

Camila Carvalho Alterthum

**O ENCONTRO COM CRIANÇAS FILHAS DE  
CATADORES DE PAPEL:**

sinalizações para uma creche e uma pesquisa com a  
“nossa cara”

Belo Horizonte

2005

Camila Carvalho Alterthum

**O ENCONTRO COM CRIANÇAS FILHAS DE  
CATADORES DE PAPEL:  
SINALIZAÇÕES PARA UMA CRECHE E UMA  
PESQUISA COM A “NOSSA CARA”**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Sociedade, cultura e educação

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Maria Amélia G. de Castro Giovanetti

Co-orientador: Prof. Dr. José Alfredo Oliveira Debortoli

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2005

Dissertação intitulada “O encontro com crianças filhas de catadores de papel: sinalizações para uma creche e uma pesquisa com a “nossa cara”, de autoria da mestranda Camila Carvalhal Alterthum, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Amélia G. de Castro Giovanetti – UFMG - Orientadora

---

Prof. Dr. José Alfredo Oliveira Debortoli – UFMG – Co-orientador

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Isabel de Oliveira e Silva – FUMEC/UNA-BH

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nilma Lino Gomes – UFMG

Belo Horizonte, 7 de abril de 2005

A nós, povo brasileiro, que quando coloca seu tempero, quando toca seu samba e quando dá seu jeitinho, ninguém sabe ao certo dizer qual a sua “cara”... só sabe sentir que é coisa boa.

## Agradecimentos

Tanta gente e tanta coisa para agradecer. Que oportunidade! Um papel em branco é pouco diante de tudo que significaram ao longo deste percurso, mas serve para dizer-lhes que foi uma alegria poder compartilhá-lo com vocês. Estejam certos de que estou disposta a retribuir.

Às crianças Gabriela, Gleiziele, Mateus, Isac, Rebeca, João e Raila, e suas famílias, por compartilharem comigo esses jeitos diferentes de ver o mundo.

À Sílvia e à Fatinha, que me permitiram aproximar-me do universo dos catadores de papel ao mesmo tempo em que construíamos nossa amizade.

Aos amigos da Escola de Educação Física da UFMG, que me incentivaram a ingressar no Mestrado, fazendo-me crer que o caminho acadêmico que percorrem também podia ser a minha “cara”.

Aos que me ajudaram diretamente na confecção da dissertação. À querida irmã Mônica, que dispôs de seu tempo profissional para revisá-la com tanto carinho, além de me dar o prazer de sua visita a Belo Horizonte (acompanhada do Miguel e da mamãe) para fazer os ajustes finais. Aos amigos Levindo, Flávia, João Batista Marinho, Pati, Ana Maria, Filipão, Mê, Daniel e Márcia (cunhados) pelos empréstimos e empenhos.

À mamãe, que perdeu suas aulas de dança e percussão para ficar com o Antônio e me dar apoio na reta final. Ausência de mãe no colo de avó não é tão ruim assim, né? E também ao papai, que “via Embratel”, jamais deixou de perguntar em que pé que estava o trabalho, demonstrando seu interesse por um “meio cultural” tão diferente do microuniverso das bactérias.

Ao Zé Alfredo, que há nove anos zela pelo meu percurso acadêmico com tanta atenção e carinho. Nem se você quiser, não largo do teu pé! Valeu Zé!

À Amelinha. Aprendi muita coisa bonita com você. Levar a vida com mais leveza, serenidade, otimismo, compreensão, ouvir de olhos fechados... Só um abraço cheio de lágrimas pode expressar a importância da sua presença nesta fase da minha vida.

À minha “amiga da escola”, que além de ser pivô deste encontro –que quando a gente conta ninguém acredita!– tornou-se uma amiga de verdade. Livinha, “cê” é jóia! E à Tânia e à Lú, que também fizeram parte dessa história, compartilhando conhecimento, dificuldades e alegrias.

À Lurdinha e à Dona Geralda da ASMARE, à Marta do CEI/PBH e à Flávia Julião da SMED/PBH, obrigada por aceitarem minha contribuição de voluntária e acolherem minha chegada como pesquisadora.

À CAPES e à Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFMG por investirem na pesquisa, acreditando no seu potencial de relevância social para as camadas populares.

Aos tesouros que a vida me trouxe: Flavio, pelo companheirismo de cantar comigo a beleza de ser um eterno aprendiz. E Antônio, que nos lembra diariamente que a vida é bonita, é bonita e é bonita.

Junto com eles, recebi mais presentes: uma família maravilhosa. À Elisa, minha sogra, que me acolheu como uma filha, cedendo sua casa, seu tempo e sua dedicação ao Antônio para que eu viabilizasse o tempo de escrita da dissertação. Ao Roberto, meu sogro, que igualmente nos recebeu com tanto carinho, fazendo-nos “sentir em casa” e dando a maior força com o Zé Pequeté. À Da Silva, que cuidou da gente, e em especial do Antônio, durante este ano. À Márcia e ao Marcelo, que como irmãos dispuseram todos os recursos para ajudar, dentre os quais a sinceridade, a pureza e a amizade. À Adriana, ao Henrique, ao Vítor e ao Davi, por estarem tão próximos e presentes na minha vida, de maneira que a saudade da “minha turma” seja amenizada pela infinidade de bons momentos que já tivemos juntos.

Às estrelas que atravessaram este divino mistério profundo.

Espero que haja um dia em que os  
alunos serão avaliados [...] pela  
ousadia dos seus vãos!

Rubem Alves

## Resumo

A pesquisa junto a crianças menores de seis anos, filhas de catadores de papel, teve dois objetivos. O primeiro, buscar na interlocução com as crianças as fundamentações para o trabalho pedagógico da creche que viria a atendê-los. O segundo, revelado na busca do primeiro, refletir a respeito das sinalizações que estas crianças ofereciam para a prática da pesquisa no campo da infância. A observação participante foi utilizada como recurso para a aproximação a três famílias de catadores de papel, que revelaram as distâncias existentes entre a realidade do cotidiano das camadas populares e os estigmas impostos pela instituição escolar aos que vivem processos de exclusão social. A relação de pesquisa construída com as crianças mostrou a importância de estar aberto às novidades que as diversas infâncias com quem se dialoga apresentam, seja na pesquisa ou na prática educativa. Os termos deste diálogo pautaram-se na especificidade da expressão das crianças pequenas, que marcam suas presenças no mundo por meios de gestos, olhares, silêncios, sorrisos e brincadeiras. Para compreender esta singularidade, o encontro permeado por relações de alteridade entre adultos e crianças apresentou-se como condição fundamental. Este encontro com as crianças filhas de catadores de papel sinalizou a possibilidade de creche e pesquisa serem espaços onde se experimenta a novidade, onde se exercita o princípio de que somos todos –independente da condição etária ou social– sujeitos que produzem cultura, conhecimento e que podem imprimir sua “cara” nas práticas sociais que compartilham.



## Abstract

The research with some under six year old children of paper collector families has two main goals. First, to gather information from the these boys and girls to found the work at a public kindergarten that receives them. Second, discuss about the implications of the elements indicated by them to the research on children. As a resource of the qualitative research, being with the kids was the best way to understand the space that exists between the reality of their lives and what school expects from the people that suffer social exclusion. The relations established by scientist and these children for the occasion of the research showed how important is to be open to the novelty that each childhood presents. The guide-lines for our dialogue was the way they make their selves present in the world: the gesture, the silence, the smile, the way they glance and play. The meeting with the children of paper collectors families revealed the possibility of public kindergarten be a place that accept the novelty that children indicate. Research can also be a space for that. The academic investigation and educational practices that deal with children could be truly be based on the principle that we all are –even small and social excluded people– subjects of culture and knowledge.

## Lista de ilustrações

Figura 1 – Carnaval dos catadores de papel em BH -----	41
Figura 2 – Ilustração de livro infantil que busca a perspectiva da criança -----	57
Figura 3 – Meninos no lixão -----	61
Figura 4 – O cercadinho -----	71
Figura 5 – Apenas um monte de lixo? -----	73
Figura 6 – Menino maranhense com seu carrinho de lata de sardinha -----	77
Figura 7 – Os conjuntos para compreender melhor -----	83
Figura 8 – Produções artísticas das crianças da Oficina Criacaso I -----	88
Figura 9 – Produções artísticas das crianças da Oficina Criacaso II -----	88
Figura 10 – Mulher parindo sob as estrelas -----	111
Figura 11 – Menino com brinquedo voador -----	111
Figura 12 – A pele: limite entre eu e o mundo -----	112
Figura 13 – Palavra de catador -----	126
Figura 14 – Brincar na terra -----	129

## SUMÁRIO

Apresentação .....	11
1. VEJO FLORES EM VOCÊS: o olhar de positividade sobre famílias marcadas pela exclusão social .....	17
1.1. O olhar sobre as camadas populares .....	18
1.1.1 (Des?)estrutura familiar .....	25
1.1.2 Escolarizar para quê? .....	42
1.1.2.1 O valor da família diante do papel compensatório da creche .....	45
1.1.2.2 Os direitos diante da assistência e a segurança como demanda concreta .....	50
2. A INFÂNCIA “MUDA” .....	55
2.1 Com “binóculos” de criança: a novidade como foco fundamental .....	57
2.2 Especificidades nas formas de expressão dos pequenos .....	66
2.2.1 A brincadeira e a possibilidade de diálogo com o mundo .....	72
2.3 Crianças e poetas alfabetizando educadores e pesquisadores .....	78
3. FIGURAS QUE A GENTE ENCONTRA... ..	91
3.1 ... no aeroporto .....	91
3.1.1 ... na pesquisa .....	93
3.1.2 ... na creche .....	101
3.1.3 ... no galpão.....	107
3.2 Sentidos e sensibilidades no encontro.....	112
3.2.1 Pelos sete buracos da minha cabeça... a tua presença .....	113
3.2.2 Outros sentidos para o encontro .....	119
3.2.3 Sensibilidade... permissão para ser transformado .....	122
Considerações finais .....	131
Bibliografia .....	138

## Apresentação

Esta dissertação é fruto de uma pesquisa que teve como ponto de partida uma questão que emergiu no processo de fundação de uma creche para filhos e filhas de catadores de papel. Em 2001, na condição de voluntária no grupo responsável por iniciar um trabalho institucional com as crianças menores de seis anos, começou o meu envolvimento com o cotidiano de algumas famílias vinculadas à Associação dos Catadores de Papel, Papelão e Materiais Recicláveis de Belo Horizonte, a ASMARE. O grupo, que começava a se reunir nessa época, era composto de agentes da Pastoral de Rua e da Cáritas, técnicos das secretarias de Educação e Abastecimento da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, voluntários e representantes da ASMARE. O grupo veio somar-se à luta dos catadores de papel que há nove anos vinham buscando consolidar o direito a uma educação infantil de qualidade para seus filhos e filhas.

Ao longo do trabalho em prol da fundação da creche, o grupo expressava a preocupação em garantir que a instituição respondesse às demandas da população que viria a atender. A especificidade do trabalho das famílias que vivem da catação, a maneira como sua rotina se estrutura, seu pertencimento social à camada popular e seu perfil étnico nos levavam a refletir sobre a importância de uma proposta que tivesse de fato “a cara” daqueles sujeitos que vinham lutando por mais um de seus direitos. O interesse era valorizar a identidade e a história dos catadores de papel na proposta de trabalho da instituição que estava sendo criada. A expressão “creche com a cara da ASMARE” era recorrentemente usada nas reuniões e a fala de Dona Geralda, catadora, fundadora e presidente da associação, esclarece seu sentido: *Queremos uma vida melhor para nossas crianças, de preferência longe da catação,*

*que é trabalho muito duro; mas queremos que eles tenham orgulho de seus pais que são catadores. Queremos que eles passem aqui na frente e não desprezem essa história que construímos às custas de muita luta.*

Trata-se de uma questão de identidade. Da necessidade de um projeto que responda à demanda de um grupo que reconhece sua trajetória, que se percebe sujeito da própria história e que está vivo. Querem algo que fuja do roteiro muito comum entre as crianças e jovens das camadas populares que evadem da escola por não se identificarem com o projeto *de* formação, no qual não se encaixam nos tempos, espaços e conteúdos predeterminados.

Minha atenção se volta para as crianças que, enquanto nos reuníamos para pensar a creche, corriam pelos galpões de triagem, mamavam no peito, subiam nos carrinhos e podiam ser facilmente avistadas pelas ruas da cidade acompanhando seus pais no trabalho. A “cara” daquela creche, pensava eu, devia ser acima de tudo a “cara” das crianças da ASMARE. Este era o cerne da questão que eu traria para a academia.

Os rumos do processo de fundação da creche foram alterados a partir de 2003 em função do impacto da política de educação infantil adotada pelo município de Belo Horizonte. A creche, que vinha sendo projetada nos moldes de instituição conveniada à prefeitura como entidade filantrópica, acabou sendo abarcada pela proposta de implementação de uma rede pública de educação infantil em no município. Os trabalhos em prol da fundação da creche, que vinham sendo pensados pelo grupo, passaram a ser de responsabilidade exclusiva do corpo técnico da prefeitura.

Não faz parte de nossos objetivos discutir a nova política adotada pelo município, mas vale ressaltar que a luta dos catadores de papel contribuiu,

juntamente com outras iniciativas, para a conquista plena do direito à educação infantil –na condição de dever do Estado e não de parceria, tal qual ocorreria caso os trabalhos do grupo tivessem prosseguido.

Embora o grupo tenha se desmobilizado, meu contato se intensificou com três famílias que tinham crianças pequenas, possíveis beneficiárias da creche. A questão da “cara” das crianças era o ponto de partida para uma investigação acadêmica que seguiria em busca de fundamentações para o trabalho pedagógico com as cerca de 65 crianças com idades entre zero e seis anos filhas de catadores de papel.

Inicialmente, pretendíamos detectar possíveis sinalizações das próprias crianças para fundamentar uma proposta pedagógica diferenciada, pautada na realidade concreta de seu cotidiano e na vivência dessas famílias marcadas pela desigualdade social. Mas, ao nos encontrarmos com elas, fomos percebendo que nosso diálogo revelava-nos algo mais. Não se tratava só de fundamentos pedagógicos. Havia muito sobre relação humana, sobre as sutilezas da expressão infantil, sobre a prática da pesquisa com crianças pequenas. Ao mesmo tempo em que encontrávamos elementos para o norteamento da prática pedagógica da creche em questão, construíamos também algumas reflexões sobre estes outros temas. Neste sentido, a questão central precisou ser ampliada:

**Quais as alternativas apontadas pelas crianças, filhas de catadores de papel, para a organização do trabalho pedagógico de creche e para a prática de pesquisa?**

O encontro com sete crianças pertencentes a três famílias que sobrevivem da catação norteou os rumos da investigação, uma vez que o tema da *relação* se sobressaía nas reflexões: tanto como um aspecto de fundamental importância para a organização do trabalho pedagógico da creche, como para a relação que se

estabelecia no âmbito da pesquisa, haja vista a especificidade etária dos sujeitos com quem pretendia dialogar. Ambas as frentes de investigação partiam do entendimento de que as crianças são sujeitos que participam da cultura, modificando-a ao mesmo tempo em que são modificadas por ela num movimento dialético de interação com a história de seu tempo (SOUZA, 2001, p.45).

Este fundamento nos colocava diante do desafio de buscar efetivar a propagada condição de “sujeito”, já desgastada como discurso, mas ainda pouco exercitada nas práticas educativas com crianças pequenas. O mesmo também se confere no âmbito da pesquisa com crianças que ainda não desenvolveram uma fluência verbal, o que deixa as possibilidades de interlocução ainda mais restritas, embora possíveis e necessárias.

As produções teóricas que me ajudaram a assumir esta tarefa se relacionam a um movimento articulado pela professora Sônia Kramer, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/Rio, que ao longo de mais de 20 anos vem delineando um referencial para o estudo da infância no Brasil. Fazendo interlocuções com autores no campo da sociologia, da psicologia, da filosofia, entre outros, abriu caminhos para a pesquisa no campo da educação. Campo este que passamos a partilhar à medida que autores que cruzaram e/ou somaram-se ao caminho, como Walter Benjamin, Hannah Arendt, Jorge Larrosa, Solange Jobim e Souza, Maria Isabel Leite, José Alfredo Debortoli, entre outros, ajudaram-me a elucidar e ampliar as discussões que me propunha a fazer.

Para fundamentar as questões concernentes ao pertencimento social das famílias catadoras de papel, a antropologia de Cynthia Sarti e a sociologia de Vera Telles, Sarah Escorel e José de Souza Martins contribuem para a construção de um

olhar marcado pela positividade enquanto idéia contra-hegemônica à negatividade que paira sobre as camadas populares.

Especificamente sobre a relação educativa, Mauro Amatzuzi, Maria Amélia Giovanetti, Paulo Freire e Maria Amélia Pereira Sawaya trouxeram elementos que possibilitaram perceber que a sensibilidade é essencial ao convívio humano, principalmente nas relações de alteridade que envolvem crianças pequenas que se comunicam e se fazem presentes na cultura pelas suas sutilezas e irreverências.

É importante explicitar que na maior parte do tempo escreverei na primeira pessoa do plural. Faço, ou melhor, fazemos esta opção pelo fato de esta produção ter sido construída em um processo de constante partilha com outros sujeitos. Embora algumas etapas do processo de investigação tenham sido feitas exclusivamente por mim, nenhuma destas reflexões aconteceu fora de circunstâncias coletivas de construção de conhecimento. O “nós”, portanto, se refere ao que vivenciei com as crianças e com suas famílias, com os professores orientadores, com a interlocução da literatura e dos professores de sala de aula e também com a minha família, meu marido Flavio e meu filho Antônio que viveram a pesquisa, ajudando-me a pensar, a coletar os dados, a criar o tempo necessário à escrita e a me inspirar.

Nossas experiências e reflexões estão sintetizadas em três capítulos. O primeiro (“Vejo flores em vocês: o olhar de positividade sobre famílias marcadas pela exclusão social”) pretende situar a pesquisa frente à pergunta que trazemos como questão central. A família pertencente à camada popular vinculada ao movimento dos catadores de papel aparece como sujeito concreto que desbanca as idealizações da criança aluno-pobre-negro e tensiona o papel da instituição formal enquanto principal instância formadora. O segundo capítulo (“A infância ‘muda’”),



dedicamos à reflexão sobre a infância dessas crianças e à possibilidade apontada por elas de construção de um olhar, sensível à novidade presente em cada criança e nas sutilezas da relação delas com o mundo. O terceiro capítulo (“Figuras que a gente encontra...”) destina-se à discussão sobre o encontro com o *outro*. Essas crianças, filhas de catadores de papel, sinalizam a necessidade e a possibilidade do aprendizado mútuo, no âmbito da pesquisa e das práticas educativas, a partir de relações de alteridade e sensibilidade.

## **1 VEJO FLORES EM VOCÊS<sup>1</sup>: O OLHAR DE POSITIVIDADE SOBRE FAMÍLIAS MARCADAS PELA EXCLUSÃO SOCIAL**

A partir das vivências em campo, à luz de algumas referências da sociologia e da antropologia, despertamos para a importância da construção de um olhar marcado pela positividade a respeito de famílias pertencentes às camadas populares. Seja na dimensão de luta pela conquista e garantia de direitos, seja na convivência diária, quando enfrentam as ressonâncias da exclusão social, “vemos flores” sob os escombros da desigualdade social reveladas pelo milagre da transformação, onde o lixo vira sustento para mais de dois milhões de pessoas no Brasil, segundo estimativa do Movimento Nacional de Materiais Recicláveis<sup>2</sup>.

Uma aproximação aos filhos e filhas dos catadores de papel da ASMARE – principais sujeitos desta investigação– implica, necessariamente, uma aproximação às famílias. Compreender um pouco do seu cotidiano passa a ser fundamental para a investigação das especificidades do grupo pesquisado. Nessa investida, deparamo-nos com algumas contradições entre a realidade observada e os estigmas que pairam sobre as camadas populares. A distância entre realidade e idealização causa impactos nas práticas educativas que urgem por mudanças, haja vista a crescente universalização da escolarização entre os sujeitos das camadas populares. Incluí-los na escola não é só oferecer vagas no sistema de ensino, mas

---

<sup>1</sup> Verso da canção “Flores em você”, Ira! (1986).

<sup>2</sup> Fórum Social Mundial. Porto Alegre: Rojas, Francisco, 2005. disponível em: [www.brasildefato.com.br/forum/catadores](http://www.brasildefato.com.br/forum/catadores). Acessado em: 17/02/2005.

contemplá-los enquanto sujeitos de conhecimento, respeitando sua inserção social, seu pertencimento étnico e suas especificidades culturais.

Pretendemos problematizar o olhar hegemonicamente estigmatizado e contribuir para a construção de uma visão contra-hegemônica, onde são valorizados os aspectos positivos da vida destas famílias que dependem da ressignificação da matéria provinda do lixo para sobreviver.

Reconhecemos que “nem tudo são flores”. Lidar diariamente com a escassez; com a violência dos grandes centros urbanos, principalmente nas periferias; com a precariedade dos serviços públicos; com a dureza do trabalho de catação de materiais recicláveis não é tarefa fácil. Não pretendemos negar essa dimensão da vida dessas famílias, mas, sim, provocar um tensionamento e uma reconstrução a partir do que há de belo, de criativo, de possível e de humanizante.

### **1.1 O olhar sobre as camadas populares**

A inserção desta pesquisa no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos - NEJA da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FAE/UFMG possibilitou-nos uma aproximação a questões relativas à educação popular. Embora a temática abordada neste trabalho não esteja diretamente ligada ao núcleo, definido pela especificidade etária (jovens e adultos), o grupo tem historicamente acolhido pesquisas que se relacionam de maneira ampla às questões relativas às camadas populares<sup>3</sup>. Uma investigação sobre as possibilidades do

---

<sup>3</sup> Algumas produções do núcleo que indicam essa tendência estão em EDUCAÇÃO EM REVISTA. Dossiê Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: FAE/UFMG, nº 32, dez 2000.

diálogo com crianças pertencentes a esse segmento social, que têm uma trajetória, junto às suas famílias, dentro de um movimento social articulado, pode contribuir para os estudos da área. Da mesma maneira, as pesquisas já desenvolvidas pelo núcleo vão ao encontro de nossas indagações, na medida em que buscamos compreender um pouco da realidade das crianças dessas famílias de catadores de papel e materiais recicláveis, que muitas vezes buscam incluir-se nos processos formais e informais de educação e se deparam não só com contradições que desanimam, mas também com possibilidades frutíferas para sua formação.

A produção mais recente do núcleo aponta especificidades na relação com os educandos de Educação de Jovens e Adultos - EJA, atentando para a importância de se considerar as experiências dos sujeitos frente às ressonâncias da exclusão social. Giovanetti (2005, p.245), em diálogo com Freire e Arroyo, diz que “a proposta educacional subjacente à educação popular foca esse conflito, ao conceber a educação como processo para o resgate da ‘humanidade roubada’”. Além das marcas relativas ao pertencimento social dos educandos, a autora indica a perspectiva do processo de mudança como elemento central na educação popular.

Essas sinalizações apontam para um olhar sobre as camadas populares no sentido da valorização da potencialidade dos sujeitos, mesmo que oprimidos, mas sempre capazes de serem portadores da indignação como mola motriz para a transformação do mundo. Vale lembrar que a opção pelo termo “camadas populares” baseia-se na discussão realizada por Romanelli (2003, p.247-248). Segundo o autor, a noção de camada (em contraposição à “classe”) assenta-se no pressuposto de que elas, na sua heterogeneidade, se sobrepõem e podem ser delimitadas em função dos rendimentos auferidos por seus integrantes e da dimensão simbólica que orienta a ação social de seus componentes.

Paulo Freire, na condição de uma das principais referências para a educação popular, reafirma, para a pedagogia focalizada nos métodos, nos objetos, nos conteúdos e nos sistemas, a importância dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Paulo não inventa metodologias para educar os adultos camponeses ou trabalhadores nem oprimidos ou excluídos, mas nos reeduca na sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos e excluídos como sujeitos de educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura. Sujeitos sociais, culturais, pedagógicos em aprendizagem, em formação (ARROYO, 2000, p.5).

Embora as lições do “mestre” tenham ficado por muito tempo esquecidas e distantes da formação das pedagogias e licenciaturas, nunca é tarde para resgatá-las. No atual contexto de expansão da escolarização, as práticas instauradas no início do século XX –que tinham como objetivo modelar as gerações jovens a partir de um referencial ilustrado<sup>4</sup> capaz de iluminar aos “leigos com luzes que não lhes são próprias” (SACRISTÁN, 2001, p.52)– vêm perdendo sentido. Explicitamente naquele momento e, de maneira mais sutil e velada, ainda hoje, a educação depende menos dos sujeitos e mais do que incide sobre eles, como métodos, conteúdos ou “luzes”, capazes de mudar o que estava dado por natureza.

