educação.

PISCHETOLA, Magda. **Inclusão digital e educação: a nova cultura da sala de aula**. Editora PUC-Rio, 2016.

POSSENTI, S. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

POSSENTI, S. Índícios de autoria. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, SC, V. 20, n. 01, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10411/9677>. Acesso em: 12/05/2018.

Rena L. C. C. B. **Sexualidade e adolescência**. *As oficinas como prática pedagógica*. Autêntica, Belo Horizonte. (Coleção Trajetória). 2001.

RIBEIRO, L. P. **A formação do sujeito-autor em programas de Pós-Graduação em Educação**. Paraná, 2017. Dissertação – Mestrado – Universidade Tuiuti do Paraná. Mestrado em Educação.

ROCCA, Graciela Alessandra Dela. LOCKS, Geraldo Augusto, *et al.* **Incubação do Empreendimento Econômico Solidário «Renascer da Cidadania» e a reforma de suas instalações elétricas**. 2016. Revista Espacios. Vol. 38 (Nº 14) Año 2017. Disponível em: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n14/a17v38n14p11.pdf>, acessado em 19 de junho de 2017.

SANTOS, N. R. **Múltiplas linguagens e jovens da periferia: o multiletramento no contexto da cibercultura**. Fortaleza, 2017. Dissertação – Mestrado. Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

SCHMITT, P. T. **A liberdade anônima: natureza e criação cultural segundo a ontologia de Merleau-Ponty**. Florianópolis, SC, 2017. Dissertação – Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Filosofia.

SFORNI, M. S. De F. **O que a organização do ensino de conceitos revela sobre a qualidade da aprendizagem**. I encontro Paranaense de Psicologia, ABPppr, Nov. 2003.

SILVA, Ana Maria Costa e. **Mediação formadora e sujeito aprendente ao longo da vida**, in ANAIS (actas) do IV colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre questões curriculares: Currículo, teorias, métodos. Brasil: Universidade de Santa Catarina –Florianópolis. 2008.

SILVA, Ezequiel Theodoro. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**, v. 17, n. 31, p. 11-20, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10708/10213>, acesso em 06/05/2018.

SILVA, S. A. de O. **A roda de história na educação infantil: a narrativa no contexto da valorização da identidade negra, criatividade e autoria de pensamento**. Rio de Janeiro, 2017. Dissertação – Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação.

SINGER, Paul. **Economia solidária x economia capitalista**. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v16n1-2/v16n1-2a05.pdf>, acessado em 19 de junho de 2017.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. Editora Ática, 1994.

SOBREIRA, E. S. R. **Tecnologias digitais no ensino de ciências para crianças: autoria e interações em uma proposta educativa explorando o tema energia**. Campinas, SP, 2017.

Dissertação – Mestrado. – Universidade Estadual de Campinas, I Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TFOUNI, L.V. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações do letramento. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado das letras, p. 77-94, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANIOL, Elisângela. **OFICINANDO COM JOVENS: A PRODUÇÃO DE AUTORIA NA RESTINGA**. Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS. 2005. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6421/000529813.pdf?sequence=1>, Acesso em 01. Abr. 2018.

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com a responsável pela pesquisa. Obrigada pela atenção, compreensão e apoio.

Eu, _____, residente e domiciliado _____ portador da Carteira de Identidade, RG _____, nascido(a) em ____/____/_____, concordo de livre e espontânea vontade *em participar como voluntário* da pesquisa

RECONHECIMENTO DE AUTORIA EM AMBIENTE ESCOLAR NAS MEMÓRIAS DE CATADORES DE MATERIAIS REICLÁVEIS ASSOCIADOS EM UMA COOPERATIVA DE TRABALHO