A polarização entre natureza (dada) e cultura (adquirida) distante de uma discussão sociológica tal qual colocada hoje, uniformizou, pretensamente, os sujeitos envolvidos nos processos educativos, ficando indefinido o papel da estrutura social no projeto de universalização da escolarização obrigatória. Embora não se operasse com uma idéia de “educação de berço”, onde a origem social tivesse

---

<sup>4</sup> O projeto de formação *ilustrado* mencionado por Sacristán (2001), refere-se a um processo de escolarização extenso, vigilante, supostamente democrático e inevitavelmente homogeneizador, construído historicamente. O autor questiona a naturalidade com que concebemos a educação obrigatória hoje, chamando a atenção para os pilares sobre os quais a escola moderna se firmou para ser concebida (e aceita quase que universalmente) como direito universal. Essa universalidade, segundo o autor, acarretou uma homogeneização também dos seus conteúdos, tempos e espaços, geralmente incompatíveis com a demanda e os valores dos alunos pertencentes às camadas populares, para quem restam as alternativas de resistir ou de desistir. Ver também Alterthum (2001).

alguma implicação sobre as práticas educativas, a negatividade estava focada na condição “natural” da criança, ainda amorfa em relação ao enquadramento do “homem moderno”, submetido à cultura e à razão. A escola era o lugar ideal para “aparar as animalidades humanas e salvar a todos da barbárie.” (KANT apud SACRISTÁN, 2001, p.44).

Embora esta representação negativa esteja assentada especificamente sobre crianças e não sobre o recorte social, vale ressaltar que o desenvolvimento da produção teórica sobre a infância cruzou seu caminho com as discussões acerca dos movimentos populares. Os avanços em ambas construções teóricas têm como ponto comum o viés do reconhecimento de um novo sujeito social.

De um lado, dialogava-se com a sociologia de tradição francesa<sup>5</sup>. A crítica à ação reprodutora da escola e à natureza infantil contribuiu para a superação de um olhar simplista e a-histórico sobre a educação humana como processo de socialização de crianças, onde o sujeito, na sua concretude social, não sai ileso diante de uma educação pretensamente neutra.

Do outro lado, a sociologia brasileira tentava dar conta de compreender os movimentos sociais que afloravam na América Latina, sobretudo na luta dos sujeitos por direitos, assumindo o compromisso de reverter a negatividade com que descreviam os processos vividos pelas classes populares, consideradas muitas vezes como “atrasada e pouco adequada a suas ‘tarefas históricas’” (SADER e PAOLI, 1986, p.53).

Assim, a especificidade social do sujeito passa assumir um papel de destaque nas discussões sobre infância, educação e camadas populares, dentre as quais nos

---

<sup>5</sup> FOURQUIN (1995) e, sobre a obra de Bourdieu, consultar NOGUEIRA e CATANI (2002).

ateremos às duas últimas, deixando a questão da infância para ser discutida no próximo capítulo.

A conjuntura política e social do país nas décadas de 70 e 80 propiciou uma reconstrução do olhar sobre os “novos personagens que entraram em cena.” (SADER, 1988). As estratégias do novo sindicalismo impõem a criação da categoria de sujeito coletivo a partir da fusão na luta por direitos políticos, econômicos e sociais. As representações instituídas sobre as camadas populares passam a contrastar com os processos vividos que eram apresentados outrora pela lógica do poder com tendências à sua desqualificação. (CHAUI apud SADER e PAOLI, 1986, p.55).

Com intuito de superar esta visão, desenvolveu-se, por outro lado, um certo romantismo em torno da imagem dos movimentos sociais, trazidos muitas vezes à cena de maneira genérica e homogeneizada. Na euforia em reconhecê-los como possibilidade para o exercício da democracia e como espaço para a construção de cidadania, criou-se também a idéia de que todo movimento social é democrático, que exercita plenamente relações horizontais de poder e gestão e de que no interior de sua organização não existem contradições. Pressupor que haja uma unidade de interesses suprime, no entender de Nunes (1989), o caráter relacional, onde o diálogo com o outro se faz necessário.

Ao nos aproximarmos do Movimento dos Catadores de Papel, trazíamos um pouco dessa imagem, talvez em função do que é divulgado pela mídia –geralmente impregnada desse olhar romântico sobre o trabalho de cooperativas. Mas à medida que nos envolvemos com a associação, por meio do trabalho voluntário na comissão para a fundação da creche, fomos percebendo que “nem tudo são flores”. As contradições, as divergências entre interesses, as relações de poder existem.

Apesar dos problemas decorrentes da construção de espaços que buscam ser democráticos, o que nos interessa aqui é compreender onde se fundamenta essa simpatia pelos movimentos sociais e em que sentido essa fundamentação pode nos ajudar a dialogar com as camadas populares, em especial com o segmento dos catadores de papel.

Para Telles (1994), há que se reconhecer as fragilidades, mas, em tempos de crise, é necessário principalmente olhar para as possibilidades que se descortinam. Numa análise sobre movimentos sociais, a autora diz que sua importância não se funda em alguma virtude intrínseca.

Mas pela trama representativa que foram capazes de construir e pela qual vêm generalizando na sociedade brasileira, para usar a expressão de Lefort, a “consciência do direito a ter direitos”... [trama esta], que é feita e refeita de formas novas a cada momento e na qual não estão ausentes problemas e contradições, fraquezas e fragilidades. (TELLES, 1994, p. 93).

A questão dos movimentos sociais nos remete ao campo dos direitos, como fica bem claro nessa citação.

Fazemos então a opção por enfatizar nossa interlocução com o movimento dos catadores de papel através da dimensão relativa ao campo dos direitos. Dois motivos levam-nos a fazer tal opção. O primeiro se refere à limitação de tempo e conteúdo intrínseca a uma dissertação de mestrado. Envolver-se teoricamente com a questão das contradições e fragilidades no interior do movimento social nos obrigaria a aprofundar discussões e também vivências que não caberiam dentro dos objetivos propostos inicialmente. Em segundo lugar, a dimensão dos direitos sociais se apresenta como suficiente para estabelecer o elo e o foco entre as investigações acerca da realidade dessas crianças, uma vez que nosso contato se deu em função da luta pelo direito ao acesso e a qualidade no trabalho pedagógico da creche.



Ciavatta (2001) faz uma distinção entre três etapas da conquista dos direitos: os direitos civis, políticos e sociais. Neste breve levantamento a respeito de algumas impressões sobre os processos vividos pelas camadas populares, destacamos até então a conquista dos direitos civis e políticos como fundamentais à construção do olhar mais positivo sobre suas trajetórias. No artigo “Trabalho e sobrevivência: uma questão de administração da escassez ou de garantia de direitos?”, a autora afirma que os direitos sociais relativos ao bem-estar, ao trabalho, à alimentação, moradia, participação social e educação estão ainda resumidos à “conquista dos meios de sobrevivência, que ainda estão longe de ser alcançados, pelo menos por dois terços da humanidade.” (CIAVATTA, 2001, p.20).

A autora menciona que a questão da sobrevivência hoje está não só relacionada à administração da escassez (de bens essenciais) como à administração do supérfluo e do desperdício produzido por um terço da população.

Os catadores exemplificam essa reflexão –não exatamente como menciona a autora, pois esta se refere ao lixo, ao supérfluo, como um problema. Analogamente, os catadores estão no meio desse dilema vivido pela humanidade, pelo avesso. Ao se apropriarem dos restos cotidianos da cidade, do lixo que não é lixo, mas material reciclável, transformam o “problema do supérfluo” para a humanidade em solução pessoal para a administração da escassez, vivida diariamente por suas famílias.

Prosseguiremos agora na reconstrução de um olhar mais positivo focando vivências cotidianas de algumas famílias de catadores de papel, a maneira como lidam com a administração da escassez, a presença, ausência e processo de conquista de direitos, as asperezas do trabalho da catação e como são tecidas as relações na vida familiar.

### 1.1.1 (Des?)estrutura familiar

*“O rico quando morre, foi por que Jesus levou, e o pobre quando morre foi cachaça que matou”<sup>6</sup>*

Por meio do trabalho voluntário, conhecíamos apenas uma das três famílias que participaram da pesquisa, a família de Sílvia. As outras duas, de Fatinha e Janaína, nos foram apresentadas já em nossa busca por colaboradores para a pesquisa.

Sílvia é catadora de papel e de outros materiais, triadora no PET (setor onde se separa diversos tipos de plástico) e representante da comissão Educação, Lazer e Cultura da diretoria da ASMARE<sup>7</sup>. É casada com Pedro, catador, pai de todos os seus cinco filhos: João (três anos), Raila (cinco anos), Ana (10 anos), Stéfani (12 anos) e Michele (15 anos).<sup>8</sup>

Mais tarde, já com o intuito de dialogar com crianças menores de seis anos, possíveis beneficiárias da creche, conhecemos a família de Fatinha. A própria Sílvia e Dona Geralda (animadora geral da ASMARE) foram quem nos sugeriram procurá-la, em função do grande número de filhos em idade pré-escolar. Já nos conhecíamos de vista, por ocasião de nossas visitas aos galpões. Numa dessas vezes, lembro-me de ter carregado um de seus filhos gêmeos no colo, enrolado numa manta, prestes a completar um mês de idade. Essa mãe tinha oito filhos

---

<sup>6</sup> Verso do samba “Ô Isaura”, de Rubens da Mangueira, gravado por Beth Carvalho em 1978.

<sup>7</sup> A gestão da associação é feita por oito representantes que se dividem nos seguintes grupos temáticos: infra-estrutura e apoio; meio ambiente; religiosidade; finanças; divulgação e imprensa; saúde; cultura, lazer e educação e um animador geral.

<sup>8</sup> Todos os nomes são verdadeiros, respeitando primeiramente a opção das mães e pais das crianças e em segundo lugar, obedecendo a uma discussão de cunho ético que avaliou que o conteúdo da

quando iniciamos a pesquisa. Seu menino mais velho, de 16 anos, foi assassinado próximo a sua casa no primeiro semestre de 2004. Restaram-lhe sete: Lucas (13 anos), Gleice Kelle (11 anos), Alef (10 anos), Gleiziele (cinco anos), Mateus (quatro anos), Rebeca e Isac (gêmeos de dois anos). Até o episódio da morte de seu filho, toda a família vivia em um barraco numa favela de Belo Horizonte na companhia do pai das quatro crianças mais novas.

Embora já contássemos com seis crianças pequenas, marcar um encontro com essas famílias não era fácil. Como a proposta inicial de se pesquisar na creche que estava para ser fundada não se concretizou –pois até a data fixada para a coleta de dados a creche permanecia apenas na iminência de abrir–, fomos atrás das crianças onde elas estavam.

Os filhos de Sílvia a acompanhavam na rotina de separação dos plásticos. As três mais velhas permaneciam no galpão apenas por meio período, estando o restante do dia numa escola estadual. Hoje em dia, a mais velha já estuda à noite e trabalha com o pai, também na ASMARE. Os dois pequenos permaneciam com a mãe durante todo o dia. Passei então a encontrá-los no galpão. Foram alguns encontros e logo as meninas entraram em férias. Os dois pequenos passaram dois meses sem acompanhar a mãe, permanecendo em casa com as duas irmãs (de 10 e 12 anos). Para a mãe, é preferível que fiquem por lá, pois reconhece os riscos de estarem no galpão. Doenças decorrentes da insalubridade do local, baixa produtividade no trabalho e risco de acidentes com carrinhos, caminhões, facas e vidros são as conseqüências de não se ter outra alternativa para o cuidado das crianças.

Paralelamente, buscávamos nos encontrar com as crianças da família de Fatinha. Normalmente nos víamos na Praça Sete de Setembro, coração da cidade de Belo Horizonte e ponto de catação desta família (os associados têm locais fixos para coletarem o lixo comercial de onde tiram o material reciclável). Num dos primeiros encontros, indaguei sobre a possibilidade de observar as crianças com mais freqüência. Em tom de lamento, Fatinha me garantiu que as crianças estariam sempre lá, ao meu dispor. *Nossa vida é essa mesma, qualquer dia que você vier aqui, é isso mesmo. É o ano todo assim.* Aconteceu mais um encontro e chegou o período de chuvas. Pelo risco de se resfriarem, a mãe preferia deixá-los em casa. Também se arriscava deixando-os com os irmãos, longe de sua guarda, vulneráveis à violência tão presente em seu bairro. Mesmo antes da morte de seu filho, já mencionava o perigo constante das crianças permanecerem em casa. Sempre temeu pela segurança de todos, inclusive a dela. No entanto, sabia também do risco que corria expondo seus filhos às intempéries climáticas, pois já passara por diversas experiências de internação e urgências médicas em hospitais públicos. Por alguns meses, encontrava-me na rua apenas com ela ou com algum de seus filhos mais velhos, que a substituíam na catação caso permanecesse em casa com as crianças menores.

Mesmo assim, convidou-me para ir a sua casa para que eu pudesse observar as crianças e realizar a coleta de dados da pesquisa. Fizemos algumas tentativas, mas em meio a desencontros optamos por não insistir, pois tanto eu quanto ela temíamos pela nossa segurança. Seu filho morreu na noite anterior à manhã em que havíamos combinado de nos encontrar em sua casa. Neste período de chuva, ainda tive alguns encontros com seus pequenos, no galpão da ASMARE e compartilhando

uma visita à fisioterapeuta que acompanha o desenvolvimento de um dos gêmeos em função de uma atrofia nas pernas.

Optei por não aguardar o transcurso do período de chuvas e fui atrás de outras crianças que pudessem colaborar para a pesquisa. Através de Dona Baiana, também catadora da ASMARE, conhecemos Janaína, mãe de Gabriela (dois anos). Apesar de também ser catadora, fui conhecê-la pessoalmente num dos dias em que buscou Gabriela na creche. A menina freqüentava uma instituição filantrópica (conveniada com a prefeitura), a poucos metros da vila onde morava com o pai, a mãe e a irmãzinha de dois meses. Por estar privilegiando a amamentação do bebê, sua mãe ainda não tinha retomado o trabalho, mesmo não dispondo de qualquer benefício relativo aos direitos garantidos à mulher recém parida.

Acompanhei Gabriela em toda sua rotina da creche, tendo também conhecido sua casa num desses dias em que sua mãe foi pegá-la e convidou-me para visitá-los e para explicar um pouco mais sobre o meu trabalho e sobre a creche que estava para ser fundada. Durante o período de chuvas e férias escolares, dediquei-me a observar a Gabriela.

Antes de prosseguirmos na apresentação das famílias, sinalizaremos alguns pontos que já nos chamam a atenção até aqui.

Em primeiro lugar, salientar que a escolha das três famílias foi norteadada pelo único critério da presença de crianças menores de seis anos, não havendo qualquer outro tipo de exigência de perfil.

Desvinculada de qualquer expectativa ou intenção de nossa parte, tínhamos como colaboradoras três famílias nucleares, correspondendo ao modelo cultural dominante, em que pai, mãe e filhos moram no mesmo local e compartilham a mesma rotina. Embora não se possa generalizar a partir de apenas três famílias num

universo de cerca de 50 filiadas à associação, esse dado nos indica que devemos ter cuidado com generalizações no âmbito das práticas educativas, que muitas vezes partem do princípio de que as famílias pobres são desestruturadas<sup>9</sup>. Debortoli (2004) constatou essa tendência no âmbito da educação infantil de crianças pertencentes às camadas populares ao realizar uma pesquisa em creche da região metropolitana de Belo Horizonte. Por meio da análise do discurso de algumas educadoras e de projetos da instituição, chama a atenção para

[...] uma fragmentação entre o tempo de vida das crianças na creche e o tempo de vida das crianças com seus pais, marcado pela idéia de desestruturação, desorganização, incapacidade e dependência, remetendo a creche para um lugar de importância anterior e superior às relações das crianças com sua família e comunidade. (DEBORTOLI, 2004, p.113).

O autor constata uma tensão na relação entre família e creche onde não há, por parte desta última, uma clareza sobre o que esperam dos pais e mães das crianças. Não seria essa tensão fruto de um desconhecimento entre as partes? Não estaria ela assentada sobre uma visão abstrata de família, distante dos sujeitos concretos que freqüentam a creche, cujas relações familiares produzem e são produzidas em contextos de desigualdades econômicas e sociais?

Ainda que a não convivência diária com os pais possa trazer prejuízos à formação da criança, este não é um elemento determinante do sucesso ou fracasso na trajetória escolar. É, sim, um aspecto fundamental a ser conhecido pela escola, uma vez que possibilita à instituição uma aproximação mais sensível da criança e de sua família. Eles deixam de ser “desestruturados” e passam a serem considerados pela organização que, de fato, têm entre seus pares, onde há certamente lacunas e possibilidades frutíferas, como em qualquer núcleo de convivência humana.

---

<sup>9</sup> Debortoli (2004, p.175) diz: “ ‘desestruturada’ tornou-se sinônimo daquelas famílias que não obedecem ao padrão nuclear patriarcal [...]”.

Mais uma vez, os dados coletados nos indicam a possibilidade de vermos com outros olhos algumas situações vividas por estas famílias, que a partir de representações instituídas sobre o relacionamento familiar, têm suas trajetórias marcadas pela negatividade. Carentes, necessitadas de afeto, atenção e cuidados são descrições comuns para toda uma comunidade que provavelmente não se vê desta maneira, nem assim se autodefine.

Historicamente, as creches foram criadas com o intuito de suprir a ausência da família ou, na melhor das hipóteses, de reeducá-la. Os beneficiários das creches eram filhos de famílias –principalmente de mães–, que, além do fardo da culpa, carregavam o rótulo de “ausentes” em função de uma demanda de sobrevivência. Isso se acentua a partir da inserção da mulher no mercado de trabalho. O que talvez seja necessário rever é que a não presença da família no horário de atendimento da creche, não está relacionada, necessariamente, à falta de interesse dos pais em participar da educação de seus filhos. Como é que tem se dado esse convite à participação? Há oportunidade para a própria família mostrar quais suas carências, suas necessidades, seus potenciais, seus interesses, suas alegrias... sua “cara”?

A distância entre as representações instituídas de maneira hegemônica e a realidade das famílias, mesmo que estejam em constante mudança, não permite a superação de práticas que generalizam a “cara” dos diversos sujeitos em processo de formação. Ao identificar as reais carências desses sujeitos, evitamos generalizações como “ausente, logo carente, logo dependente, logo descuidado”. Desta maneira valorizamos as experiências familiares que humanizam, que expressam carinho, crescimento, respeito e amor. Certamente essas experiências são muitas e com certeza garantem à família, independentemente das agruras a que

estão submetidas, o mais pleno direito de ser a “base de estratégias educativas” (BOURDIEU apud ROMANELLI, 2003, p. 250) de toda a prole.

As descrições feitas até aqui já nos mostram a existência de atitudes de cuidado e zelo em relação às crianças pequenas da família. A decisão de Sílvia e Pedro ao deixar os pequenos em casa durante o período de férias das filhas mais velhas; ou a opção de Fatinha não levar as crianças para a rua em períodos de chuvas; e ainda a postura de Janaína em não trabalhar, deixando o sustento da família a cargo de seu marido para que possa privilegiar a amamentação de seu bebê, são aspectos que evidenciam o empenho da família e a dedicação amorosa dos pais aos seus filhos e filhas.

Os comentários comumente ouvidos sobre “pais desleixados” e “crianças largadas” muitas vezes desconsideram relações que são tecidas a duras penas para se garantir o zelo para com as crianças da família. Submeter uma criança de 10 ou 12 anos a cuidar de outras duas menores nem sempre é a opção desejada pelos pais, mas pode ser a melhor delas consideradas as condições insalubres a que estariam expostas as crianças caso tivessem que permanecer com a mãe no local de trabalho.

Jorge (1997) contribui para a construção de um olhar menos estigmatizado ao pesquisar as articulações entre o trabalho infantil e as famílias das crianças.

Ao comentar os sentimentos de uma mãe em relação ao trabalho de suas filhas que vendem balas no sinal, menciona a ambigüidade presente no dilema vivido pelos pais. Em alguns momentos, envergonham-se e culpam-se por exigir que as crianças trabalhem; mas em outros, referem-se ao trabalho das filhas como um mal necessário. “...é como se a culpa fosse amenizada pela motivação que o



determina: a superação da falta, manter-se dentro dos limites da pobreza sem resvalar na miséria.” (JORGE, 1997, p. 74)

A autora conta que o pai desempregado dessas crianças as acompanhava na jornada de trabalho, permanecendo a uma certa distância do cruzamento onde vendiam as balas. Ela narra o dia em que ele apanhou de um sujeito desconhecido e “indignado” pelo fato de o pai estar submetendo suas filhas ao trabalho. Embora nem o trabalho infantil e muito menos a agressão ao pai se justifiquem enquanto fato isolado, a indignação do desconhecido ignorava o motivo pelo qual o pai estava próximo às crianças: o zelo. Das três meninas dessa família, duas menores trabalhavam no sinal, apenas nos horários em que o pai podia estar perto para cuidar delas. A mais velha, que já tinha “tomado corpo”, nem mesmo trabalhava, sob o temor da estigmatização negativa da mulher e do risco de assédio sexual (JORGE, 1977, p. 35).

Ou seja, não há, necessariamente, uma relação de descuido ou desafeto ligada às condições adversas em que muitas vezes se encontram as crianças de famílias pobres. O que muitas vezes nos salta aos olhos como “absurdo” é o que, sob determinadas condições, é “possível”, é o que restou de dignidade na luta pela sobrevivência.

Para além de “tomar as dores” e “carregar bandeiras”, a compreensão dos motivos que levaram o outro a agir de determinada maneira é fundamental para uma sensibilização sobre como as famílias empobrecidas lidam com as diversas formas de exclusão social. Por mais precária que a inclusão por vezes aconteça, ela representa a dimensão de algo que “foi feito”. Sinaliza a existência de um sujeito, em contraposição à nulidade própria de quem estaria, supostamente, excluído por completo (MARTINS, 2002). Se a precariedade por si só é algo com o qual não

podemos nos contentar, a inclusão precária é, por vezes, a única sinalização que faz manter viva a esperança de que estamos em um mundo em constante transformação. Cortella (2001) nos lembra que *esperança* neste sentido, não vem do verbo *esperar* e sim do verbo *esperançar* que é levantar-se, é ir atrás, é construir, levar adiante e juntar-se com outros para fazer de outro modo.

Cabe analisar em que sentido as famílias representam o que foi possível ser feito numa situação limite da sobrevivência e em que medida elas contribuem ou não para a superação da condição de pobreza da família. Nesse sentido, o diálogo e o reconhecimento do outro são fundamentais.

Duas situações observadas em campo nos fazem refletir sobre as repercussões da falta de diálogo e do não reconhecimento do outro como sujeito social, portador de direitos, vontades, contradições, sonhos, interesses, história, dúvidas e maneiras distintas de manifestar o afeto. Levar a filha à fisioterapia ou indagar sobre os fins a que se destina a observação de uma pesquisadora sobre sua filha são, no nosso entender, atitudes que revelam zelo e cuidado com a prole. Mas a questão pode também ser vista por um ângulo marcado pela negatividade, pautado nas já mencionadas idealizações onde não há espaço para o diálogo e a escuta do outro.

Se a criança falta à aula porque a fisioterapeuta só pode atendê-la em horário escolar, precipitadamente será taxada como “faltosa” pela instituição, que julgará a mãe desinteressada mesmo sem saber dos motivos que a levaram a falhar na rotina escolar. Numa outra situação, o fato de a mãe se preocupar em saber o motivo de sua filha estar sendo observada por uma pesquisadora poderia ser considerado ofensivo, uma vez que a presença da universidade nas creches é tida como idônea e de muita valia, devendo não só a instituição, como também os pais, dispor seu

espaço e suas crianças em troca de possíveis benefícios. A atitude da família nesse caso poderia ser interpretada como ignorante e ingrata, invertendo a lógica do direito de questionar e ser informado sobre o que ocorre na creche e suprimindo a possibilidade de optar ou não pela participação da criança na pesquisa.

Esses rótulos de “desinteressado”, “ignorante”, “descuidado”, “faltoso”, “carente” compõem representações sobre crianças e famílias pobres que freqüentam creches e escolas públicas. De tão recorrentes, acabam muitas vezes incorporadas pelos sujeitos, agravando o processo de desqualificação social que se inicia, geralmente, pelo desemprego, pela perda de moradia, ou pela residência em bairros degradados. Diante dessas fragilidades, “os sentimentos que prevalecem nessas experiências são de humilhação, [sentimento de culpa] e de inferioridade.” (SCOREL, 1999, p.56). A partir de outros estudos pode-se fazer a constatação de que as ressonâncias desses sentimentos podem “seqüestrar o poder da palavra” (TELLES, 1992, p. 87), fazer o sujeito “acreditar-se menos” (SARTI, 1999), aceitar “o signo de sua própria ‘nulidade’.” (DUBET, 2003) ou ainda entregar-se ao “sentimento de impotência” e descrença. (GIOVANETTI, 2003).

Voltemos agora à descrição do contato com as famílias.

Transcorrido o período de chuvas e de férias, tentamos retomar o contato com as outras crianças. Mais dois ou três encontros e veio a notícia de que o Conselho Tutelar estaria pressionando a Associação pelo fato de as crianças permanecerem nos galpões com suas famílias. A diretoria proibiu a permanência das crianças nas dependências da ASMARE, o que levou as famílias a buscarem alternativas para o cuidado de seus filhos durante seu horário de trabalho, que no caso dos catadores se estende das oito da manhã às nove da noite. Chegamos a

propor uma Oficina de Brincadeiras e até a pensar em atendimento provisório no espaço da futura creche, mas nenhuma dessas alternativas se concretizou.

Não pudemos mais pesquisar com a família de Silvia, com quem só tive mais um encontro, mediante autorização da diretoria, num dia em que seus filhos permaneceram no galpão após consulta médica próxima ao local de trabalho da mãe. Já com Fatinha, observava suas crianças quando ela, sem outra alternativa, levava toda a sua “trupe” para a rua, local público no qual a diretoria não tem como proibir a permanência das crianças.

Boa parte da coleta de dados ocorreu em momentos em que conseguíamos conciliar a presença da pesquisadora com a presença das crianças próximas de seus pais, de maneira pouco previsível –para não dizer, imprevisível. Eram oportunidades parcas que apareciam sem aviso, alheias a uma suposta organização do cronograma de coleta de dados, que abriam, em cada desencontro, um abismo entre a lógica temporal dos catadores e a da pesquisa acadêmica.

Não raras foram as vezes em que eu ia para o Centro para encontrá-los e eles não estavam lá. Às vezes iam, às vezes não. Às vezes toda a família sumia, ficando ausente do ponto por vários dias, como foi na ocasião em que Gleiziele, filha de Fatinha, ficou internada no hospital com pneumonia. Quando havia alguém que pudesse cuidar das crianças, ela não os levava, mas nem sempre isso ocorria.

Fomos percebendo que esperávamos uma previsibilidade na rotina das famílias que não existia. A organização do cronograma da pesquisa se dava numa lógica bem diferente da organização do cotidiano dos catadores de papel. O prazo de três meses previsto para a coleta de dados se estendeu por mais de seis meses em função da necessidade de criarmos constantemente oportunidades para estar próximos às crianças. Oportunidades essas que apareciam como brechas entre as

incongruências da dinâmica de vida dos catadores e a lógica temporal da pesquisa acadêmica.

Teixeira (1999) nos lembra que se tratam de cadências diferenciadas, onde as experiências individuais e coletivas transcorrem dentro de rítmicas próprias e diversas. A reflexão dessa autora evita que cometamos o equívoco de julgar as diferentes formas de se relacionar à experiência do tempo. O que nos pareceu num primeiro momento como instabilidade e descompasso, revelou-se como uma maneira singular de organizar a rotina em função de circunstâncias concretas de vida, como, por exemplo, a própria dinâmica do trabalho de catação de materiais recicláveis. Nem sempre era fácil compreender essa lógica e sintonizar com ela as possibilidades de coleta de dados que, por sua vez, estavam pautadas na referência temporal do pesquisador.

Mesmo no caso de Gabriela, filha de Janaína, que encontrávamos na creche do bairro e que, portanto, estava inserida numa rotina supostamente instituída e previsível, deparamo-nos com situações específicas que também apontavam para a desmistificação de tal organização temporal. Ao fazermos contato com a família e com a creche, solicitaram-nos que aguardássemos um tempo antes de iniciar o trabalho de observação. A creche passava por um momento de crise interna, com dificuldades financeiras que colocavam em risco o funcionamento da instituição. Por algum tempo ficamos imersos em procedimentos burocráticos para poder ter acesso à creche, mas depois de alguns dias, percorrendo um outro trajeto através do contato com a mãe da criança, com a direção e com as educadoras –que nos acolheram sem maiores problemas–, contornamos o caminho da burocracia e pudemos observar um pouco mais de perto a rotina de Gabriela naquele espaço que, segundo uma das educadoras, era o *Titanic afundando*.

As incertezas sobre o futuro da creche eram tão grandes que até mesmo neste caso, onde havia uma rotina familiar relacionada aos dias e horários de freqüência à creche, havia, por outro lado, um clima de insegurança que podia vir a alterar a organização que já estava instituída, em função de uma ameaça constante da demissão em massa ou de uma “intervenção” por parte de órgãos que supervisionam o trabalho de atendimento às crianças.

Essas idas e vindas, encontros e desencontros marcaram a pesquisa, apontando para a necessidade que tínhamos de adaptar a fase de coleta de dados ao “aqui e agora”, que em grande parte do tempo norteia a vida dessas famílias.

Suas rotinas se estruturam geralmente a partir de demandas imediatas para a sobrevivência do grupo. É o trabalho do dia que sustenta a sopa da noite. É o restabelecimento da criança doente que possibilita o trabalho no dia seguinte. É com a economia da semana que se compra um par de tênis ou um caderno para se iniciar o ano letivo, às vezes com alguns dias de atraso. É a partir do fechamento da creche do bairro que se busca alternativa para o cuidado e a educação das crianças.

Esse “aqui e agora” imprime em suas vidas o que Telles (2001) denomina *limiaridade*. Num horizonte sempre possível de agravamento da pauperização, pode-se dizer que “a insegurança é elemento definidor de suas formas de vida.” (TELLES, 2001, p. 109).

Longe de uma análise paradoxal, onde uma situação de insegurança levaria à desestrutura ou à desorganização de ordem interna, a antropóloga Cynthia Sarti (1996) ressalta a *moralidade* nas relações das famílias pobres como responsável por sustentar a ordem diante das ressonâncias da exclusão social que vivenciam cotidianamente.

Numa obra em que dialoga com famílias pobres da cidade de São Paulo, essa autora menciona a importância desta ordem moral presente nas relações familiares para o enfrentamento dos estigmas a que são submetidos, principalmente quando a pobreza é abordada apenas pelo viés das carências materiais.

A família não é apenas o elo afetivo mais forte para os pobres, o núcleo da sua sobrevivência material e espiritual, o instrumento através do qual viabilizam o seu modo de vida [...], mas se refere à sua identidade de ser social... (SARTI, op.cit., p.33).

Se, num dado momento, o chão comum entre as três famílias pesquisadas passa pelas dificuldades em lidar com as carências materiais ou com a ausência de direitos, fundamos em Sarti (1996) nosso olhar sobre essas famílias pobres. Buscamos dar atenção para a dimensão da vida social e simbólica das famílias a que pertencem as crianças com quem dialogamos, “no que elas apresentam enquanto positividade concreta, a partir do qual se define o horizonte de sua atuação no mundo social...”<sup>10</sup>

A adoção deste olhar se justifica em nossas intenções de refletir sobre práticas educativas com crianças de zero a seis anos, que, como já mencionamos, são muitas vezes retratadas exclusivamente pelo que deveriam ser, pelo que não são ou pelo que lhes falta. Este olhar negativizado está calcado em referenciais etnocêntricos e centrados no pertencimento de classe, geralmente de quem organiza o trabalho da instituição. Não que esses profissionais sejam culpados por isso, mas eles integram um sistema cuja formação se mostra deficiente no que diz respeito à atenção para o caráter reprodutor das desigualdades sociais no interior da escola e para a experiência em lidar com a diversidade.

---

<sup>10</sup>SARTI, 1996, p. 18.

Uma das situações vividas em campo nos mostra quão marcante pode ser a experiência da negritude nas crianças pequenas e sinaliza para a necessidade de se avançar na tematização da questão da diversidade ainda na educação infantil.

Enquanto conversávamos entre sacos de lixo que a todo momento eram trazidos de dentro do prédio para a rua, a pequena Gleiziele já se escorava em mim e começava a mexer no meu cabelo. Durante uns quinze minutos alisava e acariciava veementemente o meu cabelo e ora comentava com a irmã: “o cabelo dela é maciozinho, não é igual ao seu que é duro!”. A outra retrucava: “o seu é que é o mais duro lá de casa” (Caderno de campo, 05/11/03).

As meninas deixam claro que a diferença lhes recai como uma desigualdade, a partir da reprodução que fazem de um padrão de beleza estereotipado.

Em uma proposta de combate ao racismo na educação infantil, realizada numa Creche Comunitária em Belo Horizonte, parte-se do princípio de que é preciso primeiro valorizar a diferença, para que consigamos recuperar a idéia de que não se trata de raça branca ou raça negra e sim de raça humana. Essa valorização deve começar junto aos profissionais que atuam numa rede de creches onde 70% de sua comunidade é negra, mas seu referencial estético, por exemplo, é predominantemente branco (Creche Comunitária Caiçaras, 2001).

Propostas como essa abrem o espaço ao diálogo e valorizam a “cara” de quem busca uma inserção digna na educação. Educação esta que não pode resolver, mas pode contribuir para acertarmos as contas de mais de 500 anos de dívida histórica acumulada.

As três famílias de catadores são, como a maioria da população brasileira, afrodescendentes, também trazendo traços de raiz indígena em alguns casos. Mesmo pertencendo a um segmento social historicamente relegado, sinalizam as possibilidades da igualdade através de imensos avanços conquistados no campo dos direitos.



Há menos de vinte anos, os catadores sofriam discriminações brutais, inclusive do poder público municipal, quando tinham seus trabalhos de triagem de material interrompidos por jatos de água lançados de caminhões-pipa contra seus carrinhos e moradias temporárias. A partir da gestão popular do prefeito Patrus Ananias (1994-1998), quando ocorreu um reconhecimento público da profissão do catador como Agente de Limpeza Urbana, o olhar sobre os catadores, tratados até então como seu material de trabalho –o lixo–, passou a centrar-se em outras esferas.

Uma dessas esferas refere-se à relação entre os demais cidadãos de Belo Horizonte e os catadores. Embora certo respeito já tenha sido conquistado, uma reorganização do espaço urbano ainda se faz necessária para que carros, transeuntes, carrinhos e catadores possam conviver e usufruir dos espaços públicos em harmonia, respeitando-se sem discriminação pelo uso que fazem das ruas e passeios, sem prejuízos para nenhuma parte.

Outra dimensão que vem contribuindo para um outro olhar sobre as famílias de catadores se relaciona à maneira como os próprios catadores se vêem. Desde a fundação da ASMARE, em 1990, a arquidiocese de Belo Horizonte, através da Pastoral de Rua, desenvolve trabalhos junto a essa população com o intuito de contribuir para a construção de uma auto-imagem positiva destes sujeitos. Por meio de ações que partem do princípio de que todo ser humano é capaz de produzir e transformar a sua realidade, “o povo da rua renasce entre o concreto das cidades”.<sup>11</sup>

O Carnaval dos Catadores de Papel, os desfiles de moda com roupas de materiais reciclados e reaproveitados, a integração ao Movimento Nacional dos Catadores e ao Fórum Nacional de Estudos sobre a População de Rua, o Fórum

---

<sup>11</sup> Encarte de divulgação do trabalho da Pastoral de Rua da Arquidiocese de Belo Horizonte(200?)

Lixo e Cidadania, as parcerias com o poder público, organizações não-governamentais, fundações, grandes e pequenas empresas, influíram ao longo dos anos na auto-estima dos catadores.



FIGURA 1 – Carnaval dos catadores de papel  
Fonte: [www.asmare.org.br](http://www.asmare.org.br)

Embora muitas dessas ações passem despercebidas no cotidiano de trabalho das famílias –e às vezes não é possível fazer uma relação direta dos benefícios que estas trazem para suas vidas–, uma evidência de que elas repercutem positivamente sobre a dimensão de sujeito de cada um dos catadores está na história de luta pela creche.

Desde 1994 a idéia de se ter uma creche para os filhos e filhas de catadores vem se consolidando. Muitos obstáculos foram encontrados, mas depois de quase 10 anos de luta, o direito à creche está conquistado! E mais: não é qualquer creche. É uma creche pensada por essas famílias, que sempre deixaram claro quão importante seria o reconhecimento de sua história. Queriam uma proposta que valorizasse toda a trajetória percorrida pelos catadores de papel em Belo Horizonte. Lembro-me de uma das reuniões em que uma das catadoras disse que não queria uma formação que fizesse seu filho passar na frente da ASMARE e ter vergonha de

dizer que seus pais ou avós eram catadores de papel, que foram moradores de rua e que lutaram muito para sobreviver.

Parece-nos claro que indicam a importância que atribuem à imagem de cada membro da família e aos vínculos estabelecidos entre eles no que diz respeito não só à formação, mas nas obrigações e “laços de reciprocidade” (SARTI, 1995) que dão sentido à labuta diária.

É fundamental que propostas educativas estabeleçam diálogo com esses sujeitos reais, vindo a superar os estigmas a que sucumbem as crianças e suas famílias pertencentes às camadas populares. Ouvir. Deixar falar. Ir ao encontro da família. Abrir as portas da creche para os sujeitos que dignificam suas vidas dia após dia. Trocar idéias. Quantas coisas podem ser feitas para valorizarmos o fato de que muito antes da conquista dessa creche essas famílias já tinham escolhido um nome para ela. Nome este que expressa todo o valor que atribuem a suas famílias, motivo primordial não só da luta pela sobrevivência diária, mas também propulsor do direito de sonhar com o futuro: *Construindo o Amanhã*.

### 1.1.2 Escolarizar para quê?

Gleice Kelle tem 11 anos e é irmã de quatro crianças que participaram diretamente da pesquisa. Na ausência dos pais, toma conta de seus irmãos mais novos (os gêmeos Isac e Rebeca de 2 anos, Mateus de 4 e Gleiziele de 5). Troca fralda, dá banho e comida além de distribuir sua atenção e seu carinho entre os irmãos. No turno da tarde, frequenta uma sala de 2º ano do 1º ciclo numa escola estadual que também é conhecida como escola especial ou, como ela mesma define, *escola para quem não consegue aprender*. (Informações extraídas das anotações de campo).

Será esse desencontro –reflexo da distância entre o que é valorizado pela escola e o que de fato as crianças apresentam enquanto conhecimento– o tipo de inserção almejada pelas famílias de catadores de papel no processo de escolarização de seus filhos e filhas?

Ainda no projeto de pesquisa, tecemos algumas reflexões sobre a relação entre a educação infantil e a problemática da evasão escolar, buscando avançar na discussão da tese que atribui à creche ou pré-escola a responsabilidade de preparar as crianças para os anos seguintes de escolarização. Estamos partindo do pressuposto de que algumas trajetórias de crianças das camadas populares na educação infantil têm sido apenas os primeiros de longos anos de “insistência” escolar, ou seja, o início de um processo marcado pela obrigação e não pela efetiva contribuição que este poderia representar para a criança.

No âmbito da educação infantil não é possível pensar em evasão, embora os fatores que contribuirão para ela em outros momentos da trajetória escolar estejam, desde então, sendo consolidados. Experiências de exclusão acontecem no interior dessas instituições que –ao incorporarem o papel de “caixa-preta” que registra as desigualdades sociais de maneira neutra” (DUBET, 2003, p.39)– se posicionam diante da questão da exclusão de maneira delicada. Quando este autor distingue “exclusão social” de “exclusão escolar”, remete a escola a uma condição ativa diante da exclusão social. Se ela não é responsável pelas grandes desigualdades presentes na sociedade –e de fato não acreditamos que seja–, ela também não deve reproduzir tal estrutura no interior de suas instituições.

Baseamos nossas reflexões em autores<sup>12</sup> que tratam a questão do fracasso e da exclusão escolar das camadas populares vinculados a uma falta de identificação

---

<sup>12</sup> BOURDIEU (1966) apud NOGUEIRA E CATANI (1998); SACRISTÁN (2001); KRAMER (1994 e 1995); PATTO (1993); DUBET (2003).

do aluno com um projeto de escolarização quando este se apresenta alheio às especificidades sociais que marcam os sujeitos. O acompanhamento do processo de fundação da creche mostrou-se não só confluyente com essas discussões de âmbito acadêmico como interessante para a própria comunidade da ASMARE porque, entre outras coisas, buscava conhecer a identidade dos sujeitos que integrariam a creche. Uma creche com a “cara” da ASMARE pressupõe que sejam conhecidos, entre outros sujeitos, as famílias e as crianças que compõem sua comunidade. Pressupõe o entendimento e o diálogo com as expectativas relativas à formação e à inserção das crianças pequenas na educação formal.

Mesmo não fazendo parte de nossas indagações centrais, a questão sobre os anseios para a escolarização dessas crianças pertencentes às camadas populares se complementa à nossa questão central. Por esse motivo, não nos detivemos a “correr atrás” dos dados que pudessem responder à questão. As reflexões que seguem são decorrentes das vivências em campo, quando corríamos, sim, atrás das crianças. Inevitavelmente, dialogamos com outros membros das famílias assim como nos deparamos com circunstâncias que nos indicaram alguns elementos que compõem esta relação entre família e expectativa para a escolarização da prole. São informações que num primeiro momento saltaram aos nossos olhos e que, aqui abordadas de maneira complementar à questão central, contribuem para compreendermos algumas sinalizações das crianças da ASMARE para a prática pedagógica de uma creche.

Destacaremos a seguir aspectos que surgiram na coleta de dados, dando ênfase à expectativa relacionada à educação infantil por parte das três famílias de catadores de papel.

É recorrente entre as famílias a idéia de que a educação infantil pela qual vêm lutando é uma instância que “ameniza” a ausência da mãe quando esta necessita deixar a casa e os filhos para trabalhar. A representação sobre esta primeira etapa de escolarização aparece para estas famílias muito mais como uma alternativa à convivência diária com a própria mãe do que como um processo necessário por si só, com um valor em si mesmo.

No processo de institucionalização da educação infantil no Brasil, o motivo da inserção das crianças pequenas pertencentes às camadas populares se assentou sobre um suposto valor compensatório. Desde a mais tenra idade de bebê até a fase que antecede o ingresso na escola, a assistência prestada às crianças das camadas populares tinha o propósito de suprir, entre outras coisas, o carinho e o amor que a mãe, por sua condição social, supostamente não poderia lhes dar (TIRIBA, 2001). A então “pré-escola”, teria um papel preparatório para as crianças pobres, que ao percorrerem os primeiros anos de escolarização na creche, ainda com a idade inferior a seis anos, poderiam tornar-se mais aptas a enfrentar o fatídico destino de fracasso escolar, tão comum entre as camadas populares (KRAMER, 1995). Esta visão não atribui à educação infantil um valor próprio –ela apenas serviria para “prevenir” problemas futuros.

Os catadores também não atribuem à educação infantil um valor em si. Não que desqualifiquem os possíveis benefícios adquiridos nos primeiros anos de escolarização. Apenas reforçam o potencial educativo e de autoridade da família, que se considera plenamente apta a cuidar de seus filhos e filhas quando pequenos, principalmente aqueles menores de três anos. Assim como o ministro do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Patrus Ananias, que defende medidas de investimento nas famílias pobres em detrimento da atuação direta e exclusiva na

educação, pudemos perceber que o valor atribuído à família não pode ser substituído pelo valor da educação escolar.

As condições para que uma criança tenha boa educação começam na família, que antecede e complementa a escola em todos os sentidos. Ao melhorar condições de vida da família, potencializamos seu papel pedagógico. A família é o primeiro ambiente em que se forma a personalidade e se criam os princípios da responsabilidade, da disciplina e da ética.<sup>13</sup>

Portanto, o papel de “alternativa à presença da família” atribuído à educação infantil não se sustenta, na visão dos catadores, pelo valor compensatório que outrora justificou a escolarização das crianças pequenas das camadas populares. Este papel se fundamenta na idéia de que a educação formal é a maior autoridade para educar as crianças, principalmente as das camadas populares, que supostamente não têm em casa estrutura para tal. Assim como Ananias (2004), as famílias deixam claro que, mesmo diante da possibilidade de escolarização, o papel da família é insubstituível.

Essa questão nos remete a um outro aspecto que se revelou em nossas observações. Quando falamos em “alternativa à convivência diária com a mãe”, buscávamos um termo que não indicasse qualquer fragmentação na relação entre mãe e filhos. Algo que pudesse sugerir o propósito de acompanhar, de ver crescer, de educar, de cuidar, de se tocar, de trocar, de ensinar, aprender, de brincar, de proteger. Na relação familiar não observamos qualquer separação entre esses aspectos. A educação acontece na convivência, sem descolar-se, sequer um segundo, de qualquer situação que ocorre na presença da criança, inclusive nas atitudes de cuidado, como a higiene, o sono e a alimentação. Não observamos qualquer fragmentação, podendo notar que o cuidar e o educar fragilmente

---

<sup>13</sup> ANANIAS, Patrus. Bolsa Família na Educação. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 11/11/04. Disponível em: [www.apple.estaminas.com.br/data/2004/semana](http://www.apple.estaminas.com.br/data/2004/semana). Acesso em 5/3/2005.

apropriados nas práticas de educação infantil não acontecem de maneira dissociada. A seguinte situação vivida por Raila (cinco anos) e João (três anos) dentro do galpão de triagem de material onde a família passava o dia ilustra o que estamos afirmando.

...é hora de recolher as “bombonas” (grandes sacos provindos do lixo industrial que os catadores reutilizam para armazenar papel) com todo o material separado na semana e levar para pesar. Para movimentar a bombona era preciso um empenho geral. Os pequenos se encolhem num cantinho, de acordo com a ordem da mãe. O pai, a Sílvia e a Michele se juntam a mais um colega de trabalho que passava ao lado no momento e foi convocado a ajudar. Os pequenos observam atentamente aquele ritual de se juntarem para carregar “o pesado” na base do mutirão. Depois de levar as bombonas é hora de limpar o galpão. A mãe suspende os papelões e varre toda a sujeira para trás de um saco encostado num canto. Recoloca os papelões no chão e sugere que os meninos brinquem ali. Também me oferece um papelão para sentar. Raila inventa de limpar o espaço. Nos manda levantar os pés para que ela possa varrer o chão. Retira todos os papelões assim como a mãe fez. Com a vassoura velha sai varrendo tudo. (Caderno de campo, 12/03/2004.)<sup>14</sup>

Ou seja, esta família nos ensina que não é preciso inventar nenhuma “tarefinha” para ensinar cooperação, muito menos aulas com bastões para treinar coordenação motora. Ao atenderem a ordem da mãe, preocupada com a segurança das crianças, apreendem valores de respeito e organização. Observando a mãe limpar o galpão, desenvolvem noções de higiene, tornando-se mais independentes nas tarefas relativas ao cuidado com o corpo, à organização do espaço e conseqüentemente também desenvolvem habilidades necessárias ao dia-a-dia.

Uma outra situação nos indicou que algumas instituições não conseguem lidar com o cuidado e com a educação nesta perspectiva, ou seja, de maneira indissociada. Isso cria para família uma expectativa sobre como e o que as crianças aprendem ao ingressarem na educação infantil. Ao matricular Mateus (quatro anos)

---

<sup>14</sup> Este registro foi feito em uma fase posterior à proibição da permanência das crianças nos galpões, num dia que tínhamos, eu e as crianças, autorização para estar lá, em função de uma consulta



e Gleiziele (cinco anos) numa escolinha de bairro, onde permaneciam toda a manhã, Fatinha percebe que o local é muito distante de sua casa. O esforço dos pequenos em caminhar até lá não compensa, contraditoriamente, a importância atribuída à educação para seus filhos maiores de três anos. Sugerimos que procurasse a creche comunitária conveniada à prefeitura, que, além de estar situada a alguns metros de sua casa, tem atendimento em período integral, o que poderia facilitar sua rotina de trabalho. Ela nos diz que só colocará seus filhos lá se puder mantê-los meio período na escolinha. *Eles estão numa fase que também têm que aprender alguma coisa. Meu filho mais velho ficava na creche e eu sei como é que é*, disse ela dando a entender que a creche não ensina, apenas cuida.

Essa representação construída pela mãe reflete resquícios da visão assistencialista da creche, onde não se concebia o cuidado como uma das dimensões do educar, igualmente importante para as crianças maiores ou menores de três anos. O olhar da família, no entanto, não se constrói a partir de referenciais teóricos, que descrevem a história da educação infantil, muito menos sobre dispositivos legais que regulamentam sua oferta e seu funcionamento. Ele se baseia em vivências dessa família com instituições que, no seu dia-a-dia, ainda lidam com as crianças pobres na perspectiva assistencial, onde o suprimento de cuidados básicos é o único foco de sua atuação.

Se alguns dispositivos legais já contribuíram para a superação da perspectiva dicotomizada entre cuidar e educar, como é o caso do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (1998), outros podem sugerir o inverso. A Lei de Diretrizes e Bases - LDB (lei 9394/96) define uma distinção entre as nomenclaturas de instituições que recebem crianças menores e maiores de três anos, denominadas

---

médica próximo ao local de trabalho da mãe. A restrição à permanência deles foi uma medida de segurança e prevenção de acidentes nas dependências da Associação.