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

1. O principal objetivo desta pesquisa é Investigar indícios de reconhecimento de autoria em ambiente escolar que permanecem nas memórias dos sujeitos associados em uma Cooperativa de Trabalho de Catadores de Materiais Recicláveis.
2. A pesquisa a ser realizada é de relevância social porque poderá produzir uma reflexão teórica que aponte possibilidades de promoção de autoria nos procedimentos didático-pedagógicos em ambiente escolar, na busca da formação do pensamento teórico dos estudantes e, mais que isso, em seu reconhecimento como sujeito, dentro e fora dos espaços escolares. Portanto, ao investigar sobre o reconhecimento da autoria do sujeito em ambiente escolar, ouvindo as histórias dos sujeitos de uma cooperativa de trabalho de catadores de materiais recicláveis, tem-se a intenção de mobilizar a reflexão nos espaços acadêmicos sobre a importância de reconhecer a autoria do sujeito buscando uma prática docente que promova a emancipação e o protagonismo desse sujeito.
3. Participarão da pesquisa os catadores de materiais recicláveis associados à Cooperlages que se disponibilizarem a responderem as questões.
4. Para conseguir responder a questão de pesquisa, ela será realizada também nas dependências da Cooperlages. Será marcado previamente o horário com os sujeitos. A coleta de dados se dará em duas etapas. Sendo a primeira por meio de entrevista semiestruturada e a segunda por entrevista narrativa.
5. Toda pesquisa envolve riscos e constrangimentos e, caso os sujeitos que participam da pesquisa se sintam constrangidos durante a realização da mesma, caso seja de sua vontade, serão encaminhados para atendimento psicológico junto ao profissional capacitado da ITCP, para receber tratamento psicológico gratuito e amenizar os efeitos do possível constrangimento ou mal-estar provocados.

6. Se, no transcorrer da pesquisa, eu tiver alguma dúvida ou por qualquer motivo necessitar, posso procurar Júlia Pereira Damasceno de Moraes, responsável pela pesquisa, no telefone (49) 988093843.

7. Tenho a liberdade de não participar ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. A desistência não causará nenhum prejuízo a minha saúde ou bem estar físico.

8. As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e; em caso de divulgação em publicações científicas, os meus dados pessoais não serão mencionados.

9. Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa estarão disponíveis na UNIPLAC – CCJ.

10. Estou ciente de que não precisarei arcar com custos de nenhuma ordem, para que eu possa participar dessa pesquisa.

DECLARO, igualmente, que, após convenientemente esclarecido pela pesquisadora, e tendo entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Lages, _____ de _____ de _____ 2018.

Júlia Pereira Damasceno de Moraes

Responsável pelo projeto: Júlia Pereira Damasceno de Moraes

Endereço para contato: Rua João Maria Moreira Branco, 18, centro, Campo Belo do Sul.

Telefone para contato: (49)988093843 E-mail: julinha_damasceno@yahoo.com.br

CEP UNIPLAC

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 – Bloco I - Sala 1226.

Bairro Universitário

Cep: 88.509-900, Lages-SC

(49) 3251-1086

Email: cep@uniplaclages.edu.br e cepuniplac@gmail.com

6. Você expressa sua opinião sobre as decisões tomadas que interferem em seu trabalho?
Se sim, para quem e como?

Bloco IV: Os Catadores de Materiais Recicláveis e a Autoria

1. Durante as aulas, você se lembra de escrever livremente?
2. Você gostava de escrever livremente?
3. Você considera importantes exercícios de escrita para o seu desenvolvimento enquanto estudante?
Porquê?
4. Você participava de projetos escolares quando estudava?
Porquê?
5. Você se envolvia em ações para melhorar o seu aprendizado e de seus colegas, quando estudava?
Porquê?
6. Você era convidado pela escola para participar de ações para melhorar o seu aprendizado e de seus colegas, quando estudava?

Hoje considero importante relatar uma das oficinas que realizamos... Não sei em que medida sou professora e em que medida sou pesquisadora, para os catadores e as catadoras. Todavia, hoje fui professora...

Trabalhamos o poema operário em construção. Levei uma cópia para cada um e pedi que lessem em silêncio. Percebi que não havia concentração de todos e, por isso, mudei a abordagem. Disse que eu lia uma vez em voz alta, mas que, quando interrompesse a leitura, alguém deveria continuar, sem esperar que eu solicitasse...