“creche” e “pré-escola” respectivamente (art. 4º, inciso IV do título III). Por trás desta distinção se expressa o legado histórico da educação infantil, que reforça a idéia de que creche é lugar de cuidar e pré-escola é lugar de aprender. Já que não é possível atribuir, diretamente, o impacto desta legislação sobre o olhar construído pela mãe, somos levados a sugerir que o dispositivo reforça esta dicotomia nas instituições, mesmo naquelas empenhadas em mudar o que hoje já é entendido como defasado. A legislação, neste sentido, reforça indiretamente a concepção da mãe, que é formada na relação dela e de suas crianças com a creche.

Esta mesma família, a de Fatinha, diferente das outras duas, apresenta um forte motivo para investir na escolarização dos filhos e filhas: as políticas de benefícios. Ao manterem uma frequência mínima na escola, têm acesso aos benefícios concedidos por programas federais em parceria com as prefeituras municipais. O Bolsa-Escola, o Bolsa-Família, o Vale Gás e até mesmo as carteirinhas de passe-livre para as duas crianças que estudam em escola especial amenizam as dificuldades em manter os sete filhos e tornam-se argumentos importantes para enfrentar os tantos outros motivos que teriam para não frequentar a escola. As outras duas famílias não recebem benefícios desta natureza. A família de Sílvia reside em município da Grande Belo Horizonte que não tem parceria com o governo federal e portanto o acesso a este direito lhe tem sido negado há vários anos, desde que suas filhas ingressaram no ensino fundamental. Por outro lado, as três famílias vêm com bons olhos o fato de seus filhos menores de seis anos estarem recebendo uma alimentação balanceada na creche. Isto facilita o dia-a-dia dos pais, pois deixa de ser uma preocupação, além de representar uma economia no orçamento familiar.

Sobre os aspectos legais relativos à educação infantil, destacamos uma dimensão fundamental revelada no processo de fundação da creche vivido pelas famílias da ASMARE.

A associação à qual pertencem tem uma história de assistência, ligada a órgãos da igreja católica que fomentaram e contribuíram para a criação do movimento dos catadores de papel em Belo Horizonte. Mesmo que ações da frente Pastoral visem à superação de práticas de caridade que criem dependência, o longo processo de luta pela creche foi permeado por relações de assistencialismo, onde os principais fomentos para creche vinham de doações de empresas e grupos católicos. Historicamente, este é o tipo de relação tecida entre a camada popular e as instituições que atendiam crianças menores de seis anos. Somente a partir do final da década de 80, com o ressurgimento dos movimentos sociais, é que a luta pela creche passa ser reconhecida como um direito. Mesmo sendo um direito fundamental –endossado por outros mecanismos legais como a própria LDB (1996), o Estatuto da Criança e Adolescente (1990)–, as instituições filantrópicas ainda são responsáveis por boa parte do atendimento oferecido no município.

Na ausência do cumprimento deste dever, movimentos sociais como a luta da ASMARE pela creche e o Movimento de Luta Pró-Creche - MLPC atuam no sentido de viabilizar o atendimento às crianças, mesmo que tenham que recorrer a fontes distintas para tal: por um lado, captam recursos de fundos assistenciais e, por outro, pressionam o poder público com o intuito de garantir os direitos estabelecidos pela lei.

Na história desta creche, as perspectivas da assistência e do direito se mesclam, onde esta última, como o sol em dias nublados, esforça-se em prevalecer sobre um denso legado histórico de assistencialismo. A dimensão do direito se

expressa, tenuemente nos discursos, e através de algumas iniciativas como foi a conquista de verba para a construção da creche através do Orçamento Participativo em 1994. O fato de sua longa e atribulada história ter ajudado a impulsionar a criação de uma rede municipal de educação infantil demonstra a enorme conquista que é o direito à creche para as crianças entre zero e seis anos.<sup>15</sup>

Num diálogo com Zago (2000) sobre a demanda das camadas populares para a escolarização em nível fundamental, identificamos mais um aspecto reafirmado pelas famílias de catadores de papel como sendo essencial também à educação infantil de suas crianças: segurança.

...a valorização da instrução se alicerça ao menos sobre dois pilares: o que corresponde a uma lógica prática ou instrumental da escola (domínio dos saberes fundamentais e integração ao mercado de trabalho) e outro, voltado para a escola como espaço de socialização e **proteção dos filhos do contato com a rua, do mundo da droga, das más companhias...** (grifo meu) (Zago, 2000, p.24).

O primeiro pilar, que expressa a relação entre escolarização e mercado de trabalho, não apresenta uma conexão direta com as expectativas das famílias de catadores em relação à educação infantil, embora o domínio de saberes fundamentais tenha se esboçado, como vimos ainda há pouco, na declaração de Fatinha quando demarcava as diferenças entre o que é o foco da creche e o da pré-escola. Diferente de algumas instituições privadas, onde a primeira incursão da criança já é vista como uma projeção da formação do potencial “doutor”, ou “executivo-mirim”, a creche não se apresenta numa relação direta com a inserção dos filhos no mercado de trabalho.

Atribuímos dois motivos para tal. O primeiro decorre do fato dessas famílias operarem com um tempo presente bastante concreto, como assinalamos

---

<sup>15</sup> Para aprofundar os temas de política de atendimento à criança pequena e história da educação infantil em Belo Horizonte, ver Silva (2002), Debortoli (2004), Tiriba (2001).

anteriormente, na perspectiva do “aqui e agora”. A dura realidade não cede espaço a projeções muito distantes no que se refere ao processo de escolarização. O segundo motivo, decorrente do primeiro, indica que as famílias já “desconfiam” de que não é só a escolarização, mesmo que prolongada e iniciada precocemente, que garantirá o rompimento com as condições de pobreza familiar.

Embora Zago (2000) esteja se referindo às expectativas de famílias do município de Santo André (SP) com incursões sobre o ensino fundamental e médio, e não faça qualquer menção à educação infantil, esta pesquisa realizada na década de 90 suscita aspectos comuns aos que por nós foram observados.

O segundo pilar (grifado) evidencia uma dimensão bastante presente na expectativa das famílias catadoras de papel. Talvez pelo agravamento do quadro de violência nos centros urbanos, a questão da segurança é algo esperado pelas famílias ao matricularem seus filhos na creche. A instituição apresenta-se como alternativa a locais como a rua, à má companhia de outras pessoas, ou mesmo à própria casa, quando esta se localiza em bairro violento ou favela perigosa. As crianças, mesmo que pequenas, já são alvo da violência urbana e, diante da impotência da proteção da família, o melhor é prevenir o contato com ela, deixando-as em local potencialmente seguro.

Diante da banalização da barbárie, Kramer e Bazílio (2003) dizem que é cada vez mais comum que a identidade das crianças se constitua na violência, em detrimento de laços afetivos e vínculos sociais. O que as famílias nos sinalizaram, no entanto, é que estes laços afetivos e os vínculos sociais têm sido medida de plausibilidade em relação à violência que vivenciam diariamente. Os recentes e inaceitáveis episódios de assassinato de moradores de rua nas capitais; a morte do filho mais velho de Fatinha; os freqüentes acidentes envolvendo os carrinhos e os

catadores estão tão presentes quanto as experiências de cuidado como, por exemplo, a atenção dos pais em não expor os filhos em período de chuvas, o colo da mãe que é partilhado entre os filhos mais velhos e os bebês, ou mesmo as maria-chiquinhas coloridas que prendem os penteados cuidadosamente elaborados pela mãe. A identidade vai sendo construída numa relação de tensão –e não *em detrimento de*, como afirmam os autores– entre as vivências humanizantes e aquelas que violam a humanidade.

Assim como os pais vão construindo suas estratégias, esperam que a creche também possa ser uma alternativa à exposição à violência. Há uma expectativa de que seja uma contraposição à banalização do medo. A creche e as famílias podem assumir dentro de seus respectivos “territórios” uma atuação que dialogue com o cenário de degradação mundial do qual fazemos parte. Afinal, a questão da violência está intrinsecamente ligada às ressonâncias das desigualdades sociais. Questão esta que não se reduz a um caso de polícia e sim de política (CHAÚÍ, 1989).

Os autores mencionados há pouco apontam a universalização da educação infantil, junto com outras conquistas de direitos, como um dos campos de batalha no enfrentamento do medo. Diante do direito conquistado ainda é possível contribuir para a solução do problema, mesmo que esta contribuição se dê de maneira sutil. Neste sentido, os autores sugerem:

Se há chances de vencermos algum tipo de embate contra a barbárie, nossa luta deve se dar em solo que conhecemos, com instrumentos e linguagens que dominamos: mobilizar, resistir e produzir como ensinam os trabalhadores do campo. (KRAMER e BAZÍLIO, 2003, p.124.)

Além destes instrumentos, dos quais nunca é muito reafirmar o valor, destacamos a relação humana, permeada pelo toque, pelo cuidado, pelo respeito às diferenças, pela afetividade, como instrumento valioso e de grande potencial no

raio de atuação da educação infantil e também das próprias famílias. O aprimoramento de uma linguagem de sensibilidade pode se contrapor à linguagem da violência, responsável pela banalização do medo e da barbárie. “Produzir”, no âmbito da educação infantil, refere-se também à experimentação das múltiplas linguagens que estão ao nosso dispor, sendo possível inclusive tornar algumas mais recorrentes que outras, como veremos no capítulo seguinte.

Portanto, são diferentes vivências de três famílias, marcadas pelo chão comum da desigualdade social, que nos forneceram algumas pistas para pensarmos sobre a escolarização dos sujeitos da pesquisa.

Os motivos para a inserção na educação formal podem ser ponto de partida para pensarmos um projeto político para uma creche que pretende dialogar com as especificidades de um grupo e com a diversidade. O problema do fracasso escolar é algo que pode ser trabalhado desde a educação infantil, uma vez constatado que o desconhecimento da realidade de sua comunidade é um fator que contribui para o agravamento do fenômeno. A valorização do próprio conhecimento da família e o incentivo à formação de laços afetivos a coloca como uma parceira da educação escolar e não como um mal a ser substituído. Por outro lado, há um reconhecimento de que a escolarização de seus filhos lhes dará acesso a saberes específicos –que não necessariamente lhes garante o rompimento automático do ciclo da pobreza–, mas que podem contribuir para tal.

A segurança, a alimentação adequada, a viabilização do tempo de trabalho, os benefícios sociais e os direitos são elementos que compõem a expectativa em relação a uma instituição que dê conta de um tempo presente e da criança presente.

## 2 A INFÂNCIA “MUDA”

As experiências vividas em campo junto a sete crianças de idades entre um e cinco anos, filhas de catadores de papel da ASMARE, possibilitou-nos construir um olhar sobre uma infância que, a partir dos dizeres de Arendt (1971), é portadora da novidade e da possibilidade de instauração de um tempo de mudança. Foi na sutileza dos gestos, das falas e das brincadeiras que as próprias crianças nos disseram que havia um “algo mais” velado nas entrelinhas de uma observação dura e fria. Algo além de uma resposta motora, de uma reprodução mecânica, de uma frase inteligível, de um silêncio débil.

A atenção à especificidade das formas de expressão dos pequenos caminhava paralela ao princípio de reconhecê-las, na pesquisa e nas sinalizações para a prática pedagógica, como sujeitos que criam e desafiam o mundo por meio das “múltiplas marcas que nós seres humanos deixamos no nosso planeta.” (DEBORTOLI, 2002, p. 73).

Reconhecer igualmente a pluralidade e a heterogeneidade das infâncias é estarmos abertos para conhecer as especificidades das crianças com quem nos encontramos na pesquisa ou em qualquer outra situação em que busquemos sua interlocução, valorizando sua condição de sujeito.

O que nos parece importante neste momento é a presença da criança na busca do conhecimento a seu respeito. E aí vale não só dialogarmos com aquela infância que buscamos como interlocutora –no caso, as crianças filhas de catadores de papel–, como a própria criança que habita o pesquisador. O que importa é a



presença das crianças nessa caminhada que, para valer a pena, deve ser partilhada com ela(s). Essa partilha, paradoxalmente, nos une em torno do inatingível “enigma da infância”.

É assim que Larrosa (1998) define este incessante interesse pelas crianças. Algo que vai além do que páginas e mais páginas deram conta de suprir; que extrapola, inclusive, a pluralidade das infâncias. O que particularmente nos motivou nos embrenharmos nesse labirinto foi o encontro com uma infância “que questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento” (Larrosa, 1998, p. 230).

As crianças filhas de catadores de papel estão diante deste abismo, assim como uma grande parte das crianças nas escolas deste país. É como se o “buraco sem fundo” do conhecimento escolar não manifestasse ressonâncias do que essas crianças vivem diariamente. O mais interessante é que as crianças não estão inertes neste processo. São elas que estão criando caminhos para sair do poço onde resolvemos nos enfiar. Como poetas, lidam com maestria com a difícil tarefa de aprender o incompreensível, de aceitar o injustificável e de manter acesa a magia nos olhos mesmo diante da violência urbana, da escassez de direitos, da pobreza da família. Uma certa poesia captou este brilho que nos coloca cara a cara com o enigma:

“A vida não é só isso que se vê: é um pouco mais.”<sup>1</sup>

Uma aproximação sensível, buscando os termos da experiência estética das crianças e de alguns poetas, permite-nos pensar a creche de uma maneira diferente. Diferente das usuais abstrações onde baseamos nossas suposições acerca do que

---

<sup>1</sup> Verso do samba “Sei Lá, Mangueira” de Paulinho da Viola e Hermínio Bello de Carvalho (1974).

deve ser feito para aqueles que historicamente ocuparam o lugar daquele que não pode falar por si próprio.

Aqui, a criança muda. Deixa de ser muda, no sentido histórico e etimológico. “Muda” não é mais um adjetivo. Passa a ser verbo transitivo direto, que acompanha o sujeito criança, à mercê dos encontros desta com o mundo e com a cultura, indicativo de um tempo presente e possível.

## 2.1 Com “binóculos” de criança: a novidade como foco fundamental <sup>2</sup>



FIGURA 2 - Ilustração de livro infantil que busca a perspectiva da criança  
Fonte: BONASSI, 2001, p.11.

Logo em um de nossos primeiros encontros, Mateus (quatro anos), filho de Fatinha, trazia pendurado no pescoço, além de sua chupeta, um binóculo de

---

<sup>2</sup> Este subtítulo parafraseia o artigo de Debortoli (1998): Com olhos de criança: a ludicidade como dimensão fundamental da construção da linguagem e da formação humana.

plástico. Logo que chegamos, fomos “filmados” por suas lentes, assim como fazia com outros transeuntes que circulavam pela agitada Praça Sete de Setembro em horário de pico. Olhou-nos de cima a baixo e até que não demorou muito para que nos tornássemos “chegados”. Em meia hora, ele já estava pendurado e bicando com um fantoche de feltro em forma de galinha o pescoço de Flávio, meu marido, que nesse dia me acompanhava na coleta de dados. Enquanto brincava com seus irmãos, fazia momentos de pausa, quando resgatava do seu pescoço seus “óculos” –pois assim se referia ao binóculo– e dava uma flagrada no que se passava a sua volta. Olhava em direção à rua, às lojas e às pessoas. Conversava, brincava e olhava novamente através do binóculo. Volta e meia nos oferecia: *quer ver com o meu “óculos”?* Em uma dessas vezes, aceitamos o convite, mas não podemos esconder que o que vimos ao colocar o binóculo de Mateus diante dos olhos era um “borrocado vermelho”, como está descrito no caderno de campo.

O menino insistia. Não só nos ofereceu outras vezes, como ele mesmo olhava tantas outras e tantas coisas com aqueles “óculos”, que não nos resta dúvida de que ele via algo mais. Mais tarde, já debruçados sobre os dados coletados, pairava um certo incômodo sobre a descrição dura e fria a respeito do que tínhamos visto através das lentes que Mateus nos emprestou. Então bateu um clique. O que o menino nos oferecia não era apenas um binóculo. Ele nos oferecia uma sugestão preciosa: ver algo mais.

“Ver” nos remete à questão do olhar. “Algo mais” sugere a ampliação do campo de visão, a superação do que não vejo. Do que não vejo como pesquisador? Como educador? Como adulto? Como um outro?

Entre a produção acadêmica dos últimos anos é evidente o interesse que norteia os pesquisadores em captar o olhar do outro. Na área da educação,

principalmente a infantil, há muitos trabalhos baseados em princípios da pesquisa etnográfica que têm buscado compreender o ponto de vista das crianças.<sup>3</sup> Há uma busca comum em compreender este “algo mais”, para além do que está posto diante dos nossos próprios olhos. O que tem intrigado pesquisadores é que as crianças com quem têm partilhado a construção do conhecimento têm sugerido que há sempre um algo mais, além das condições materiais, legais, institucionais que aparecem aos nossos olhos.

A tese de doutorado de Silva (2003) é exemplo do que estamos dizendo. Ao pesquisar a infância na zona da mata canavieira de Pernambuco, partia da hipótese de uma nulidade da cultura lúdica, que estaria supostamente sucumbida às duras condições de vida enfrentadas por aquelas crianças trabalhadoras. Por mais que tenha constatado a maestria da lógica societal neoliberal do capital em destruir a dimensão da vida como brincar, não pôde, por outro lado, deixar de reconhecer que, contraditoriamente, essas crianças também anunciam utopias e sonhos através da ressignificação dos tempos e espaços de qualquer circunstância em que estejam envolvidos (SILVA, 2003, p. 207).

O “algo mais” que emerge entre as brechas de um cotidiano de trabalho, miséria ou mesmo pobreza se revela no contraste da concretude de nossos olhos que muitas vezes não vêem além de um esgoto a céu aberto, uma garimpagem no lixão, ou uma fumaça de carvoaria.

É preciso deixar bem claro que, embora estejamos reconhecendo algo de positivo na maneira pela qual essa infância castigada vê o mundo, não defendemos

---

<sup>3</sup> Com olhos de criança, (DEBORTOLI, 1999); Em Busca do Ponto de Vista das Crianças nas Pesquisas Educacionais (CERISARA, 2004); Entender o Outro (...) exige mais, quando o outro é uma criança. Reflexões em torno da Alteridade da Infância no Contexto da Educação Infantil. (OLIVEIRA, 2004); OUVINDO CRIANÇAS: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa (CRUZ 2004); A Escola na Visão das Crianças (SILVEIRA, 2004).

a inserção dessas crianças da maneira como ela tem se dado. Assumimos as implicações de qualquer juízo de valor que aposte na possibilidade de uma infância muito mais digna, longe da exploração do trabalho, do abandono da família e das precárias condições de moradia e alimentação.

O que estamos a defender aqui é a possibilidade de estarmos diante de algo enigmático, que nos impede, mesmo depois de tantos escritos a respeito de crianças, de abandonar a curiosidade e o interesse pela infância, seja qual for sua inserção social. Mateus, assim como outras crianças, diante de outros adultos – pesquisadores ou não– nos incita a ver um “algo mais” tão concreto quanto a sua infância marcada pelo estigma da pobreza. Ele nos diz que ainda há coisas para serem descobertas. Ao anunciar que há “algo mais” que ainda não estamos enxergando, sinaliza para um mundo que não está definido. Aponta para a dimensão do vir-a-ser das relações, da história e também das próprias crianças, que estão inseridas neste movimento.

*E era assim que tudo via.  
Quando o lixo chegava, pra porta ela corria.  
E pegava papelão como quem pega melancia.  
Em cima da sua cabeça não há peso que fazia  
achar que aquela brincadeira, era mesmo a sua sina.”<sup>4</sup>*



FIGURA 3 – Meninos no lixão  
Cena marcante presenciada no lixão de Contagem (MG) por ocasião da coleta de dados da monografia da autora na graduação do curso de Educação Física  
Fonte: Acervo pessoal.

---

<sup>4</sup> Ao refletir sobre algumas situações vivenciadas em campo com as crianças, fui tomada por um sentimento que fez brotar da ponta do lápis algumas poesias, como esta, carregadas de minhas impressões sobre elas.

Ao nos convidar para ver o mundo com outros olhos –ou com binóculos–, imagino que assim compartilhe seu segredo: *o que me faz diferente de você é o que está entre eu e o mundo. É a lente da sensibilidade, que me possibilita ver e conseqüentemente me relacionar com tudo que me é externo, de maneira que a racionalidade não tenha ainda suprimido os meus sonhos, ou a dimensão de vir-a-ser do mundo.* Estas mesmas lentes de percepção que podem mediar os sonhos e a fantasia são as mediadoras das vivências concretas, muitas vezes de sofrimento e dificuldade, que, portanto, não nos exime da responsabilidade de continuar lutando por inserções mais dignas das crianças em nossa sociedade. Mas essa luta não nos impede de “ver flores” e aceitá-las como uma contribuição.

Aceitar este convite e esta contribuição não seria o que Arendt (1971) sugere como oportunidade para as crianças nos ensinarem algo novo e imprevisto?

Quando a autora discorre sobre a educação, menciona seu movimento de renovação através da chegada de novos seres humanos, ou melhor dizendo, do nascimento. A criança diante da educação assume dois lugares: o de ser em formação, que necessita de cuidados e precisa ser acompanhado na prática do viver; e o de sujeito responsável pela continuidade do mundo, no sentido ontológico da vida humana. Enquanto espécie, a criança que chega ao mundo é portadora da possibilidade da mudança, uma vez que tensiona a relação entre passado e futuro, entre tradição e novidade.

Somos levados a refletir sobre o emprego do termo “vir-a-ser” no âmbito das discussões acerca da infância, em especial nas da Educação Infantil. Apoiados em sínteses históricas recentes, consideramos o termo “vir-a-ser” como algo a ser evitado no arcabouço que fundamenta as práticas em educação infantil. De fato, as idéias de que criança não é gente, não é ninguém ou é apenas um projeto de adulto,

no nosso entender também devem ser superadas. No entanto, há uma outra dimensão de vir-a-ser que não pode ser esquecida e muito menos reduzida à explicação do que não devemos pensar sobre as crianças.

A partir de uma reflexão sobre a infância como construção social (PINTO, 1997), é possível constatar que a rejeição à idéia de vir-a-ser está assentada sobre pressupostos históricos que relacionam a infância ao tempo que antecede a inserção da criança na vida produtiva. Atrelada aos problemas originados pela industrialização, a preocupação com a infância se reverte, através do movimento social, em “tempo de direitos”, que ao final do século XX manifesta seu auge nas legislações que garantem à criança, mesmo que recém-nascida, o título de algo já consolidado: a cidadania. (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei 8069 13/07/1990). A partir deste reconhecimento, ficou mais difícil aceitar a idéia da dimensão do vir-a-ser, uma vez que a criança é legalmente valorizada pela especificidade do tempo percorrido na infância, pelo tempo em que já é cidadão –e em análises mais recentes, seu reconhecimento como consumidor–, mesmo que na prática esta garantia não esteja consolidada para boa parte das crianças brasileiras, gerando o que Dimenstein (1993) chama de “cidadãos de papel”.

No sentido ontológico da chegada da criança ao mundo, não há justificativa alguma para suprimirmos a dimensão de vir-a-ser que a criança anuncia. Tudo o que gira em torno do nascimento de uma criança traz alguma novidade. Quando nasce uma criança, nasce uma mãe, nasce um pai, nasce o sentimento por um irmão, nascem os avós, nasce uma família, nascem novas necessidades de organização que certamente gerarão situações não consolidadas, ensejando construção. Na pior das hipóteses, nasce uma criança abandonada, que da mesma maneira demandará



novas relações e respostas por parte da sociedade para questões que ela mesma tem gerado.

Quando Arendt (1971, p.234) diz que “esses recém-chegados [...] não se acham acabados, mas em um estado de vir-a-ser”, atribuímos sua fala ao sentido da novidade e do desconhecido que apresentam. Embora na época em que tenha escrito “A Crise na Educação” as sínteses sobre construção social da infância apresentavam-se bastante distintas das atuais, é essa a idéia que reforça mais adiante no texto quando diz que

nossa esperança está pendente sempre do novo que cada geração aporta; precisamente por basearmos nossa esperança nisso, porém, é que tudo destruimos se tentarmos controlar os novos de tal modo que nós, os velhos, possamos ditar sua aparência futura (ARENDR, 1971, p. 243).

Em seu diálogo com Arendt, Larrosa (1998, p.235) assume que, na condição de pedagogos, “como pessoas que conhecem as crianças e a educação”, não devemos “reduzir a infância a algo que, de antemão, já sabemos o que é, o que quer ou do que necessita.” Ao relacionar a educação ao nascimento, alerta para a importância de não se considerar a criança como matéria prima a ser tomada como ponto de partida para influir numa história, cuja ordem diretiva já esteja de antemão por nós concebida. A atenção ao “algo mais” que se revela em sua percepção sobre o mundo torna-se fundamental. Nessa perspectiva, garante-se a alteridade como marca do encontro entre crianças e adultos –sejam eles pesquisadores ou educadores. Neste sentido, “vir-a-ser” e “ver algo mais” tornam-se pressupostos para a compreensão dessa infância.

A infância, portanto, não é uma categoria que podemos definir a priori. Ela apresenta necessariamente uma dimensão que se revela no encontro com o outro, no encontro com uma cultura e com as reconstruções possíveis e necessárias que

fazemos –adultos e crianças– na relação com um mundo que, segundo Debortoli (2002, p. 74), tem sentidos, conceitos e valores instituídos, mas estão todos eles passíveis de serem reconstruídos.

Ao brincarem com as bombonas –sacos imensos provindos do lixo industrial que os catadores utilizam para armazenar materiais recicláveis para comercialização– Raila (cinco anos) e João (três anos), filhos de Sílvia, produzem literalmente o que Benjamin (1984) chama de “fazer história com o lixo da história”. Quando cheguei ao galpão de triagem de materiais recicláveis para coletar os dados, as duas crianças estavam dormindo sobre as bombonas. Minutos depois, elas já serviam às traquinagens, usadas de apoio para as crianças se pendurarem na grade. Lá do alto pulavam sobre a papelada como quem mergulha numa piscina.

A repreensão da mãe era inevitável. Sua vigilância constante alertava os meninos quando uma bombona era arrastada pelo galpão levando tudo que estivesse em seu caminho. *Cuidado João! Olha o caminhão, João, cuidado!*, gritava Sílvia, que dividia a atenção entre os filhos e o trabalho. Rapidamente empoleiravam-se em outras bombonas estacionadas, que naquele momento serviam de refúgio. Enquanto Raila dividia um marmitex com sua irmã mais velha, João mamava no peito de sua mãe até que adormeceu. Sílvia carinhosamente participa da reconstrução de sentidos, pelas crianças, do seu local de trabalho. Na ausência de uma alternativa melhor, coloca seu filho para dormir em cima das bombonas, que, além de servirem para armazenar papel, pular, subir, refugiar-se do perigo e brincar, serviram também para sonhar.

A relação entre mãe e filho nos sinaliza quão necessária e rica pode ser a partilha do processo de reconstrução de significados com as crianças. Uma relação de sensibilidade possibilita, mesmo diante de condições adversas, perceber o que

as crianças criam enquanto estratégias para se humanizarem, neste caso, representadas pela invenção de momentos de brincadeira e de descanso num local inóspito e pouco adequado à presença delas. Sílvia, que também passou sua infância acompanhando sua família na catação, provavelmente sabe como é divertido brincar de pular em cima das bombonas e certamente as buscava como refúgio para descansar de uma rotina pesada e sonhar com uma vida mais digna.

Entre o que já existia e os novos sentidos, adultos e crianças podem partilhar a reconstrução do mundo por meio daquilo que nos identifica como sujeitos de nossa existência histórica, a linguagem (DEBORTOLI, 2002).

## **2.2 Especificidades nas formas de expressão dos pequenos**

Desde o momento em que definimos o foco da pesquisa, sentimo-nos estimulados a buscar recursos para estabelecer um diálogo com crianças pequenas, menores de seis anos. Partimos do pressuposto de que eles são sujeitos sociais desde o momento em que nascem, quando passam a estabelecer uma relação dialética com o mundo, sendo assim identificados como “...ser que interage com a história do seu tempo, modificando-a ao mesmo tempo em que é modificado por ela” (SOUZA, 2001, p.45).

A especificidade etária daquelas crianças nos instiga particularmente pelo que apresentam enquanto recursos lingüísticos nos primeiros anos de vida. Estabelecer um diálogo com elas poderia não ser tão simples, uma vez que a linguagem verbal ainda não é algo do qual tenham se apropriado totalmente. Mesmo presente, o

verbo não é o recurso mais recorrente entre as sete crianças com quem estabelecemos a interlocução.

Entrevistas, questionários ou mesmo conversas informais estavam definitivamente descartados como principais recursos para coleta de dados por três motivos primordiais: o primeiro, pelo fato de as crianças menores de dois anos praticamente não utilizarem a linguagem verbal para se comunicar. Mesmo que já entendam o que seu interlocutor está a pronunciar, nosso interesse está em compreender o que elas têm a dizer, mesmo que não seja através de palavras. O segundo motivo se relaciona ao fato de se comunicarem desde que nascem, independentemente do uso do verbo. Captar essa riqueza que ao longo dos anos se define em função da complexidade do mundo das palavras passou a ser um interesse fundamental em nossa pesquisa. E o terceiro motivo, decorrente dos dois primeiros, é o nosso comprometimento com a idéia de que as crianças são sujeitos independentemente de sua especificidade etária.

Adequar a faixa etária das crianças à pesquisa de modo que pudéssemos usufruir comodamente do recurso mais usual para coletar dados nos traria, por outro lado, o incômodo de excluir do diálogo outros sujeitos que igualmente faziam parte do processo de conquista e inserção na creche. Utilizar a linguagem verbal como principal recurso para a coleta de dados representaria para nós o empobrecimento da interlocução com as crianças. Mesmo que estejamos “desalfabetizados” na linguagem extra-verbal ou, na melhor das hipóteses, que nossa linguagem extra-verbal esteja adormecida, compreender o que as sete crianças diziam sem nada falar tornou-se um de nossos principais desafios.

Remeto-nos ao caso já relatado anteriormente, quando Gleiziele (cinco anos) acariciava veementemente meu cabelo. Tirou minhas presilhas, penteou os fios,

experimentou e confrontou aquela textura com a do seu cabelo de mulata, marcado pelo crivo social do “cabelo ruim”. Não foi necessário sequer uma palavra para que eu compreendesse o sentido daquele seu toque em meu cabelo. Mesmo que tenha feito um comentário com a irmã, pois ela já dispõe de recursos verbais mais aprimorados, o seu toque dispensava qualquer palavra. Não desprezei seu comentário. Ignorá-lo seria querer ver a criança de maneira fragmentada, sem considerar as múltiplas interações dela com a linguagem. Por outro lado, desconsiderar as evidências reveladas pelo seu toque seria empobrecer o nosso diálogo e não aproveitar a oportunidade que ela me dava de despertar a tal linguagem adormecida e suprimida pela clareza e pela racionalidade do que está expresso no discurso verbal.

Gleiziele, que me conhecia há pouco tempo, tocava não só o meu cabelo, mas também tocava em uma questão que demarcava a proximidade e, paradoxalmente, a distância entre nós. Estávamos ali estabelecendo lugares sociais. Ela me conhecendo como pesquisadora e amiga de “cabelo bom”, construindo uma idéia deste lugar social que ocupo. Por contraste, ela também constrói a percepção de si mesma, identificando seu lugar social, como criança pobre, negra, que acompanha a mãe na atividade da catação, que passa despercebida por boa parte dos transeuntes e que também tem “cabelo ruim”.

Já um outro fato vivenciado com Gabriela, filha de Janaína, na creche que freqüentava também nos faz refletir sobre a importância das fontes não verbais neste processo de aproximação e compreensão da lógica das crianças no seu diálogo com o mundo.

A menina, que na ocasião tinha um ano e nove meses, negava-se a comer. Diante da organização pré-estabelecida para alimentar as crianças da turma do

berçário, Gabriela deveria permanecer sentada ao lado de outros dois ou três colegas e receber passivamente a colher de sopa na boca. Depois de três colheradas, negava-se engolir o que viesse da mão da “tia”. Só abria a boca diante de berros, ordens e ameaças. Numa das ameaças, Gabriela seria impedida de entrar na creche caso não apresentasse um atestado de consulta médica para curar a suposta doença de “não comer”. Diga-se de passagem que a suposta doença não se manifestava em casa e por isso causava a resistência da mãe em levá-la ao posto médico.

Todas as ocasiões em que presenciei uma refeição naquela creche, a história se repetiu, a não ser por uma vez em que me foi pedido para ajudar a dar comida para as crianças. Coincidentemente, fiquei incumbida de alimentar Gabriela e um outro menino. Eu deveria me comportar conforme o que estava pré-estabelecido. Foram duas colheradas e sua boca travou. *Ela não come nada. A gente vai colocando a comida na boca dela e ela não engole*, disse uma das educadoras querendo eximir-me da “culpa” por Gabriela não querer comer mais. Parei de insistir e nada falei quando a menina saltou da cadeira e pegou a colher do prato. Nessa altura, as duas educadoras atarefadas com as outras crianças apenas se entreolharam. Gabriela deu uma, duas, ..., seis, sete colheradas. Certamente que na sua roupa havia alguns pingos e em volta de seu prato algumas “sobras”.

Gabriela revelou-nos a origem de sua “doença” e o segredo de sua cura sem pronunciar sequer uma palavra. Suas atitudes diziam tudo. Tudo o que provavelmente médico nenhum poderia descobrir caso não se dedique a diagnosticar problemas através do acompanhamento do cotidiano de seus pequenos pacientes. Depois de muitas colheradas, resolvi assumir diante das duas educadoras –bastante incomodadas com a situação, pois outras crianças já se entusiasmavam

com a idéia de Gabriela– que quebraria o protocolo e não repreenderia a menina por querer comer sozinha. Pelo contrário, elogiei-a, o que a fez “limpar o prato” e sujar um pouquinho o chão e a blusa.

Se para Gabriela as palavras são dispensáveis para manifestar um sentimento, uma vontade, um desejo e até mesmo um aspecto do seu desenvolvimento, para nós –cuja habilidade de “dizer sem falar” encontra-se adormecida– a percepção do fato desdobrou-se nesta reflexão que propusemos academicamente, mas também em poesia.

*Na “janta nossa de todo dia”*

*a batata perde o gosto*

*quando vem da mão da “tia”.*

*Se comer sozinha, toda sopa é diferente.*

*A batata vira até abobrinha!*

O jeito de Gabriela dizer que quer, que pode e que sabe comer sozinha é o que estamos a compreender como uma das múltiplas linguagens através das quais as crianças se expressam e dão sentido à experiência humana. Para que nós adultos nos “realfabetizemos”, Oliveira (2004, p.200) “sugere que aprendamos a escutar, registrar e representar as vozes, os movimentos das crianças [...] diálogos verbais, gestuais e afectivos”.

As duas situações vividas em campo com Gleiziele e Gabriela nos sinalizam a importância de construirmos competências para escutar, num sentido amplo, a voz das crianças. Criar uma sensibilidade para dialogar nos termos específicos da maneira como se expressam pode ser um recurso importante para uma proposta

educacional que pretende estabelecer condições favoráveis à efetivação da condição de sujeito das crianças. O que acreditamos ter realizado no âmbito da pesquisa pode ter desdobramentos ainda mais amplos no que se refere às sugestões das crianças para a organização do trabalho pedagógico de uma creche. É só uma questão de ouvir atentamente as crianças? O que as atitudes das meninas provocam em termos de reorganização do espaço e do tempo escolar? E a postura do educador? De que maneira é possível repensar as suas responsabilidades e as conseqüências de se dispor dialogar em outros termos, valorizando o que as crianças têm a dizer, mesmo sem falar?



FIGURA 4 – O cercadinho  
Fonte: TONUCCI, 1997, p. 29.



### 2.2.1 A brincadeira e a possibilidade de diálogo com o mundo

Ao propormos a reflexão sobre as especificidades na maneira como as crianças se expressam, destacamos entre elas a brincadeira enquanto possibilidade de participação na cultura. A apropriação de objetos “de menor importância”, por parte das crianças foi nos chamando a atenção para a maneira como constroem significados para as coisas. A maneira lúdica com que muitas vezes se apropriam do mundo imprime a especificidade no jeito de se expressarem, revelado pela capacidade humana de brincar com a realidade (DEBORTOLI, 2002, p.82).

Sendo a brincadeira algo próprio do ser humano e não só da infância, foram as crianças da ASMARE, meu filho Antônio, de um ano e meio e algumas manifestações artísticas que ajudaram a perceber a importância de se valorizar as pequenas coisas, os acontecimentos banais e aquilo que já foi desprezado por não ter mais nenhum valor para a sociedade.

“...giz, mertiolate, chiclete, peão  
tênis, cadarço, almofada, colchão,  
esconderijo, sabão, correria  
botão, pega-pega, papel, papelão...”<sup>5</sup>

São sutilezas, frestas, brechas, botões, sopa, tampinhas, água, migalhas, irmãos, afagos, parafusos, que descortinam o mundo. São pequenas coisas que podem até nos passar despercebidas pela sua insignificância diante da vida corrida

---

<sup>5</sup> Tati e Antunes (1998) na canção “Criança não trabalha” do disco Canções Curiosas, de onde retirei alguns trechos para a citação.

e atribulada que levamos, trabalhando, cuidando dos filhos, engolindo o almoço e batalhando pelo jantar. Mas o que aparenta ter pouca importância para nós é o que muitas vezes compõe um universo de significados tecido na relação que as crianças estabelecem com aquele mundo “pronto”. Ao buscarmos captar a maneira como ressignificam o mundo adulto, deparamo-nos com aqueles pequenos elementos “insignificantes”, com novas utilidades, novas roupagens, transformando até mesmo o que não tinha mais nenhuma serventia em elemento que nos faz sacudir e repensar toda a lógica que organiza o “nosso” mundo.



FIGURA 5 – Apenas um monte de lixo?  
 Fonte: [www.artezul.net/curiosidades/museudeartedeisrael](http://www.artezul.net/curiosidades/museudeartedeisrael)

Walter Benjamin (1984, p.77) já atentava para esta questão quando escreveu Canteiro de obras.

As crianças [...] sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nestes restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nestes restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso as

crianças formam seu próprio mundo das coisas, mundo pequeno inserido em um maior.

As crianças com quem pesquisamos brincam com piões e piorras feitos de tampinhas, de tachinhas e de percevejos. Fazem encenações teatrais em cima do carrinho repleto de sacos de lixo e usam caixas de papelão para brincar de casinha. Quando as crianças estabelecem uma relação com os elementos que compõem um mundo “pronto”, criam uma dimensão própria onde muitas vezes se encontra o faz-de-conta, a fantasia, e também o inesperado para nós adultos, uma vez que subvertem a lógica e o sentido que havíamos atribuído a um determinado objeto, antes de ele ser transformado em lixo.

Um sofá encontrado no lixo rendeu boas horas de brincadeira e risadas quando certa vez os filhos de Fatinha resolveram arrastá-lo até o meio do passeio público, deixando-o, como diria Chico Buarque, “na contramão, atrapalhando o tráfego”.<sup>6</sup> Rolavam e faziam cambalhotas entre os pedestres e comerciantes com quem dividiam o passeio. Instalaram-se na porta de uma lanchonete onde, “sentados”, esperavam a doação de algum pedaço de coxinha ou resto de refresco. Desnecessário dizer o incômodo e o espanto que a brincadeira causou, a ponto de o vendedor da lanchonete se dirigir a mim, que nessa hora também estava sentada no sofá, e perguntar: *você é a mãe destes meninos?* Estaríamos diante do que Kramer (1998, p.4) chama de provocação de mudança onde a criança “embora não pareça falar, se presentifica pela crítica, pela sublevação da ordem instituída”?

Esta autora, que há muitos anos dedica seus estudos à educação das crianças no Brasil, foi uma das responsáveis pela construção de um olhar crítico da infância, onde as especificidades sociais dos sujeitos sugerem uma superação da

---

<sup>6</sup> Verso da música “Construção” (1971) de Chico Buarque de Holanda.

concepção naturalizada das crianças. Nem por isso deixa de alertar para a dimensão da novidade, da qual já mencionamos a sistematização feita pelo campo da filosofia (ARENDDT, 1971 e LARROSA, 1998). Esta dimensão se materializa na fala da autora quando propõe os estudos da linguagem como campo fundamental para a compreensão das crianças no que apresentam de contraditoriedade, de sutileza e de perspicácia. Assim, sociologia, filosofia, poesia, linguagem entre outros campos possibilitam uma síntese que valoriza

seu poder de imaginação, fantasia, criação –e que entendem as crianças enquanto pessoas que produzem cultura, além de serem nela produzidas, que possuem um olhar crítico e maroto que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. (KRAMER, 1998, p. 4)

Ao falarmos de crianças e com crianças é inevitável que brinquemos com as palavras, com os sentidos, que subvertamos as ordens instituídas sem que com isso deixemos de tratar com seriedade do assunto de maneira a comprometer nosso empenho em conquistar um lugar cada vez mais digno para as crianças de nossa sociedade. Brincando com as palavras, Antunes (1998) imprime otimismo, concretude e sensibilidade nos seus versos e nos ajuda a compreender a sutileza da apropriação dos significados que muitas vezes é feita pela criança.

“O potrinho é o bezerro da égua  
A batalha é o começo da trégua  
Papagaio é um dragão miniatura  
Bactéria no meio é cultura”<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Fragmento da letra da música “Cultura”, gravada pelo selo Palavra Cantada, em 1998.

O potrinho é bezerro da égua na medida em que satisfaz o sentido desta contextualização para a criança. Revela uma percepção sensível sobre um universo que já tem outros signos instituídos, mas que está aberto às ressignificações num processo de partilha, próprio do entendimento de que essas reconstruções acontecem na linguagem, entendendo esta como condição e construção humana, (DEBORTOLI, 2002).

Mesmo que uma criança não veja na batalha o começo da trégua, ela pode subverter a lógica do que é triste e perverso, como acontece no campo de concentração onde se passa a história do filme *A Vida é bela*<sup>8</sup>. Esta perspicácia em “fazer história com o lixo da história” (BENJAMIN, 1984) é também marcada pela concretude da inserção social do sujeito e conferirá singularidade ao processo de problematização e reconstrução da realidade.

Eu, na concretude de minha inserção social, que freqüentei desde a mais tenra idade laboratórios de química e biologia –pois sou filha de um microbiologista–, partilhei até a adolescência, da definição de Antunes. Até que fosse necessário reconstruir esse significado, “cultura” para mim era “bactéria num meio”.

É, entre outras experiências, na brincadeira que as crianças transitam pela cultura como sujeitos históricos que, ao partilharem relações de significação, produzem um sofisticado meio de elaboração da história e da cultura através da experiência lúdica (DEBORTOLI, 2004, p.200).

Ressignificam o mundo ao encontrarem-se com outros sujeitos quando podem imprimir, não a lógica destrutiva da sociedade moderna –onde a criança ou é consumidora ou é objeto descartável–, mas a lógica do que pode ser diferente.

É o pneu que serve de balanço em vez de ser queimado; é a sacolinha do supermercado que antes de ser lixo, é a pipa que voa no céu. É a caixa da geladeira

nova do vizinho que vira foguete. E por mais que muitas dessas coisas se manifestem na cultura por meio de contradições e tensões, não é possível negar esta dimensão inventiva da brincadeira.



FIGURA 6 – Menino maranhense com seu carrinho de lata de sardinha  
Fonte: Tudo a ver brincar, 2004.

Por outro lado, sob a ótica de um processo de humanização, não há o menor sentido em considerar brincadeira o ato de atear fogo em índio, tal qual foi a declaração dos criminosos que assassinaram o pataxó Galdino dos Santos em 1997, quando dormia numa parada de ônibus em Brasília (DF). Paulo Freire (2000, p.66), referindo-se a esses jovens, sugere que houve um processo de “desgentificação”, atentando para a provável deturpação das suas experiências relacionais. A destruição, no sentido da negação do outro, é a provável marca de suas relações com a família, dentro da escola ou do olhar preconceituoso sobre aquele que lhe é diferente. Será que algum dia esses jovens já sentiram o doce toque da mãe ao cochilar no sofá da sala? Já tiveram a atenção de um avô nas brincadeiras perigosas ao pé da fogueira de São João?

---

<sup>8</sup> A VIDA é bela, Itália, 1997.

A brincadeira, enquanto possibilidade criativa de diálogo com o mundo, precisa de sensibilidade entre as pessoas, precisa de gestos, toques, atenção, silêncio e mediação. Mesmo que ela não se dê através dessas sutilezas, que seja na concretude das palavras, tais quais estas de Fernando Faro:

Eu queria lhe dizer uma coisa. Não esqueça, filho.

Uma rosa não é uma rosa. Uma rosa é um amanhã,

Uma mulher o canto de um homem.

Uma rosa é uma invenção sua.

O mundo é uma invenção sua.

Você lhe dá sentido. Você o faz bonito. Você o cobre de cores.

Um brinquedo, o que é um brinquedo?

duas ou três partes de plástico, de lata...

Uma matéria fria, sem alegria, sem História...

Mas não é isso, não é filho?

Por que você lhe dá vida,

Você faz ele voar, viajar...<sup>9</sup>

### **2.3 Crianças e poetas alfabetizando educadores e pesquisadores**

Ao buscarmos desenvolver uma sensibilidade para compreender as sutilezas da relação das crianças com a linguagem, tivemos que nos amparar num referencial

---

<sup>9</sup> Apresentação do disco Casa de Brinquedos, de Toquinho.

nem sempre muito claro para nós: algo que mexia com lembranças da própria infância, com acontecimentos inusitados das recentes descobertas do meu filho Antônio neste mundo e com os tais fatos “insignificantes” presenciados nos encontros com as crianças da ASMARE, que por pouco não passaram despercebidos, como mencionamos ainda há pouco.

Alguns fatos eram presenciados, registrados e apenas depois de um certo distanciamento é que passavam a nos despertar sentidos diferentes daquelas primeiras impressões que constam no caderno de campo. Assim também acontece com a poesia: lemos, relemos e por vezes ela só nos tocará depois de alguns anos, quando se experimenta o sentimento ao qual ela se reportava.

Foi igualmente na poesia que encontramos um amparo para algumas de nossas reflexões. Às vezes uma reflexão não encontrada em páginas e mais páginas das diversas e fundamentais teses acadêmicas estava lá, delicadamente iluminada por duas ou três palavras de um *hai-kai*<sup>10</sup>. Ou ainda horas e horas despendidas na busca por determinados dados se revelavam enquanto informação relevante apenas diante do “não encontro” com elas.

Diante da complexidade de nossa cultura, “saídas estratégicas” compõem uma maneira –ao mesmo tempo singular e comum entre crianças e alguns poetas– de compreender-se sujeito e de estar no mundo, tal qual nos sinalizou Mateus ao oferecer-nos seus binóculos; ou ainda nas sutilezas das palavras de Drummond quando diz que “se procurar bem, você acaba encontrando não a explicação (duvidosa) da vida”, mas sua (inexplicável) poesia.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Poesia espiritualista de tradição japonesa, que em menos de vinte sílabas expressa com profundidade *insights* a respeito da natureza da vida. (CAPRA, 1983). Ver também [www.seabra.com/haiku](http://www.seabra.com/haiku).

<sup>11</sup> ANDRADE, 1967.



Sarmiento (2004, p. 21) sugere a existência de uma “gramática das culturas da infância”<sup>12</sup>, que supostamente se estruturam em sistemas simbólicos “relativamente padronizados ainda que dinâmicos e heterogêneos” na perspectiva da diversidade cultural. Guardadas as particularidades socioculturais, o autor defende um núcleo comum que aglutina crianças em torno de uma categoria que as diferencia dos adultos: a infância. Esse núcleo é representado pelo autor como sendo “formas especificamente infantis de intelegibilidade, representação e simbolização do mundo.” (SARMENTO, 2004, p. 22)

Durante o processo de pesquisa, chamou-nos a atenção esta forma específica de se relacionar e se fazer presente no mundo. Num primeiro momento, fomos tocados pelas crianças da ASMARE que, de maneira muitas vezes irreverente e inesperada, apontavam caminhos, inserções e olhares inusitados diante do que já estava aparentemente consolidado. Posteriormente, firmamos diálogo com alguns poetas e artistas, os quais percebemos que usufruem desta mesma gramática, supostamente própria das crianças.

Agamben (apud KOHAN 2003, p. 246) sugere, no entanto, que *infância* não está necessariamente associada à criança, a seres humanos pequenos, frágeis e tímidos. Infância está ligada necessariamente à experiência. “...ela passa a ser condição de rupturas, experiências de transformações e sentido das metamorfoses de qualquer ser humano, sem importar sua idade”. Ao remeter-se à idéia de infante como aquele que não fala tudo, não pensa tudo e não sabe tudo, Kohan valoriza na categoria da infância não sua menoridade ou sua inferioridade, mas a dimensão do desequilíbrio no sentido da busca de outros territórios, de história nascente a ser

---

<sup>12</sup> Fazemos uma restrição ao conceito de *cultura da infância*, por acreditarmos que ele fragmente a compreensão sobre a inserção da criança num sistema mais amplo que é a *cultura humana*. No entanto, a idéia de *gramática* é o que nos interessa nesta análise, uma vez que o autor a destaca

construída, “da possibilidade de pensar o que não se pensa, e de ser o que não se é, de estar em outro mundo daquele no qual se está” (KOHAN, 2003, p.248).