Uma moça disse que não queria ler e me olhou com a cabeça erguida, como a me enfrentar. Eu sorri, fui até ela e disse que, de maneira alguma, ela deveria ler se não quisesse! Que a leitura não era obrigatória...

Então, ela disse:

“Esqueci que aqui não é escola!”

Os trabalhadores iam se servindo de café enquanto líamos... Uns leram o texto todo, outros leram a metade. Houve quem tenha se perdido e buscado se localizar. Houve quem tenha abandonado logo nas primeiras linhas. Notei que eles ficam rindo entre eles mas quando um faz a leitura o outro vai procurando acompanhar...

Quando eu disse que não havia vergonha em não saber... Que éramos uma equipe e que não havia julgamento, foi perceptível uma mudança sutil de comportamento, tornando-os mais abertos a se colocarem em evidência, lendo em voz alta um poema que fala de trabalho, exploração e libertação.

Embora não se trate de uma pesquisa ação, e a oficina não seja instrumento de coleta de dados, o comportamento dos sujeitos da pesquisa em um ambiente que lhes é familiar e, ao mesmo tempo, estranho, vale um breve relato.

De modo geral, os participantes leram o poema, acompanharam a leitura e foram convidados a refletir sobre o que ele dizia...

Quando eu perguntei quem queria comentar o que havíamos lido, eis algumas das falas:

“Quer dizer que o poder tá nas nossas mãos, só isso!” (Magnólia)

“Eu não gosto dessas coisa de poema!” (Jandira)

“Que quem trabalha não pode comprar as coisas que faz! Que isso é injusto! Pra mim é isso!” (Rui)

“Que é hora do café porque eu não entendi nada! (Jasmim)

“Que as pessoa não tem noção da capacidade que tem, da oportunidade que tem de mudar... de mudar de vida... de mudar o mundo! Que o trabalhador não sabe a força que tem! Que a cidade, a sociedade não olha pro trabalhador... quer dizer. Olha, mas não vê o trabalhador. (Violeta).

Em termos de leitura do texto:

Notei que alguns catadores simulavam que estavam lendo... Sentei-me do lado deles, um pouquinho com cada um, pra que lêssemos juntos e eu tivesse uma ideia clara de em que estágio de alfabetização estavam. A série em que pararam de estudar não é coerente com o nível de leitura que apresentam... tem um menino que diz ter estudado até o sétimo ano, mas não consegue ler sílabas complexas, por exemplo.

Mas quando o poema foi lido em voz alta, a relação de poder expressa nas linhas lidas, a complexidade das relações entre capital e trabalhador, a exploração e a ideia de liberdade contida no texto, nada disso passou incólume à sua compreensão...

Me vi pensando, por isso, que a capacidade de compreender o mundo transcende à capacidade de compreender o código escrito...

Conversou comigo como conversaria com a inspetora da escola, pelo menos no início. Conteí para ele que meu pai morava no sítio e levantava as quatro horas da manhã para, com pés descalços, juntar as vacas, tirar o leite, organizar o galpão e, então, ir para a escola que não aproveitava, já que praticamente cochilava nas aulas...

O catador e o trabalho

Eu: Quanto que o senhor tira aqui, mais ou menos, seu Marcelino?

Seu Marcelino: Dá uns 300, 400 reais... Mas eu não venho aqui por causa do dinheiro.

Sabe?

Eu: É?

Ele: Siim! Vou te dizer uma coisa! Não tenho despesa, quase. Compro alguma coisinha pra dentro de casa, sabe? Se eu quiser, ainda. Fruta, carne... Essas coisas...

Eu: Porque o senhor vem, então?

Ele: Mas, ficar fazendo o quê, em casa? Meus amigo tão aqui. Família, sabe? Tá tudo aqui. Aqui eu me sinto em casa.

Eu: Família que o senhor diz, é a Pires?

Ele: Não. Também, mas os amigo... Nós aqui é que nem uma família.

Eu: E a escola, tio Muca? O senhor lembra de ter ido pra escola?

Ele: Até, as vez, falavam de nós istudá. Mas o pai não parava, não dava. Tinha que trabaiá...