Essa idéia trazida por estes dois autores contribui para pensarmos sobre esta gramática infantil, na medida em que atribui um sentido à infância que não diz respeito exclusivamente às crianças e sim a seres humanos de qualquer idade, portadores da sensibilidade de dialogar com a cultura dentro de uma lógica que nem sempre obedece a razão cartesiana, a precisão dos verbos, ou a explicação factual dos acontecimentos.

Sarmiento (2004) sugere que a ciência se ocupe da “inventariação dos princípios geradores” dessas maneiras infantis de transitar e se inserir na cultura. Embora esta não seja a questão central do trabalho, acreditamos que nossa experiência de pesquisa –somada à prática docente e ao diálogo com produções acadêmicas e artísticas– tenha revelado alguns elementos que podem contribuir para esta discussão no campo da infância e da educação.

Algumas idéias nos parecem fundamentais e se referem a marcas presentes nesta gramática infantil: experiência, sentimento, sentidos, estética e linguagem emergiram na nossa percepção sobre as crianças e igualmente sobre alguns trabalhos artísticos. Na impossibilidade de aprofundar na discussão, traremos estas idéias da maneira como elas nos tocaram: através de fatos vivenciados e de histórias contadas. Mesmo sem um aprofundamento, elas já nos sinalizam a possibilidade de nos realfabetizarmos no encontro com crianças e poetas.

O primeiro exemplo trazido por Oliveira (2001) nos ajuda perceber como a criança se relaciona ao outro, como uma carga de sentimento que se sobrepõe à razão que certamente se faria presente caso fosse um adulto.

---

como elemento comum na categoria de infância, transcendendo a pluralidade da inserção social das crianças.

"... dois meninos do II Período (três a quatro anos), um deles sentado dentro de um tanque de lavar roupas desativado, me chamam. Ao me aproximar, sou indagada: -"Cê sabe onde está o Wesley? Respondo: - "Desculpe-me, mas não sei quem é o Wesley. Os dois meninos se olham seriamente, pensam um pouco e um deles diz: -"É um assim... com cara de Wesley mesmo!"

A lógica desta criança organizar o mundo e expressar-se neste processo é fortemente marcada pelo sentimento. A maneira como conduz o problema de encontrar seu colega revela a profunda simplicidade e sensibilidade com que se relaciona com o mundo. Mesmo o que era para ser uma explicação, possivelmente objetiva e racional –a fim de garantir o reconhecimento de seu colega–, não ficou imune à sua sensível percepção do outro, que se diferencia de seus colegas por ter uma cara que, para ele, só o Wesley tem.

Nos primeiros anos da infância, esses sentimentos são provocados fortemente pelas experiências sensoriais, uma vez que eles estão iniciando o processo de apropriação da linguagem verbal. A proximidade, ou a associação ao que lhe é significativo, é indelevelmente característica desta gramática que se funda numa estreita relação sentimento-conhecimento. Ela se contrapõe à “razão explicadora” que norteia muitas relações de ensino e aprendizagem, mesmo com crianças bem pequenas.

Retomando Kohan (2003, p.188-192), resumimos a crítica que faz à lógica explicadora como “‘arte da distância’ entre o aprendiz e a matéria a se aprender, entre o aprender e o compreender”, uma vez que o explicador, na intenção de diminuir as distância até o conhecimento, dinamita a própria “confiança intelectual” do aprendiz.



FIGURA 7 – Os conjuntos para compreender melhor  
Sutil crítica à “razão explicadora”.  
Fonte: TONUCCI, 1997, p.92.

No caso das crianças menores de cinco anos, a racionalização das experiências lingüísticas, como é o caso da explicação, provoca a extinção da própria confiança sensorial, afastando tudo o que não se explica pelo intelecto, como a intuição, a aguçada percepção olfativa dos bebês ou ainda a sutileza de piscadelas de uma criança de menos de dois anos, capaz de comunicar através deste simples gesto, seu consentimento para ser pesquisada.

Uma pequena história, contada por uma amiga e educadora, evidencia esta tensão no momento em que as crianças vão se deparando com a necessidade de se apropriar da razão explicadora que, entre outras coisas, acaba também provocando

a tradução das experiências sensoriais para a lógica instrumental da linguagem verbal.

Uma criança pergunta para a outra: *O que que é casaco?*

A outra responde: *É aquilo que a mãe da gente põe na gente quando **ela** tá com frio.*

A maneira de se relacionarem à linguagem –tomada como espaço de tensão, onde o sujeito pode se submeter ou subverter, singularizar-se ou assujeitar-se (SOUZA e CASTRO, 2004)–, se apresenta contra-hegemônica uma vez que necessariamente se opõe à lógica da razão explicadora. Esboça-se entre as crianças e alguns poetas uma capacidade –e no caso do pesquisador, apenas uma vontade– de dialogar com o mundo e com a cultura, independentemente de uma matriz racional, onde a linguagem utilizada admite a experiência sensorial entre outras multiplicidades, admite descontinuidades, imprevistos, diferenças, desequilíbrios, novidades e, por que não, hiatos e vazios.

Manoel de Barros (1999), em parceria com uma família de artistas –ilustrador e bordadeiras– nos presenteia com os deliciosos “despropósitos” da peculiaridade da expressão infantil, sobre a qual estamos a fundir nossos miolos. Entre as maravilhosas ilustrações da história “O menino que carregava água na peneira”, uma das páginas chama a atenção pelo respeito aos despropósitos do menino e dos artistas: mostra o avesso de um dos bordados, com toda a assimetria de suas linhas descompassadas e emaranhadas. Ao lado, as seguintes frases: “A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio. Falava que os vazios são maiores e mais infinitos” (BARROS, 1999, p. 12-13).

João e Raila (três e cinco anos, respectivamente) também nos falam deste “vazio” ao desprezarem um carrinho de plástico encontrado entre as garrafas PET.

João isola o brinquedo, reproduzindo o mesmo gesto de todas as trabalhadoras do setor, que destringem as embalagens em tampas, lacres, rótulos e a garrafa propriamente dita, lançando cada uma das partes em sacos próprios, que logo serão destinados à reciclagem. Raila pede à mãe que colete alguns lacres (aquelas pequenas rodelinhas encontradas logo abaixo da tampa da garrafa) e algumas tampas de embalagem de detergente para que possam construir suas próprias piorras. Diante do desinteresse em brincar de carrinho, podemos supor que o brinquedo encontrado pela mãe não possibilitava qualquer interação inventiva, uma vez que já trazia em sua composição a irrefutável condição de carrinho.<sup>13</sup> Já os lacres e as tampinhas...

Esta capacidade de compor o antigo com o novo, atribuindo-lhe conseqüentemente novos sentidos, é o que Souza (1996, p. 148) aponta como “a base da atividade criadora do homem”. Diante da possibilidade de anular a diferença entre objetos inanimados e seres vivos, de transformar lixo em brinquedo e este em novas histórias (BENJAMIN, 1984), crianças e poetas sinalizam para a importância de mantermos viva essa rica relação entre a experiência sensorial e a linguagem que admite o invisível na construção de um olhar sensível sobre o mundo. Em outras palavras, as lentes da sensibilidade não são aposentáveis, pois são elas que nos permitem fazer história onde havia lixo.

João, aos seus três anos, apropriando-se das palavras, não continha a alegria em poder brincar com um pião que ele chama “bei-bei”. Sua irmã mais velha ajudava seus irmãos mais novos a produzir artesanalmente o que na sua escola estava no auge da moda: os cobiçados e modernos piões chamados *bay-blades*. O curioso é

---

<sup>13</sup> Lembro-me do espanto de algumas pessoas ao contar com entusiasmo que, no Natal, minha prima havia presenteado as filhas com panos. Os brinquedos prontos, assim como a razão explicadora, reduzem a possibilidade da novidade, da criação, do inusitado e do inesperado.

que aquele brinquedinho vendido a 10 reais estava sendo pirateado pelas crianças, que estavam a desfalcar as embalagens de detergente de suas casas, imprimindo novas cores e caras às piorras, que antes de serem piões eram usadas na cozinha ou, na pior das hipóteses, já tinham virado lixo.

Além de todo o envolvimento em construir o brinquedo –quem é que não se lembra de ter passado uma tarde inteira montando uma cidadezinha, uma pista de carro ou uma casa de boneca?–, João também nos mostrou quão transcendental pode ser sua brincadeira ao colocá-lo diante do desafio concreto de ser sujeito deste mundo. O relato do caderno de campo traz o registro de um momento mágico que presenciamos dentro do box da família no galpão da ASMARE, em um de nossos encontros com esta criança.

João se entretém longamente com o brinquedo. Pacientemente tenta enrolar a linha na ponta do pião. A linha, por ser de nylon, não facilita muito seu trabalho, mas nem por isso ele desiste fácil. Seus dedinhos insistem em fazer o serviço bem feitinho. Na hora de rodar a piorra, ele observa bem como nós adultos fazíamos para depois fazer igual. Ele e a irmã. Olham para os próprios dedos para ver se está igual e se conseguiram rodar a piorra. Só que em vez de usar o polegar e o indicador, eles usam o dedão e o mindinho ou o anular, o que deixa a tarefa, aparentemente, muito mais difícil. João pede que eu enrole a linha para ele rodar. Eu não só enrolo como me disponho a segurar o lápis para ele rodar. Ele tira a minha mão e faz todo o processo sozinho. Eis a surpresa: rodou o *bley-blade* direitinho. Seu olho brilhou. A Raila parecia nem acreditar. A alegria dele nem cabia naquele espaço, afinal, antes desse dia, vibrava apenas com o pião dos outros rodando e dessa vez era ele mesmo quem era capaz de botar o mundo para girar! E não foi tarefa fácil. João concentrou-se longamente antes de botar o mundo, digo, a piorra para girar. Enquanto enrolava ele cantarolava alguma coisa, mas era bem baixinho e quase mântico, pois ele estava em outro mundo. Depois de posicionar os dedinhos conforme havia observado fazermos, o lápis e o cordão, tudo a postos, ele dizia mais alto balançando a cabeça afirmativamente: dois!!! Trazia toda a sua energia para o peão e a fé que dessa vez ele ia rodar. É muito lindo ver uma criança brincar assim. Ela se acredita. Ela sabe que pode rodar, embora antes deste dia isso fosse uma proeza apenas dos adultos e das crianças mais velhas. (Anotações de campo, 12/03/04)

Este acontecimento, no nosso entender, contribui para a reflexão a respeito da especificidade do relacionar-se infantil. A probabilidade de João rodar a piorra era quase nula diante da dificuldade da tarefa que se colocava. Era quase tão impossível quanto carregar água na peneira. Mas em ambas as histórias, o envolvimento sentimental da criança era tão grande que o impossível ficou pequeno diante do potencial inerentemente transformador que a experiência destas infâncias anunciavam.

Palo e Oliveira (1986) mencionam a inclusão de todos os sentidos, de correspondências e sinestesias para dar conta da lógica operatória do pensamento infantil e, acrescentamos nós, de compreender esta gramática que se inscreve marcadamente pela presença dos sentimentos.

Ser integralmente. Sem separação alguma entre o pensamento e o objeto de pensar. Atento à qualidade, mesma, daquilo que se observa. Como a criança a ver uma pedrinha. Toda ela, ali, sendo pedra com pedra. No coração da realidade. Sem mediação de camadas e camadas de idéias, conceitos e interpretações. (PALO E OLIVEIRA, 1986, p.8).

Não obstante, o termo *estética infantil* vem sendo empregado por alguns autores para definir esta especificidade inscrita neste jeito singular de se apropriar da linguagem e se relacionar à cultura. Estético vem do termo grego *aisthethikós* e quer dizer “que sente, que compreende, sensível” (FERREIRA, 1999, p.834)<sup>14</sup>.

Se estivermos empenhados em compreender e reaprender essa gramática a partir do encontro não só com crianças, mas com a arte e em especial com a poesia, a definição de Souza (1996) apresenta-se particularmente interessante:

a experiência estética é a criação de uma possibilidade utópica de questionamento da realidade existente, ou o desejo de construir um mundo melhor por intermédio do trabalho artístico. (SOUZA, 1996, p. 54).

---

<sup>14</sup> Cf. JOBIM e SOUZA, Solange. A estética e a Psicologia. In: JOBIM e SOUZA (org.). Subjetividade em Questão: a infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000.





FIGURAS 8 e 9 - Produções artísticas das crianças da Oficina Criacaso.  
 Fonte: SAI SOB. Belo Horizonte, 1997, p. 9.

Nesta revista onde as produções das crianças da Oficina Criacaso da Prefeitura de Belo Horizonte são integralmente respeitadas, observa-se que este desejo de construir um mundo melhor se manifesta na percepção sensível que fazem dele. Reproduzem figuras, representam imagens, mas nem por isso deixam de imprimir seus anseios por um mundo diferente. A recorrência de corações em desenhos infantis pode ser indicativa dessa idéia.

Ao vivenciarem uma percepção sensível sobre o mundo ou, como diz Coelho (1996, p. 90), uma “experiência estética”, impelem-nos a admitir, aceitar e valorizar outras maneiras de ver o mundo como formas igualmente legítimas de reconstruí-lo. Partilhar esta gramática requer uma abertura para compreendermos expressões que nem sempre correspondem a um padrão esperado. Jeitos inusitados de ver e se relacionar com os objetos, com as coisas, com as pessoas vão delineando a possibilidade de um mundo diferente. Cada encontro inaugura uma nova relação que pode significar uma inusitada maneira de compreender, apreender e transformar a realidade.

Um outro caso, este presenciado recentemente por mim e meu marido durante uma viagem de carro, ilustra esta idéia. Nosso filho, que na ocasião tinha um ano e cinco meses, confronta seu vasto repertório de palavras –das quais reconhecemos apenas umas quinze– com suas novas experiências. Vinha na estrada apontando e nomeando uma infinidade de caminhões e carros. Depois de muito *minhão* (caminhão) e *tarro* (carro), avistou um caminhão cegonha, cheio de carros em cima. Entusiasmadíssimo, disse: *mamãe, “minharro”!*

Reconhecer essa criação é admitir outras simbolizações para o mundo. É colocar-se no lugar do outro –mesmo que por alguns instantes– e estar sensível para compreender de onde emergiu a sua criação, onde repousa sua intelegibilidade. Desta maneira, torna-se possível vislumbrar um mundo compartilhado, que não obedece apenas a lógicas hierárquicas e cristalizadas de se organizar a cultura.

Debortoli (2002, p. 81) indaga sobre como nos tornarmos sensíveis à produção e à participação das crianças na sociedade: “Só posso partilhar algo

com alguém ser for um conhecimento que verdadeiramente trago, se estiver dentro de mim”.<sup>15</sup>

Incorporar uma nova lógica pode não ser tarefa fácil, mas tampouco é possível se não desenvolvermos um respeito a sua manifestação.

Diante de um conflito entre crianças, nós, adultos, principalmente educadores, temos uma tendência a querer conduzir as coisas à nossa maneira. Impulsionados por essa tendência, muitas vezes atropelamos maneiras inusitadas de lidar com uma questão que muitas vezes nasce e morre dentro do próprio grupo de crianças. Em contraponto a uma determinação externa e autoritária originada do “mundo adulto”, constroem suas próprias razões entre seus pares, o que não quer dizer que não contenham em si contradições e tensões (FERREIRA, 2004). Nem por isso são desprezíveis, pois também não é a lógica democrática dos adultos que contém a melhor fórmula. Maria Amélia Pereira (apud COUTINHO, 1994) presentifica essa idéia ao observar algumas crianças se organizando para dividir um chocolate.

Outro dia vi uma coisa interessantíssima, elas organizaram uma fila do maior ao menor, não era idade, era tamanho e a menina foi dando para quem era maior um pedaço maior e para quem era menor um pedaço menor. (COUTINHO, 1994, p. 25).

Para contemplar as crianças na sua condição plena de sujeito, que está aberta ao diálogo com o mundo, no processo de construção da e na linguagem, é fundamental desenvolvermos, nós –adultos, pesquisadores, educadores– uma sensibilidade para (re)conhecer essas invenções e esse jeito de estar presente que fogem aos padrões pré-estabelecidos de comunicação, de expressão e de presença no mundo. Estar diante da cultura, nessa perspectiva, revela não só irreverência, como também sinaliza novas –e possivelmente melhores– maneiras de se relacionar com ela.

---

<sup>15</sup> DEBORTOLI, 2002, p.79.

### 3 “FIGURAS QUE A GENTE ENCONTRA...”<sup>1</sup>

Neste capítulo trataremos do encontro. Encontro com as crianças. Encontro com os sentidos e com a poesia. Encontro com o campo e com o processo de pesquisa como um todo. Por terem sido marcantes e significativos, deteremo-nos na relação dos encontros com a metodologia de pesquisa, com o processo de formação na pós-graduação e suas implicações enquanto elementos fundamentais para a construção do olhar marcado pela positividade que buscamos desenvolver no campo da educação. “Encontramos” na relação de pesquisa construída com as crianças da ASMARE mais do que uma sinalização para a organização do trabalho pedagógico em uma creche. Elas nos proporcionaram repensar a relação humana a partir da especificidade do encontro entre sujeitos diversos nas suas experiências sociais.

#### 3.1 ... no aeroporto<sup>2</sup>

Viajou meu amigo Pedro. Fui levá-lo ao Galeão, onde esperamos três horas seu quadrimotor. Durante este tempo, não faltou assunto para nos entretermos, embora não falássemos da vã e numerosa matéria atual. Sempre tivemos muito assunto, e não deixamos de explorá-lo a fundo. Embora Pedro seja extremamente parco de palavras e, a bem dizer, não se digne a pronunciar nenhuma. Quando muito, emite sílabas; o mais é conversa de gestos e expressões, pelos quais se faz entender admiravelmente. É o seu sistema.

Passou dois meses e meio em nossa casa e foi hóspede ameno. Sorria para os moradores, com ou sem motivo plausível. Era sua arma, não direi secreta, por que ostensiva. A vista da pessoa humana lhe dá prazer. Seu sorriso foi logo considerado sorriso especial, revelador de suas boas intenções para com o mundo ocidental e oriental, e em particular nosso trecho de rua. Fornecedores, vizinhos

---

<sup>1</sup> Tomo neste capítulo a liberdade de emprestar de Carlos Drummond de Andrade o título de uma das partes do livro de crônicas *Cadeira de balanço* (1978), adaptando-o ao conteúdo da dissertação.

<sup>2</sup> ANDRADE, 1978.

e desconhecidos gratificados com seu sorriso (encantador, apesar da falta de dentes) abonam a classificação.

Devo admitir que Pedro, como visitante, nos deu trabalho: tinha horários especiais, comidas especiais, roupas especiais, sabonetes especiais, criados especiais. Mas sua simples presença e seu sorriso compensariam providências e privilégios maiores. Recebia tudo com naturalidade, sabendo merecedor das distinções e ninguém se lembraria de achá-lo egoísta ou importuno. Suas horas de sono – e lhe apraz dormir não só à noite como principalmente de dia – eram respeitadas como ritos sacros, a ponto de não ousarmos erguer a voz para não acordá-lo. Acordaria sorrindo, como de costume, e não se zangaria com a gente, porém nós mesmos é que não nos perdoaríamos o corte de seus sonhos. Assim, por conta de Pedro, deixamos de ouvir muito concerto para violino e orquestra, de Bach, mas também nossos olhos e ouvidos se forraram à tortura da T.V. Andando nas pontas dos pés, ou descalços, levamos tropeções no escuro, mas sendo por amor de Pedro não tinha importância.

Objeto que visse em nossa mão, requisitava-o. Gosta de óculos alheios (e não os usa), relógios de pulso, copos, xícaras e vidros em geral, artigos de escritório, botões simples ou de punho. Não é colecionador; gosta das coisas para pegá-las, mirá-las e (é seu costume ou sua mania, que se há de fazer) pô-las na boca. Quem não o conhece dirá que é péssimo costume, porém duvido que mantenha este juízo diante de Pedro, de seu sorriso sem malícia e de suas pupilas azuis – por que me esquecia dizer que tem olhos azuis, cor que afasta qualquer suspeita ou acusação apressada, sobre a razão íntima de seus atos.

Poderia acusá-lo de incontinência, por que não sabia distinguir entre os cômodos, e o que lhe ocorria fazer, fazia em qualquer parte? Zangar-me com ele porque destruiu a lâmpada do escritório? Não. Jamais me voltei para Pedro que ele não me sorrisse; tivesse eu um impulso de irritação, e me sentiria desarmado com a azul maneira de olhar-me. Eu sabia que estas coisas eram indiferentes à nossa amizade – e até que nossa amizade lhe conferia caráter necessário, de prova; ou gratuito, de poesia e jogo.

Viajou meu amigo Pedro. Fico refletindo na falta que faz um amigo de um ano de idade a seu companheiro já vivido e puído. De repente o aeroporto ficou vazio. (ANDRADE, 1978, p.61-62)

### 3.1.1 ... na pesquisa

Assim como o menino Pedro tocou o poeta Drummond, nosso encontro com o campo de pesquisa nos colocou diante do reconhecimento de nós mesmos. O adulto desta crônica foi descobrindo a criança no contraste existente entre eles: falava pouco (em relação ao outro); tinha privilégios maiores (em relação ao outro); dormia demais (muito além dos outros!); e diferente do adulto, não distinguia o banheiro como um cômodo da casa com especial finalidade. No entanto durante o texto, o narrador foi demarcando igualmente que as divergências entre seus modos de ser não o incomodavam, mas sim o tocavam. As esquisitices e impertinências de Pedro não o colocavam num lugar de menor importância. Num certo sentido, revelava até uma postura de mimo em relação à criança, mas o que prevalece na crônica é a impossibilidade de se reconhecerem fora das circunstâncias concretas da presença de Pedro na vida daquele adulto.

No encontro com as crianças, filhas de catadores de papel da ASMARE, também fomos as conhecendo no confronto com a nossa identidade: adulta, branca, pesquisadora, educadora, curiosa. Às vezes traídos pela arrogância de um suposto pré-conhecimento sobre o outro, não era possível reconhecer naquelas crianças nada além da pobreza, da falta, da escassez, das contradições que permeiam as infâncias das camadas populares urbanas. Mas à medida que vivenciávamos situações onde a pesquisa adentrava determinados momentos de seus cotidianos, o suposto saber foi cedendo lugar ao vazio necessário ao nosso encontro. Neste sentido, o processo de orientação e co-orientação foi fundamental para percebermos que os dados estavam lá, mas que era preciso “fazer espaço” para que eles pudessem ser “armazenados”.

Fomos nos descobrindo –assim como o narrador de Drummond, que ao final da história constata a falta que sente daquilo que não pertencia ao seu universo– no contraste de nossas diferenças, nas semelhanças de nossa humanidade. E aqui posso apenas falar por mim, da maneira como os encontros com Gabriela, Raila, Mateus e seus irmãos me marcaram. Sei também que proporcionei experiências – talvez não tão marcantes– que provavelmente possibilitaram incursões de crescimento ao dialogarem com uma outra pessoa diferente de seu convívio rotineiro. Mas não tenho como avaliar o que estas experiências significaram para elas –nem é esse o nosso objetivo.

O que nos parece significativo discutir não é exatamente a maneira como a experiência investigativa me marcou –embora só possa falar deste lugar–, mas como o encontro entre criança(s) e adulto(s), pesquisado(s) e pesquisador(es), marcou a pesquisa como um todo.

Para iniciar essa discussão, retomaremos um ponto já mencionado no capítulo anterior. Vínhamos abordando uma especificidade na maneira de as crianças se expressarem. Ainda no começo do texto essa era uma das preocupações centrais, uma vez que os pequenos com quem nos propusemos dialogar estão apenas iniciando um processo de inserção no mundo das palavras. Entre os menores de três anos, a predominância de outros recursos de linguagem, em detrimento da verbal, é ainda mais evidente: os gestos, o choro, o olhar, as caretas, o sorriso. Suspeitávamos que teríamos que dialogar nesses termos. Não poderíamos apenas nos basear em palavras, pois estas corriam o risco de nem mesmo aparecer –como, de fato, muitos dos dados foram revelados na ausência delas.

Imersos num movimento que tem buscado dar visibilidade às práticas da infância e empenhados em contribuir para a construção do conhecimento a seu

respeito de maneira menos hierarquizada, preocupávamo-nos em encontrar uma maneira de coletar os dados que valorizasse o que as crianças tinham a “dizer”, num sentido amplo.

Estávamos portanto diante de dois desafios: dispor de um recurso para a coleta de dados que desse conta de captar as especificidades da expressão das crianças pequenas, onde a linguagem verbal não está no centro e nem por isso precisamos deixar de “escutar” as crianças; e o segundo relativo à intenção de desierarquizar o processo de construção de conhecimento no campo da infância, onde predominam teses de adultos “sobre” as crianças.

No cerne desses dois desafios, um princípio comum: a criança é sujeito de conhecimento. Meninos e meninas, independentemente de sua faixa etária, de sua condição social ou pertencimento étnico, são sujeitos e têm algo a expressar. Queríamos inicialmente captar estas especificidades da expressão infantil, acreditando estar nesses gestos, movimentos, risos, choros e olhares a sua contribuição para o conhecimento da infância. Mas como estabelecer esta interlocução de maneira que nosso olhar adulto não “atravessasse” as contribuições daquelas crianças ao conhecimento que pretendíamos alcançar a seu respeito?

Pensamos no vídeo, mas uma série de entraves se colocou no caminho: a pouca familiaridade das crianças com o equipamento; a necessidade do domínio da técnica que permitisse captar imagens que contribuíssem para a investigação deste universo; e também o conhecimento sobre a fundamentação deste recurso dotado de uma linguagem própria, que demandaria um aprofundamento.

Então a fotografia. Mas talvez uma das grandes especificidades na expressão dos pequenos é a gestualidade e o movimento e, neste sentido, a fotografia não daria conta do universo que buscávamos captar no encontro com estas crianças.



Pedir que elas desenhassem também implicaria no mesmo problema, além de termos que considerar a não familiaridade destas crianças com o mesmo, correndo o risco de restringir suas manifestações plásticas a um recurso incipiente de coleta de dados.

Fomos percebendo ao longo dos encontros preliminares que a única maneira de captar o que aqueles pequenos podiam nos revelar era estar com eles, vivenciar o seu cotidiano, tentando captar as nuances de sua relação com a família, com seus pares e com o mundo. Nesse sentido, ainda não nos ocorreu nenhuma outra idéia de instrumento de coleta de dados além dos nossos próprios seres, munidos de olhos, ouvidos, boca, nariz, mãos, barriga e todo o resto..

A observação, embora esteja calcada no olhar, passa por todos os nossos sentidos. Ao sermos atingidos através do olfato ou do tato, reagimos e estabelecemos uma maneira de perceber aquele contexto no qual estamos imersos. Nossos sentidos provocam e estabelecem a dimensão “participante” da observação.

A influência da etnografia nos estudos sobre educação e infância possibilitou enfocar a questão das interações entre crianças e adultos de maneira que o

exercício de encontro com o outro e, portanto, consigo mesmo – combina um cuidadoso mergulho crítico no trabalho de campo com um severo questionamento quanto ao processo de pesquisar. Indagando-se sobre o que torna humano o ser humano, a antropologia traz a diversidade à ordem do dia e mostra como diversidade e pluralidade constituem a singularidade dos seres humanos, embora até hoje continuem sendo engendradas formas sutis ou explícitas de tentar eliminar as diferenças (KRAMER, 2002, p.45).

Mais uma vez, somos levados a mencionar aquela situação vivenciada com Gleiziele, que passava a mão em meu cabelo<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> O leitor pode estar incomodado com o fato de recorrermos tantas vezes à mesma situação vivenciada em campo. Assumimos o risco de sermos repetitivos, no entanto insistimos que a simplicidade e a profundidade da experiência nos possibilitou compreender o fato sob vários ângulos, tratados em momentos diferentes da escrita da dissertação. Para Velho (2004, p. 131), o processo de

Se num outro momento da análise o seu toque evidenciava a distância entre nós –ela criança, negra, pobre do “cabelo ruim” e eu adulta, branca, pesquisadora universitária do “cabelo bom”–, agora, seu gesto revela uma aproximação entre nós. Tocar e ser tocado pressupõe contato com o outro. Pressupõe o encontro. A proximidade nesse momento revelou, em termos da pesquisa, algo que jamais poderia ter sido explicitado sem o encontro.

Revelou ainda quão frutífero pode ser um diálogo nestes termos, onde a própria relação entre o pesquisador e a criança, na circunstância concreta que os rodeia, pode tornar-se objeto de análise e recurso para coletar os dados da pesquisa.

Seu toque me tocou. Despertou-me para a sua ação diante da minha presença. Fez-me perceber que não há como analisá-la fora da sua relação comigo, com seus irmãos que estavam por perto, do lixo que nos rodeava. Se eu estava ocupando e aceitando meu lugar de instrumento de coleta de dados, deveria igualmente assumir que o conhecimento produzido nesta pesquisa seria inevitavelmente revelador de “um” olhar “sobre” as crianças, ou seja do meu olhar sobre um outro.

Assumimos, portanto, nossa incapacidade –e do ponto de vista fenomenológico, a total impossibilidade– de trazermos à cena o que as crianças concebem enquanto conhecimento a seu próprio respeito. Na condição de observadores –participantes ou não–, nosso ponto de vista, mesmo efetuado com objetividade, será sempre relativo, uma vez que é inevitavelmente interpretativo (VELHO, 2004, p. 129).

O que pode, no entanto, estabelecer um referencial distinto para um processo de desierarquização na construção do saber “sobre” crianças é o pressuposto de que nossas relações, nosso encontro, são intrínsecos à pesquisa.

Um olhar “sobre” a infância pressupõe um distanciamento impossível, até por que, como já nos alertou Kohan (2003), infância é algo que diz respeito a todo ser humano, independentemente de sua idade. Ou nos dizeres de Damazio (apud JEBER, 1999, p.11) “o adulto é que é uma extensão da criança que se desenvolveu, cresceu, amadureceu diante da vida”. Se o transcurso das experiências ao longo da vida diferencia os seres humanos entre si<sup>4</sup>, os autores mencionados não deixam qualquer margem de dúvida quanto ao reconhecimento de suas especificidades –o que em nenhum momento quer dizer que esta relação entre eles deva ocorrer de maneira hierarquizada. As crianças são crianças em relação aos adultos e estes por sua vez se constituem na relação com as crianças: tanto com a criança que ele próprio foi como em relação a todos os sujeitos –seja criança ou não– com os quais se encontra pela vida.

Como diz Von Zuben (apud GIOVANETTI, 2003 p.12) a respeito da obra de Martin Buber, o filósofo da relação,

O Eu não é uma realidade em si, mas relacional... torno-me Eu na relação com o Tu. O tu orienta a atualização do Eu e este, pela sua aceitação, exerce sua ação na presentificação do outro que, neste evento, é o seu Tu.

Esta mesma linha de raciocínio orienta nossa percepção sobre a relação tecida entre pesquisadora e as crianças da ASMARE.

A dimensão relacional é um aspecto que funda nossa percepção a respeito da criança. É como se a pesquisa não pudesse prescindir da relação entre estes

sujeitos que ocupam diferentes lugares sociais, mas que em determinado momento, partilham a construção do conhecimento, mesmo que seus papéis dentro da pesquisa sejam demarcadamente distintos. Para Goulart (2000, p.25), “Pensar a criança pequena como sujeito sociocultural significa compreender que a construção do conhecimento far-se-á através do encontro com o outro”.

Se o conteúdo deste conhecimento se constitui no encontro entre pesquisadora e as crianças da ASMARE, Amorim (2002) faz um alerta para a importância da diferenciação das vozes dentro da escrita da pesquisa, a partir de uma abordagem polifônica do discurso<sup>5</sup>.

O texto deve, entre outras coisas, explicitar a relação entre o pesquisador e o(s) seu(s) outro(s), ou dito de outra maneira, evidenciar a questão da alteridade (AMORIM, 2002, p.8). Para que a voz das crianças se faça presente no texto –e dessa maneira concretizarmos nosso intuito de partilhar com elas a produção de conhecimento, desierarquizando o saber a seu respeito–, é preciso não só tomar ciência de que a voz que consta no texto é sempre uma reprodução de algo que jamais poderá ser narrado no sentido original (justamente pelo fato de ser narrado por outro ou por ser recontado num outro contexto), como também ter ciência de que seus silêncios podem ser importantes signos de sua presença na construção daquele conhecimento junto ao pesquisador.

Ao buscar dialogar com o que foi dito (porém não falado) pelas crianças, colocamo-nos diante delas numa relação de “alteridade radical” (AMORIM, 2002, p. 14). Estar aberto a conhecer o que não somos e reconhecer a legitimidade do outro enquanto sujeito de conhecimento é o que marca a pesquisa e o que se apresenta

---

<sup>4</sup> Charlot (2000) define que mesmo sendo igual a todos como espécie, o ser humano se singulariza em sua condição de pertencimento social, que o torna diferente de todos na medida em que se constitui na relação com o outro, através de suas experiências.

enquanto sinalização para alternativa à prática pedagógica com crianças. Alternativa, porque não é o que temos recorrentemente visto por aí, nas salas enfeitadas de palhacinhos, Mickeys e abecedário com frases ilustrativas como “Viva a uva” e “Vavá viu o ovo da vaca”.

Necessariamente a relação entre seres humanos, e em especial aquela entre crianças e adultos, requer espaço vazio, sem controle ou predeterminações, onde ambos podem circular, imprimindo suas marcas. No caso da pesquisa e da relação educativa, a garantia de existência constante de espaços como este é fundamental uma vez que, em ambas as situações, o que está em jogo é a produção de conhecimento e a experiência humana. Larrosa (1998, p. 232) nos faz um alerta:

... na medida em que encarna o surgimento da alteridade, a infância [...] é portadora de uma verdade a qual devemos nos colocar à disposição para escutar; nunca é aquilo apreendido pelo nosso poder [...], mas ao mesmo tempo requer nossa iniciativa; nunca está no lugar que a ela reservamos [...], mas devemos abrir um lugar para recebê-la. Isso é a experiência da criança com um outro: o encontro com uma verdade que não aceita a medida de nosso saber, com uma demanda de iniciativa que não aceita a medida de nosso poder, e com uma exigência de hospitalidade que não aceita a medida de nossa casa.

Se somos nós, adultos, pesquisadores e educadores, que estamos diante das crianças incumbidos das tarefas de apresentar-lhes o mundo, produzir o conhecimento acadêmico a seu respeito e exercer a mediação nos processos de apropriação e criação da cultura, cabe uma reflexão a respeito de nossas posturas no universo das experiências que envolvem a infância.

---

<sup>5</sup> A polifonia é um conceito utilizado por Mikhail Bakhtin para indicar a presença de vários sujeitos no discurso. Cf. AMORIM (2002) e JOBIM e SOUZA (1994).

### 3.1.2 ... na creche

Neste item deteremo-nos na reflexão sob dois ângulos de uma situação vivenciada com Gabriela, filha de Janaína: o primeiro se refere à autoria e à autorização na pesquisa com crianças e o segundo se refere às sinalizações a respeito da postura do pesquisador e do educador.

Na ocasião, Gabriela tinha um ano e 10 meses. Passava todo o dia com outras quinze crianças na sala do berçário da creche próxima à casa em que morava com seu pai, sua mãe, sua irmã recém-nascida e sua avó. Ao chegar ao local pela primeira vez, conversei com a coordenadora, que se prontificou a falar sobre Gabriela: *Está em fase de readaptação, pois faltou muito em função do nascimento da irmã. Está insegura e manhosa e a qualquer um que entrar na sala ela pede colo.* Dava a entender que Gabriela estava carente. Não me perguntou nada sobre meu contato com a família, embora eu já tivesse conversado com a mãe de Gabriela, explicado a função da pesquisa e obtido a autorização de sua parte para acompanhar sua filha na rotina escolar.

Quando cheguei à sala pela primeira vez, Gabriela estava dentro do tanque, sendo a primeira a ser banhada, numa rotina que se repetia diariamente. Já pronta, pegou um brinquedo e sentou-se perto de uma portinhola que dava acesso a uma varanda por onde entrava um feixe de luz do sol. Gabriela não me pediu colo. Sequer olhou para mim. Não me incomodei, afinal mal tinha sido apresentada às educadoras, quanto menos às crianças...

Brinquei com um menino que também estava próximo à saída da varanda. Ele tinha um carrinho e queria compartilhá-lo comigo e com Gabriela. Mandou o

brinquedo até a menina, que se levantou e partiu para uma outra brincadeira. No dia seguinte, eu, sentada no chão, brincava com as crianças. Alguns já se penduravam no meu pescoço com muita intimidade. Mas Gabriela, bem diferente da maioria de seus colegas, mantinha uma distância. Chamei-a para brincar. Gabi partiu rapidamente e foi alojar-se entre as pernas de uma das educadoras. Não insisti. Apenas sorri.

Lá pelo terceiro encontro, esta mesma situação se repetia, a não ser pelo olhar curioso e desconfiado que ela lançava sobre mim enquanto eu brincava com as outras crianças. Enquanto esperavam a hora do jantar <sup>6</sup>, brincávamos de comidinha. Gabriela não queria brincar. Sentou-se numa mesa e limitou-se a nos observar. Sentei-me próxima à porta de onde também fiquei observando a brincadeira. Meu olhar vagou pelo espaço, assim como o de Gabriela. De repente, eles se cruzaram. Pisquei três vezes para ela. Eis que vem a resposta: três piscadelas duras, no mesmo ritmo das que eu havia dado. Prosseguimos brincando de longe e em silêncio, de “pisca”, até que a janta chegasse. Estava inaugurada uma relação de confiança entre nós. Gabriela havia me dado seu consentimento para que eu me aproximasse e partilhasse alguns de seus segredos da infância.

O primeiro ângulo que nos propusemos analisar refere-se à autoria e à autorização enquanto questão ética na pesquisa com crianças (KRAMER, 2002). Diante do trâmite legal, imprescindível e necessário à autorização dos pais ou responsáveis pela participação da criança na pesquisa, encerra-se a problemática da autoria destes mesmos sujeitos na produção de conhecimento a seu respeito. Se restringirmos o “consentimento para ser pesquisado” apenas à vontade dos pais,

---

<sup>6</sup> O centro da organização das creches são as refeições. Tudo deve obedecer aos horários da “deusa” alimentação. Brincadeira é coisa que se faz para esperar o jantar. Música se canta para lavar as mãos para o lanche. Recreio é só para quem come tudo. A comida é a estrutura e a justificativa da dinâmica do trabalho de muitas creches. Cf. DEBORTOLI, 2004.

corremos o risco de romper com o princípio ético e político de incluir as crianças enquanto sujeitos da pesquisa. No caso das crianças pequenas, a questão apresenta-se ainda mais complexa. Não é, obviamente, viável explicar o que é uma pesquisa acadêmica a uma criança pequena, nem mesmo ter clareza sobre sua disposição de participar da investigação.

Percebemos que a lógica que rege o trâmite legal acerca da autorização para a participação na pesquisa não conduz um procedimento possível de ser adotado pelo pesquisador ao buscar compreender o consentimento ou não da criança pequena. O trâmite legal é regido pela lógica da certeza, da garantia, perante a lei dos adultos que, através da palavra, podem deixar bem clara a disponibilidade ou não, para participar da pesquisa. Já o consentimento da criança depende de um trâmite tácito, onde predomina a incerteza, a surpresa e o inesperado.

Apostamos na possibilidade de encontrar nesse trâmite tácito uma maneira de garantir o pressuposto da criança como um sujeito da pesquisa, por mais jovem que ela seja. Não dependíamos de um "sim", de um "não" ou de um autógrafo no pé da página de um termo de compromisso e responsabilidade. Mas para efetivarmos o princípio de que a criança deve assumir o protagonismo e a co-autoria na produção de conhecimento a respeito da infância, precisávamos ao menos de seu consentimento para nos aproximarmos dela.

Transpor este campo imprevisível onde a resposta da criança poderia ser tanto um "aceito" como um "não aceito" exigiu de nós alguns cuidados: o respeito ao ritmo, à disposição de envolver-se, a atenção ao que dizia, sem nada falar.

O segundo ângulo sobre o qual desejamos refletir se refere à postura do pesquisador e à demarcada distância que Gabriela nos interpunha. Gabriela sugeria



que repensássemos a postura do pesquisador. Sinalizava a possibilidade de um recolhimento de nossa parte.

Assim fomos fazendo exercícios de recolhimento: recolhendo a aflição em não ter certeza de que Gabriela queria colaborar com a pesquisa; recolhendo a minha fala invasiva na sala do berçário, que me conduzia a julgamentos precipitados sobre a disposição das educadoras em relacionar-se afetivamente com as crianças<sup>7</sup>; recolhendo minha ansiedade em estar ao lado de Gabriela anotando e analisando precisamente cada gesto ou cada palavra.

À medida que a menina me sinalizava a necessidade de eu me recolher, indicava também a possibilidade de me abrir ao incerto, ao inesperado. Era a transposição da fase de aflição –pela qual passam muitos pesquisadores quando seu primeiro movimento é o de querer ouvir aquilo que, por hipótese, imaginam que encontrarão em campo–, para um segundo momento onde se entregam à não-diretividade e ao não-controle, muitas vezes necessários ao encontro com as crianças (LEITE, 1996, p. 83). Nos territórios da surpresa, da descoberta e do acaso (SILVA, 2003, p.83) fui percebendo a necessidade de apreender uma nova descrição que me aproximava da condição de *pesquisador(a) sempre em construção* (SILVA, 2003, p.66).

Pesquisador em construção, campo em construção, relação em construção. Nossas predisposições são colocadas à mercê do novo encontro, dispostas a serem transformadas. Ao mantermos a preocupação com o rigor acadêmico necessário à prática da observação participante, precisávamos da mesma maneira nos envolver pela maneira singular com que nosso outro se relacionava com o mundo. A

---

<sup>7</sup> Esta foi uma auto-reflexão que ficou explícita nas seguintes anotações do caderno de campo: *Achei interessante como o silêncio prevalece entre eles. Talvez pelo de fato ainda não falarem, mas quando me dei conta eu era a única que não parava de falar. Acho que preciso explorar isto um pouco mais.* (24/03/04)

permeabilidade aos não ditos, às múltiplas linguagens, aos interditos dos gestos e dos olhares (SILVA, 2003, p. 83) tornava-se igualmente importante para a nossa postura de pesquisador e para a relação que tecíamos com a criança.

Se o que nos interessava era fundamentalmente compreender o que Gabriela nos sinalizava enquanto possibilidade para a organização do trabalho pedagógico de uma creche, nossa disposição ao diálogo tornava-se uma questão central.

A este respeito, encontramos em AmatuZZi (1989, p. 41) nossa interlocução quando diz que o diálogo autêntico é aquele no qual a *mutualidade*, entre outras condições, se faz presente provocando o desabrochar do inter-humano. Para o autor, esta condição é imprescindível ao contexto do encontro. Mesmo que esteja tratando da relação terapêutica e da relação educativa, alguns aspectos nos ajudam elucidar questões que vivenciamos no âmbito da relação de pesquisa.

Ao tratar de *genuinidade* entre os participantes de um diálogo autêntico, AmatuZZi (1989, p.47) remete-nos aos nossos lugares de origem: para que compreendamos o que Gabriela tem a nos dizer não precisamos abrir mão do que somos –pesquisadores, adultos. Assim como também não devemos querer que ela seja (ou, no caso, se expresse) de outra maneira além daquela que corresponde a sua maneira autêntica de se fazer presente no mundo.

Sobre a *percepção* do interlocutor, AmatuZZi (1989) nos afirma a possibilidade de compreender as piscadelas de Gabriela como uma mensagem. Algo que só poderia ser compreendido na intimidade da conversa que entre nós se estabelecia. E para que de fato eu compreendesse que ela estava a consentir sua participação na pesquisa, eu deveria entender que sua resposta à minha aproximação era uma audaciosa maneira de penetrar no mundo do outro<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> AMATUZZI, 1989, p.48-51.

A terceira condição colocada pelo autor refere-se à *não imposição entre os parceiros do diálogo genuíno*. Ao buscarmos respeitar o ritmo de Gabriela de envolver-se com a pesquisa, ou ainda aceitar a não-diretividade de seu termo de aceite representado pela nossa brincadeira de piscar, acreditamos estar horizontalizando nossa relação, já que não impomos um linguajar específico e nem imprimimos um ritmo de envolvimento pré-estabelecido. Para o autor “a atitude de não imposição pode desabrochar num efetivo propiciar de abertura...” (AMATUZZI, 1989, p. 52).

A *imprevisibilidade* é outra condição da conversa genuína e reforça, no caso da pesquisa, aquilo que já havíamos afirmado anteriormente: relações de alteridade são inerentemente imprevisíveis, já que estamos diante de um outro de quem é impossível prever algo de antemão. Algo que depende necessariamente do nosso encontro.

Portanto, um processo, seja ele educativo ou de pesquisa, que pretende dialogar efetivamente com crianças onde estas são tão sujeitos quanto os adultos com quem partilham as experiências e a produção de conhecimento, requer maneiras cuidadosas de se colocar diante do outro.

A parcela de contribuição de cada um depende essencialmente do outro. No caso da pesquisa e da educação infantil, depende muito mais do adulto acolher as contribuições da criança do que de um movimento consciente da criança de trazer elementos para a pesquisa e para a prática educativa. Ao ser tocado pela experiência da criança, o adulto passa a assimilar as sinalizações que ela traz, num movimento profundo de compreensão que pode remetê-lo, inclusive, a sua própria infância.

A paciência e a sensibilidade foram elementos importantes para compreender o interesse da criança em partilhar seus segredos com uma outra pessoa. A autorização prévia de seus pais e da instituição para fins de pesquisa, apesar de indispensável, a coloca na condição de objeto de investigação. Mas a abertura no diálogo com ela possibilitou-nos uma aproximação recíproca, onde a dimensão de sujeito de Gabriela pôde nos indicar um caminho possível para o nosso encontro, que de nossa parte já vinha repleto de intencionalidades, mas que da parte dela exigia cumplicidade, respeito e sensibilidade.

### **3.1.3 ... no galpão**

Outros encontros foram marcantes na experiência de pesquisa. Um em especial, vivenciado com Raila, filha de Sílvia, propiciou uma reflexão a respeito da cumplicidade no âmbito de nossa relação. A condição de “estar junto”, de ser “co-autor” (FERREIRA, 1999, p. 592) foi sinalizada em uma experiência com a menina de cinco anos quando eu estava a observá-la brincando sozinha e com seu irmão no box da família (cômodo reservado a cada catador ou a cada família para armazenar o material triado). Diferentemente de outras experiências –como foi o lento processo de conquista de confiança e consentimento de Gabriela–, a cumplicidade entre eu e Raila foi instaurada num átimo. Para fins de pesquisa, encontramos poucas vezes. Mas isso não foi impedimento para que partilhássemos algumas situações de onde pudemos aprender algumas lições para nossa prática de pesquisa e para o trabalho pedagógico da creche.

Raila varria o box imitando sua mãe, que ainda há pouco tinha feito o mesmo. Em mais uma tentativa –não muito bem sucedida– de aproximação, tomei uma puxada de tapete decorrente da tal irreverência das crianças.

*Raila, disse eu, você está fazendo faxina na sua casa?*

*Não, respondeu com sinceridade a menina. Estou varrendo o box.*

É claro que depois do tombo percebi mais uma vez que podia me calar. Raila termina a função e apóia a vassoura na parede que separa o box de sua família do box vizinho. Sem querer, o cabo da vassoura esbarra numa lata de leite em pó que estava apoiada sobre a mureta que separava um box do outro. A lata cai do outro lado, no box da vizinha. Raila me olha com certo desespero. Chega mais perto de mim e diz: *minha mãe vai brigar comigo*. Raila me pede para falar com a catadora vizinha de modo que pudesse recuperar a lata sem que sua mãe percebesse. Fui até lá, mas o box estava fechado. João (três anos) nem se dá conta do caso. Permanece concentrado em reconstruir a pista de carrinho feita com papelões que sua irmã havia acabado de desmanchar por ocasião da faxina.

Logo sua mãe Silvia retorna ao box, de onde se ausentara por um tempo. Raila fica tensa. Olha pra mim e “pede” minha cumplicidade. Mais uma vez observo quão interessante é a maneira como se expressam sem nada falar. Tentei corresponder sua expressão com uma cara de aflição, pois eu também temia que sua mãe ficasse brava com ela. Estiquei meu pescoço e dei um sorriso tenso e rasgado. Ela me imitou. Não foi preciso sequer uma palavra para combinar a nossa cumplicidade. Ensaiei um pouco, deu umas voltas, sondou o campo, tomou coragem e se aproximou da mãe.

*Mãe, disse a menina num tom meio preguiçoso, ainda sem muita certeza do que estava fazendo, a lata caiu do outro lado.*

Talvez por ser um dia mais tranqüilo, a mãe a abraçou e disse: *Não tem problema, amor, a mamãe depois pega lá com a mulher.*

Raila olhou pra mim, completamente aliviada e dividiu comigo também sua alegria por ter se safado. Despreendeu-se do colo da mãe e saiu saltitante, comemorando (apenas comigo) a sua proeza de ter saído ilesa de sua traquinagem, sem sofrer nenhuma repreensão.

A cumplicidade foi sinalizada por Raila como mais um elemento a constituir a relação com as crianças. Raila me fez um convite. Contou comigo na hora da aflição. Não só pediu que guardasse seu segredo, como também propôs que eu estivesse ao lado dela para resolver seu problema. Queria alguém para “estar com ela”.