Trabaiá é a vida da gente, né... (DIÁRIO DE CAMPO, p. 66, 2018).

Eu: Mas onde você aprendeu a fazer bolo, Lírio? Você fez algum curso de confeitiro?
 Lírio: Não. Na verdade, Júlia, eu sempre gostei de fazer as coisas e aprender. Sabe? Eu não me contento em ficar sabendo só o que eu sei. Por exemplo... Se eu faço um pão, procuro fazer outro tipo de pão. Eu sei fazer sabão. Sabão de álcool. Mas queria aprender fazer de outro jeito. Sei fazer esse aí, que você tá lavando a louça! Esse sabão é de bicabornato de sódio.

Eu: Capaaaz que foi você que fez o sabão também, Lita!

Lírio: Claro que fui eu. Precisaava... Não tem quem vença aqui com detergente. Gasta demais. Daí já tem o óleo de cozinha que trazem pra nós... Tem essas outras coisas que precisa... Eu compro a soda e o bicabornato. Sai barato e eu faço. Fico um pouco lá pra casa e trago um pouco pra cá. O bolo também foi assim. Fui pesquisando, procurando, bisbilhotando.

Eu: Mas onde você faz isso? Pergunta pras pessoas?

Lírio: Júlia!!! Por favor!!! Com o youtube não precisa ficar perguntando pros outros! Eu vou lá no youtube. Daí não precisa ler. Porque tem os vídeos que ensinam passo a passo. Dizem ingrediente, como é que faz... Tudo!

Eu: Tem mais alguma coisa, Lita, que você sabe fazer e não me contou? (risos e gargalhadas)

Lírio: Faço artesanato, assim, com vidros, sabe? Faço cuca, pão, bolacha de nata. Tá vendo aquela coisa ali? (uma vasilha de nata).

Eu: Aham.

Lírio: Ali tem bolacha. Quer ver, prove uma. Eu faço e divido em três partes: Uma pra nós, lá de casa, uma pra o pessoal da Cooperativa e uma pra quem dá a nata pra nós. Aqui nós também ganhamos ovos. Daí sai barato.

Eu: Você não vende, Lírio?

Lírio: Mas, veja bem... Se eu vender... Porque vender? Se nós ganhamos? Se aqui é um empreendimento solidário, como o pessoal da ITCP chama, a lógica é que eu não venda, né? Se não, vou contra o que é a Cooperativa. Porque é isso que é uma cooperativa... é tudo mundo se ajudando... Se vender, daí acaba...

Eu: Puxa! É verdade, Lírio. Isso é uma cooperativa... Solidariedade. E, me diga uma coisa... Você já chegou a ensinar as outras mulheres a fazer essas coisas que você sabe?

Lírio para de passar o pano úmido na cozinha, ergue a cabeça, se escora na vassoura e diz: Sabe o que que é, na verdade? É que, na verdade, tem gente que não se interessa em aprender. Eu não precisei de ninguém pra aprender. Como é que eu fui atrás... Tem gente acomodado, Júlia.

Eu: Será, Lírio? Mas será que a pessoa, as vezes, não acha que não consegue?

Lírio continua o que estava fazendo. De repente, diz:

Você é professora, né?

Eu: Sim.

Lírio: Então! Você não tá estudando? Buscando saber mais, ser melhor?

Eu: Sim!

Lírio: Então! Todos os professor que você conhece fazem isso?

Eu: Entendi.

Lírio: Eu não me acomodo! (rindo) Não sei ler! Tô com essa coisa, esse bloqueio, essa dificuldade de ler, mas eu me viro!

Eu: Nós vamos conseguir, você vai ver! Você já está lendo, devagarinho!

Lírio: Mas eu só consigo se você tiver junto! Parece bruxaria! Lá em casa, disse pra minha menina me passar uma tarefa, pra eu tipo... exercitar, sabe? Acredita que me deu um negócio, gaguejei, não lembrei de nada! Me deu um calorão! Não consegui! Não consegui! Como é que aqui eu consigo?

Eu: Lírio! É que você fica nervosa, mulher! Você esquece de respirar! Daí nem enxerga as letras pra ler! Aqui você respira!

Lírio: Acho que é confiança, né! De você, não tenho vergonha!

Eu: Porque você acha importante a leitura, Lírio?

(Olhou pra mim como se fosse uma coisa muito lógica. Como se fosse estranho eu perguntar)

Lírio: Mas logo chega a época de eu renovar minha carteira de motorista! E... Deus o livre! É a minha vida, né? Eu sempre quis minha carteira! Quando eu tirei a carteira pra caminhão... Já pensou não renovar porque não passo no teste da leitura? É o fim,

pra mim...

Eu: Pare, Lírio! Pensamento positivo! Você já está resgatando!

Lírio: Mas como é que pode, né? Esquecer! Como é que pode a gente saber e depois não saber mais? Eu acho estranho desaprender assim! Parece uma coisa, até!

Eu: Como assim, Lírio?

Lírio: Sei lá! Estranho! Parece esquisito! Eu não desaprendo as coisas que eu aprendo! Como é que eu desaprendi de ler? Nunca fui de ler, sabe? Mas esquecer tudo? Muito esquisito.

Eu: Lírio, venha cá!

Na parede tem um mural com vários avisos... e um desses avisos é um folheto sobre economia solidária, com o título escrito em letras caixa alta. Posicionei Lírio a um metro de distância, mais ou menos... Só apontei a palavra “economia”. Lírio me olhou. Eu não disse nada. Só acenei com a cabeça, para que ela lesse. Ela fez um sinal de dúvida com a cabeça, deu uma risadinha muito tímida, suspirou e disse: “A senhora me mata, desse jeito! Vamos lá!” Leu, sílaba por sílaba... A olhei novamente. Repetiu, em voz mais alta e mais confiante: “ECONOMIA”. Eu não disse nada. Só peguei a louça e comecei a guardar. Ela riu. Riu, bem faceira. Me abraçou. E juntas, nos abraçamos. Eu fingi que não era nada. Que eu já sabia. Que eu tinha certeza que ela conseguiria. Mas eu arrisquei. E, então, pude respirar de novo (DIÁRIO DE CAMPO, p. 31, 2018).

... ..

Dia especial, o de hoje. Não fui à Cooperlages pela manhã. Pelo contrário, fui de noite, à procura do Salão da comunidade do Bairro São Miguel. Preparei-me o dia todo para apresentar algo positivo, que retratasse emocionalmente e academicamente minha permanência na Cooperlages, neste período de um ano e meio.

(...) Eu passei entre as mesas, sentando um pouquinho com os trabalhadores com quem mais convivo e que pensei não constranger com minha presença. Há uma espécie de código moral que norteia as relações pessoais entre eles. Por exemplo, eu sou senhora para todos, exceto as mulheres e o Rui, que me afronta como gostaria de afrontar as professoras do colégio, ao que percebo. Fui acompanhada de um grande colega e amigo de Mestrado: O Éder. Eu fiquei receosa de ir sozinha, por tratar-se de um evento noturno e em um lugar desconhecido. Éder descobriu, inclusive, que era amigo do esposo de Jasmim. Nos sentamos todos ao redor de uma mesa. Conversamos sobre educação dos filhos, trabalho e a importância de festejar, ao invés de apenas trabalhar.

Em termos de utilidade para a pesquisa, importa descrever três situações peculiares:

1ª: Violeta estava zanzando por entre as mesas. Quando as autoridades (políticas e empresariais) chegaram, passou a fazer parte de uma mesa para essas autoridades. O distanciamento entre os catadores e Violeta tornou-se mais palpável. Em seu discurso, falou em nome da Cooperativa, cobrando empenho e auxílio das pessoas que representavam algum órgão público. Alguns trabalhadores estavam atentos à fala. Outros, faziam silêncio e outros, nem isso faziam. Na sequência de sua fala, entregou uma réplica de madeira do caminhão de coleta da cooperativa para cada uma das autoridades que compunham a mesa, agradecendo-os pela parceria e pelo suporte. Sueli da ITCP recebeu uma homenagem em nome da equipe.

2º. A minha apresentação, aparentemente, surpreendeu algumas das pessoas ali presentes. Ela não foi destinada às autoridades, nem à Violeta, especificamente. Mas a cada um, a cada uma das trabalhadoras da Cooperlages. Assim, contei um pouco de nossas atividades, coloquei imagens deles em situações felizes e descontraídas, elogiando-os em suas especificidades e diferenças. Apesar de ter feito mais de 30 slides, não foi uma apresentação demorada. Busquei colocá-los de modo que se vissem nas imagens. No final, os agradei pela confiança, pelas conversas, pelos cafés e pelo aprendizado que me propiciaram. Aplaudiram.

Fui sentar.

3º. Tão logo apresentei a projeção que havia preparado, fomos jantar. Aldo, o contador da Cooperlages veio até a mesa em que eu estava acomodada e parabenizou-me pela sensibilidade, elogiando a apresentação e o modo como eu havia prestigiado cada um dos trabalhadores. Pareceu interessado em minha presença e pesquisa pela primeira vez.

Depois da janta, desocuparam o centro do salão para que as pessoas pudessem dançar. De repente, Lírrio veio lá não sei de onde e exclamou:

“-Vamos dançar, professora?!”

Fui. Provavelmente mais rimos do que dançamos. Mas foi uma atividade memorável. Quando eu estava me despedindo, Violeta agradeceu-me a homenagem, perguntou-me se estaria firme para as aulas de 2019. Eu já estava saindo quando observei que algumas catadoras foram até ela e cochicharam algo. Imediatamente ela foi até a mesa onde estavam depositados os caminhõezinhos cujos donos talvez não tenham vindo e, de posse de uma das réplicas, gritou-me:

- Espere aí! Falta uma coisa! Acha que vai saindo assim? Você ainda não pegou a lembrancinha! Esse é o nosso agradecimento para você!

Confesso que já ganhei algumas notas dez, algumas medalhas, alguns troféus. Mas o “A” que ganhei com a professora Danusia foi, certamente, muito parecido pelo caminhão de madeira que está agora, à minha frente, enquanto escrevo essas orgulhosas e vaidosas linhas. Devo ainda dizer que mais orgulhosa estou porque eu não sou autoridade nenhuma, não estava no protocolo e a ideia (ao que pude perceber) não partiu da Violeta. Ninguém ali tinha que me agradecer. Mas ainda assim o fizeram.



(DIÁRIO DE CAMPO, p. 121, 2018).

... Hoje é, oficialmente, o dia em que deixo o campo de pesquisa, como etnógrafa. Já vim pra fazer isso umas dez vezes. Mas sempre tem algo que não vi. Sempre combino de voltar. Hoje, portanto, (e porque tenho que terminar a dissertação até fevereiro, talvez março), estou dizendo a todos que a pesquisa está se concluindo em termos de coletas de dados. Faltavam-me algumas imagens, de catadores que não se sentiram contemplados anteriormente, quando retirava fotos dos espaços da Cooperativa.

Talvez, os donos das mãos que venham a segurar esse diário não entendam o significado de minha estada na Cooperlages. Por tanto, preciso deixar registrado que a mudança não se deu como eu, de início, imaginava. Eu tinha uma visão heroica da minha participação nos processos de emancipação dos estudantes. Todavia, pude vivenciar na prática as falas de Freire, Vygotsky e Davydov. Basicamente, a convergência que encontro nos estudos desses cientistas, é que a convivência humana não deixa ninguém incólume. Não há como fazer parte da vida de alguém sem protagonizar uma mudança, no outro, em si mesmo.

Há muitas imagens que sintetizam isso. Mas, para mim, ficará sempre registrado em minha mente as meninas tirando livros das esteiras porque “a professora” poderia usar com eles, e as imagens que bem me resumem, antes e eu depois. O quadro negro antes e o quadro negro depois que nós nos encontramos em uma aula do professor Geraldo.



(DIÁRIO DE CAMPO, p. 126, 2019).