Ricardo Jones (2004), médico gaúcho, reconta sua trajetória profissional e pessoal e relata sua busca pela humanização dos nascimentos. Até que chegasse a compreender sua função de obstetra como aquele que está “ao lado” (JONES, 2004, p. 61), o autor faz uso da metáfora “homem de vidro” para expressar sua frágil condição de “autoridade do saber” diante do evento do nascimento humano.

Eram os vidros de determinados ambientes por onde passava que refletiam sua imagem distorcida de obstetra que, ao invés de apenas manter-se “ao lado”, interferia na sabedoria da mulher em trabalho de parto, retirando-lhe o protagonismo e o brilho próprio de quem é capaz de dar à luz. O vidro que refletia seu incômodo foi aquele pelo qual permearam as luzes que incidiram sobre ele. Ao longo dos anos, foi tornando-se permeável às imagens que via e que vivia. Foi se deixando tocar pelos outros, ou melhor, pelas outras –pois foram mulheres que lhe ensinaram, geralmente com poucas ou nenhuma palavra– a quem cabia produzir luz e como o obstetra poderia estar ao lado caso estivessem carecendo de energia.

O homem de vidro não é só uma metáfora da condição que o obstetra deve assumir diante de um trabalho de parto, onde “aquele que cuida, deve ser o que reflete e não o que brilha” (JONES, 2004, p. 161). É uma metáfora da condição humana diante do outro, que se deixa tocar, que se deixa transformar, em muitos casos até pela dor do outro. É o posicionamento de um ser humano diante de um outro. Alguém que se oferece para que o outro se reflita em você e se torne forte para assumir sua própria condição de sujeito.

A postura que mantive diante de Raila na situação de pesquisa, não interferindo na sua decisão de falar com a mãe, mas também auxiliando-a quando ela requisitou, pode indicar um caminho para a prática educativa que se pretende emancipadora. Paulo Freire (1996) diria que respeitar a autonomia do ser educando é estar respeitosamente presente à sua experiência formadora.

A função do pedagogo não pode mais ser vista como a daquele que conduz, mas sim daquele que anda ao lado. O professor também é um aprendiz e isso não só pode como deve estar acontecer na relação educativa.

Estar ao lado de crianças bem pequenas, ou mesmo de mulheres em estado transcendente –que é como se encontram nas horas que antecedem o nascimento da cria–, requer, como já afirmamos em várias ocasiões, estar atento aos sinais que se refletem na imersão da experiência. Há momentos em que a melhor contribuição para o crescimento de um sujeito por parte daquele que está ao lado é permanecer ao lado, quieto, atento, respeitando a transcendência da experiência formadora, seja ela um parto ou uma simples brincadeira de pipa, onde, em ambas as situações, o sujeito pode ser a própria conexão entre o céu e a terra.



FIGURA 10 – Mulher parindo sob as estrelas  
Fonte: “De volta às raízes” (2001)



FIGURA 11 – Menino com brinquedo voador  
Fonte: Foto de Roque Soares pertencente ao acervo de Levindo Diniz.



Estar “ao lado” desta maneira, permeável, penetrável como um vidro pela luz, torna-se interessante quando transpomos a metáfora para a relação humana. Um homem –ou uma mulher– de vidro também refrata, reflete e propaga aquilo que incide sobre ele. Produz novos reflexos e sombras. Sua cara é um pouco da cara de cada um que passa por ele e se faz refletir. Sua presença pode ser a oportunidade para o outro se ver, se enxergar, se conhecer e reconhecer como sujeito que “imprime sua marca” (DEBORTOLI, 2002) ou reflete sua “cara” neste mundo.

### 3.2 Sentidos e sensibilidades no encontro



(1975) A pele: limite entre eu e o mundo

FIGURA 12 – A pele: limite entre eu e o mundo  
Fonte: TONUCCI, 1997, p.34.

### 3.2.1 Pelos sete buracos da minha cabeça... a tua presença<sup>9</sup>

Diálogo genuíno, escuta sensível, lentes de percepção, atenção às dores e aos odores. Toque no cabelo, mãos que vendam os olhos, colo, abraço, lágrima salgada. A presença das crianças nesta pesquisa foi assim. Pelo menos foi o que buscamos ao construir o percurso metodológico numa relação que esteve atenta à reciprocidade ao longo do caminho. Abrimos nossos corações e nos deixamos ser tocados pela singeleza das manifestações das crianças. Assim como provocamos nossa presença com o que trazíamos dentro de nós: o jeito adulto de ser, munido de uma curiosidade que pretendia ser contaminada pelo jeito de ser daquelas crianças, acreditando estar aí o segredo para uma aproximação e compreensão de seus universos. Estaríamos, enfim, convidando seu “mundo menor” para se inserir em nosso “mundo maior” (BENJAMIN, 1984).

Em seu “mundo menor”, pelo que pudemos perceber, fala-se uma outra língua. Sua inserção na cultura se dá inicialmente por uma outra lógica, diferente da lógica (de mercado) destrutiva que tem predominado no “mundo maior”. O universo da criança conta com sua presença integral. É o corpo inteiro que fala, que transpira, que ouve e que sente. Só isso pode explicar –se é que precisa ser explicado– que uma criança sabe quando a mãe está chegando mesmo que esta ainda se encontre a metros de distância. Sente quando seus pais estão brigados, mesmo que não tenha presenciado a discussão. Perde o rumo do seio da mãe quando esta toma seu primeiro banho após o parto. Ou ainda quando, dormindo, capta o sonho da mãe e intervém nele como se fosse realidade.

---

<sup>9</sup> Verso da canção “A tua presença morena” de Caetano Veloso (1975).

Encontrar-se com a criança pequena, seja na pesquisa, na creche ou em casa, é aguçar os sentidos. É deixar a conversa fluir, mesmo sem palavras. É ouvir, interpretar, responder, colocando-se disponível para perceber o movimento da criança de maneira que ela se sinta acolhida, compreendida. Não é porque ela não usa palavras que ela não diz. Ela se expressa constantemente, inclusive quando manifesta sua necessidade de estar em silêncio. Este caso pode ser ilustrado com a história narrada por Pereira (apud COUTINHO, 1994) quando conta que uma menina deitou-se no tanque de areia e por lá ficou sozinha, brincando de morrer. Ao ser acordada de seu estado de “plena quietude” por outras crianças que atrapalharam sua calma, ela levantou-se brava e disse: *será possível que eu não posso morrer em paz?*

Para estar ao lado da criança em horas como essa, em que o momento íntimo de crescimento e formação precisa apenas ser zelado por alguém, o adulto deve estar em profunda sintonia com as crianças. Para tanto, é fundamental desenvolver uma sensibilidade para interpretar e compreender seus gestos, suas lágrimas, seus sorrisos, seu silêncio.

A presença integral, que nos remete a uma linguagem fortemente sensorial, é sinalizada pelas crianças como uma maneira singular de dialogar com a cultura. Esta linguagem dos sentidos também nos é própria, mas adormeceu à medida que nos apropriamos de outras maneiras –consideradas mais “eficientes”– de nos comunicarmos.

Vale lembrar que esse fenômeno de adormecimento da sensibilidade no diálogo com o mundo é um dado cultural. Há tradições, geralmente orientais e indígenas, em que isso não acontece com tanta veemência. Espantariam-se mães de comunidades distantes se soubessem que nós, mães modernas e práticas que

sobrevivemos nos centros urbanos, não conseguimos perceber quando é que nossos filhos pequenos, para nós, bebês de fraldas, querem fazer xixi e cocô.

Na tradição dos Kayapó-Xikrin, no estado do Pará, a importância dada ao dom de apreender o outro é tamanha que seu vocabulário traz um verbo que significa ao mesmo tempo ouvir, entender e sentir. “*Mari*, na língua deste povo [...] está ligado à percepção, ao conhecimento, à compreensão” (GIANNINI, 1998, p.20).

Aproximar-me daquele que me é estranho ou, da criança como um outro (LARROSA, 1998), requer a valorização dos sentimentos e dos sentidos como meio de apreensão, inserção e produção de conhecimento, pois é desta maneira que se inserem de maneira tão enigmática nas suas primeiras incursões pela cultura.

No movimento gradativo de apropriação das palavras, as crianças pequenas colocam seus sentidos como intermediadores das aprendizagens. Antônio, meu filho de um ano e meio encontrou o termo *tapumba-ai-ai* para designar seus tropeços, tombos, lançamentos de brinquedos ao chão ou mesmo empurrões dados ou recebidos. Mesmo que tenhamos outras formas para indicar as diversas ações que está denominando com um único termo, é possível indagar e admitir uma outra lógica que o levou a reunir tantos acontecimentos em torno de uma só palavra.

Estar sensível a essas manifestações das crianças é humanizar-se perante o mundo, que cada vez torna-se mais encerrado nas verdades individuais, nos dialetos próprios e inacessíveis ao outro.

As pessoas não se entendem pois não falam a mesma língua, não acreditam no mesmo deus, não degustam as mesmas comidas, nem sentem os mesmos cheiros. Mas não só isso: insistem em não querer entender o outro. Não se dignam a conhecer mais sobre o outro deus, não se esforçam em compreender a outra língua, nem a experimentar e cheirar a outra comida. São impermeáveis ao outro. Não são

homens de vidro que se permitem "refletir" sobre aquilo que não está completa e provisoriamente elucidado; que admitem sua incompletude que depende do outro para ser e de si próprio para querer compreender o outro. São homens de aço: completos, imoldáveis, rígidos, intransponíveis, impermeáveis. Em que medida instituições educacionais e profissionais ligados a estas têm sido de aço? Ainda há tempo para transformá-las em espaços translúcidos? E as pessoas envolvidas? Elas têm tido espaços para transparecer ou incorporam as rígidas formas metalizadas dos cursos de formação?

À medida que a criança se sente segura para inventar e se apropriar da cultura sem que ninguém a reprima por isso, ela vai tomando para si sua tarefa de sujeito. Quando é escutada e respeitada pelo que traz enquanto verdade, permite-nos exercitar a construção partilhada de uma cultura plural. Quando a criança é reconhecida como um outro e encontra espaço na relação educativa para ser escutada (e não pra ser corrigida!), ela passa não só a acreditar-se mais, como também a ocupar novos lugares desconhecidos da infância.

As crianças apreendem o mundo por uma lógica que não é a racional, instrumental. A lógica que norteia seu aprendizado está em seus corpos, quando é absorvida pelos sete buracos da cabeça, pelos tentáculos de caracol de suas mãos, pelos seus pés que têm asas e que as conduzem a lugares que a racionalidade não permite. Se uma educação para crianças pequenas pretende estar sensível a este linguajar das crianças e por meio dele efetivar sua condição de sujeito, seus profissionais terão, inevitavelmente, de se alfabetizar nesta língua; ou melhor, se realfabetizar, pois todos nós um dia fomos guiados quase que exclusivamente por esses sentidos.

Esta sensibilidade nós, adultos, podemos reaprender com as crianças. Deixar nossos sentidos à flor da pele, permitindo que eles façam a mediação entre nossa dimensão interna e o mundo exterior.

“Escuta sensível”, “sensibilidade para captar o outro”, “educação da sensibilidade”, ver com “olhos de criança” são expressões que, embora presentes nos discursos educacionais, não têm encontrado sintonia nas práticas sociais da atualidade. A intolerância, o descaso com a dor alheia, a indiferença são todos cúmplices de um tempo produtivista onde se economiza sentidos e sentimentos. Para quê sentir, se eu posso ir direito ao ponto, falando? Isso não tem tudo a ver com uma humanidade que tem acreditado em casamento virtual? Em produção independente? Em pílulas de amor? Estamos falando de crianças que estão aprendendo o que é cuidar do outro apertando três botões, como é o caso dos imbecilizantes “tamagochis”, brinquedos eletrônicos que pretendem simular os cuidados com um animal de estimação (alimentar, dar carinho, dar remédio etc) por meio do acionamento de botões! A retribuição ao cuidado escravizante demandado pela maquininha é a morte decretada pelo esgotamento da bateria, que não leva em consideração o sentimento da criança. É insensível às lágrimas, ao calor de suas mãos e ao cuidado despendido.

Pereira (apud COUTINHO, 1994, p.60) diz que “a criança a quem se permite viver seus sentimentos é capaz de perceber os sentimentos do outro”. Inversamente, essa afirmação também nos ajuda a refletir sobre a importância da compreensão do sentimento do outro como exercício de minha própria sensibilidade.

Os recreios nas escolas são separados por faixa etária, pois há uma crença de que crianças maiores machucam as menores enquanto brincam. Como é que vão aprender que o outro necessita de cuidados diferentes se são privados da

convivência com ele? Por que tolerar o diferente, se desde a primeira infância nos separam pelo motivo de sermos “naturalmente” incompatíveis?

Mas há pessoas preocupadas com isso. Alguns educadores e educadoras dispõem de sensibilidade e exercitam seus sentidos no fazer pedagógico de todo dia. O que talvez ainda não façam com convicção é reconhecer este conhecimento tácito, sutil, na maioria das vezes desprezado, como uma das maiores riquezas no relacionamento com a criança. Essa maneira de se relacionar com ela pode ser o diferencial do trabalho. Ao relacionar-se com o outro de coração –pois aí nascem não só os sentimentos, mas também os pensamentos e as decisões–, o sujeito estará aberto e pronto para o desenvolvimento numa direção construtiva (AMATUZZI, 2001, p.121).

Sintetizaremos o que pudemos compreender enquanto sinalização para o trabalho pedagógico no que diz respeito à qualidade da relação entre sujeitos de uma prática educativa com uma frase carregada da estética infantil, proferida pelo humilde sertanejo Zé Cangaia, personagem que desenvolveu profunda amizade pela menina Maria da minissérie “Hoje é dia de Maria”, exibida pela TV Globo recentemente. Ao despedirem-se um do outro, a dureza da vida impôs-lhes evitar o abraço, mas a importância do encontro era tamanha, que não podiam deixar de expressá-la. Pougando lágrimas –pois água é coisa que no sertão não se desperdiça– Zé Cangaia diz assim: *Amizade nossa é coisa que nem sei dizer, só sei sentir.*

### 3.2.2 Outros sentidos para o encontro

Entre as transformações e os sentidos provocados pelos encontros (e desencontros), um deles poderia passar despercebido. Poderíamos considerá-lo consequência de um processo de pesquisa, onde se ingressa em um programa de pós-graduação *stricto sensu*, cumpre-se alguns créditos, elabora-se um projeto que é desenvolvido com a orientação de um professor já experiente.

O encontro com este outro, ou melhor com esta outra, a professora que orientou esta pesquisa, teve um profundo significado e imprimiu um diferencial na relação de orientação e na pesquisa em si.

Uma transformação se deu, em primeiro lugar, no entendimento da relação de orientação. Esta foi construída como uma verdadeira relação educativa. Aqueles saberes necessários à prática, como já escrevera Paulo Freire (1996, p.7-8), fluíam na nossa relação, onde eram marcantes o “respeito ao saber dos educandos, a alegria e a esperança, a convicção de que a mudança é possível, o comprometimento, o saber escutar, a disponibilidade ao diálogo e o querer bem ao educando”. Nem por isso outros saberes igualmente necessários foram deixados de lado. A “rigoriedade metódica, a reflexão crítica sobre a prática, a segurança, competência profissional, a autoridade e a tomada consciente de decisões” estiveram sempre presentes.

Havia o pressuposto de que “ensinar exige consciência do inacabamento”, ou seja, que independentemente da vasta experiência profissional, acadêmica e pessoal, o ser humano ainda tem o que aprender e que isso depende de sua própria postura no relacionar-se com os outros. Essa postura de permeabilidade do orientador nos faz lembrar que um programa de pós-graduação que desenvolve



pesquisa na área de conhecimento e inclusão envolve prática educativa. Pode parecer óbvio o que estamos a dizer, mas muitas das relações que se estabelecem dentro do programa partem de outros princípios, como se ensinar fosse transferir conhecimento, como se o saber fosse posse de alguns e para acessá-lo fosse preciso conquistar seu proprietário ao invés de construí-lo.

Nesse sentido, sempre tivemos ao nosso lado uma educadora consciente de sua tarefa de “estar ao lado” (como o obstetra e o educador humanistas). A formação de pesquisador de que pudemos desfrutar nesses dois anos e meio foi também um processo de formação de educadores e de formação humana. A orientação, que no primeiro ano foi integralmente partilhada entre quatro mulheres (a professora Maria Amélia, eu e mais duas alunas do mestrado, Luciana de Oliveira e Tânia Aretuza), foi um processo rico em trocas e aprendizados mútuos, onde o exercício da *escuta*, da *tolerância*, da *aceitação do outro*, do *reconhecimento da identidade cultural* e da *críticidade* impregnou nosso percurso metodológico.

Aí residiu a outra transformação. A relação de orientação, de ensino sobre a prática da pesquisa, estava diretamente ligada à postura do pesquisador diante de seu objeto de estudo. O exercício de perceber o outro, tão praticado em nossos encontros de orientação eram a fundamentação para desvendar o campo de pesquisa. Nos três casos<sup>10</sup>, os objetos eram também sujeitos da investigação acadêmica onde necessitávamos exercitar a *escuta*. Para Amorim (2002), esta especificidade das Ciências Humanas, onde lidamos com um “objeto falante” implica em relações de alteridade que devem ser explicitadas e praticadas no desenvolvimento da pesquisa, da escrita do texto e, acrescentamos nós, no processo de orientação.

---

<sup>10</sup> Refiro-me aos trabalhos das colegas Luciana –que se deu junto às crianças do MST– e Tânia –com educadoras infantis do Vale do Jequitinhonha, além da presente pesquisa.

Aprendemos a ser pesquisadoras. Mas igualmente aprendemos a ser mulheres, mães, companheiras de trabalho e de pesquisa. Fomos parceiras na construção de um conhecimento que admitia muitas verdades, muitos olhares, presenças, ausências, lágrimas, risos. Foram dois anos de intensa produtividade onde, coincidentemente, duas de nós ganhamos filhos e tivemos que aprender a ser pesquisadoras que não se descolam de sua vida pessoal, de suas crias, de sua família, de suas amizades, de seus trabalhos.

O que poderia ter sido motivo de angústia e cobrança foi uma mola motriz para o desenvolvimento de uma postura de pesquisadora que admitia a experiência do sujeito de pesquisa, numa relação de alteridade, onde a heterogeneidade é algo próprio das sociedades contemporâneas.

Como poderíamos ser capazes de refletir sobre a lógica de organização da rotina das famílias de catadores, que se mostrava incongruente com a lógica acadêmica de organizar a pesquisa, se não tivéssemos tido respeitadas nossas próprias rítmicas, as várias temporalidades da vida, os múltiplos tempos, e as temporalidades presentes nas interações sociais? (TEIXEIRA, 1999).

Se entendermos a complexidade do tempo admitindo como Melucci (1997, p.9) a existência de “múltiplas zonas de experiência, cada qual caracterizada por formas específicas de relacionamento, linguagem e regras”, devemos acompanhar seu raciocínio quando diz que a experiência é cada vez mais uma realidade construída e cada vez menos transmitida. Ao incorporarmos no processo de orientação uma abertura à construção decorrente dessas novas interações, transportamos isso para a prática da pesquisa. Não era então sobre isso que falavam Larrosa (1998) e Arendt (1971) ao sugerirem espaço para que as crianças empreendessem coisas novas e imprevistas?

A relação de orientação passa a ser muito mais do que um espaço para transmissão de conhecimentos, embora esta função lhe seja própria e fundamental no percurso da investigação acadêmica. Ela é inevitavelmente uma construção, fruto das novas interações que são estabelecidas no percurso. Quanto mais se admite a profusão de experiências, mais diverso e plural poderá ser o processo.

A relação com as crianças, tecida à luz dos encontros de orientação, deixou espaço para o imprevisto e para o novo. O novo é entendido aqui como algo que se descobre e não se inventa, uma vez que “é de certa forma o desconhecido e só pode ser conceitualizado com imaginação e não com certezas” (SAWAYA, 1981, p.21). Buscamos suspender saberes tidos como consolidados e hipóteses norteadoras que conduziriam a pesquisa a um caminho já conhecido e percorrido por outros pesquisadores.

Nossos esforços concentraram-se em deixar que o encontro com as crianças sugerisse o melhor rumo a ser tomado. E, por ironia, muitas das pistas oferecidas pelas crianças nos remetiam a velhas experiências. Produções sistematizadas, lembranças da própria infância, poesias lidas há muitos anos, músicas admiradas de longa data. Exercitar a escuta de olhos fechados não era, afinal, um costume esquisito de nossa orientadora; era, sim, uma pista sobre nossas infinitas possibilidades de estar aberto ao outro.

### **3.2.3 Sensibilidade é a permissão para ser transformado:os planos pessoal, social e planetário**

O homem que acorda e se sente "pessoa" se percebe um centro dinâmico em desenvolvimento, que se transforma e transforma as

coisas, relacionando-se a cada movimento de modo diferente com as circunstâncias em que se encontra ou com o contexto do qual faz parte. (SAWAYA, 1981, p.73).

Até aqui nos detivemos a refletir sobre a dimensão específica do encontro com o outro. Falamos da importância dos sentidos como forma de captar a presença do outro e como canal para a efetivação de um diálogo genuíno. Tocamos também na questão da relação educativa no âmbito da pós-graduação e suas implicações no processo de pesquisa e na formação humana do pesquisador. Essas discussões referem-se a uma dimensão “micro”, uma vez que dizem respeito ao relacionamento interpessoal, onde analisamos as possíveis transformações na postura dos sujeitos envolvidos –pesquisadora, professores orientadores e crianças da ASMARE e, em nível propositivo, educadores infantis.

A especificidade do grupo pesquisado nos conduz a uma ampliação desta discussão para uma dimensão “macro”, uma vez que as crianças nos sinalizam, por meio de suas experiências diárias, a importância da relação de sensibilidade que se estabelece entre seres humanos, a sociedade e o planeta Terra. Ampliando a discussão, deparamo-nos com uma dimensão singular da vida das crianças que conhecem de perto o processo de reaproveitamento de materiais.

A natureza do trabalho de seus pais está no cerne das discussões sobre sustentabilidade do planeta e da espécie humana. Ao falar de relações interpessoais, é necessário reconhecer que estas, assim como os processos grupais e comunitários, estão integrados ao que AmatuZZi denomina de *processos ecológicos*. (2001, p. 127), entendendo estes como encontros significativos onde as pessoas

se sabem e se sentem participantes do todo que inclui a natureza, o cosmos, o universo; aceitam e gostam disso. Esse sentir gera o respeito, e **ações** (grifo meu) no sentido de um cuidar solidário do mundo como contexto para a própria realização pessoal. Ocorre por fim que todos esses âmbitos estão interligados, e um não pode ocorrer plenamente sem o outro. (AMATUZZI, 2001, p. 127-128)

Pelo fato das famílias trabalharem com a catação, as crianças desenvolvem desde cedo processos ecológicos. Sabem que boa parte do lixo que produzimos diariamente pode ser reciclada ou reaproveitada. Desde pequenos são acostumados a distinguir o lixo pela natureza de sua matéria. Sua imersão na rotina de trabalho da mãe e no universo da associação dos catadores de papel possibilita a apropriação desses conhecimentos. Mesmo as crianças que não acompanham a mãe na rua e no galpão têm em casa uma vivência que os permite atribuir um outro valor a cada um dos materiais considerados lixo doméstico.

Os catadores assumem diante da sociedade uma outra relação com o planeta na medida em que amenizam o impacto causado pela excessiva produção de lixo decorrente de nossa cultura de consumo, onde reinam os descartáveis e os efêmeros.

Como vimos anteriormente, a idéia de processo, enquanto diálogo ou encontro significativo, depende fundamentalmente da postura dos envolvidos. No caso das crianças da ASMARE, isso nos chamou a atenção, pois sua relação com a questão ambiental está fundada muito mais numa postura aprendida com as famílias do que num conhecimento formal sobre a problemática do lixo ou sobre uma consciência ecológica. É uma postura, na medida em que o que está em jogo é a maneira de se relacionarem com o ambiente. É a forma como aprendem a lidar com um problema ambiental, onde se altera a lógica da presença humana: não somos, inclusive os catadores, somente produtores de lixo; somos também aqueles responsáveis por amenizar o impacto que nós, enquanto espécie, produzimos na natureza.

Os destinos do planeta dependem mais da postura das pessoas em relação a ele do que uma consciência sobre a maneira como o homem deveria se portar diante

dos problemas que tem causado. Em outras palavras, importa menos saber como adquiriram ou adquirirão essa consciência, e mais como essas crianças já se relacionam com a questão ambiental, em especial com a problemática do lixo.

O planeta assiste à sua própria degradação. Muitos já têm a consciência do que pode ser feito para mantermos o equilíbrio multidimensional entre sociedade e natureza, reforçando o sentido e a importância da mútua presença (BOFF, 1999). Mas muito poucos têm a postura necessária para invertermos o rumo destrutivo para o qual estamos caminhando. A urgência desta mudança requer que o *saber* e o *sentir-se parte* transformem-se em ação.

Algumas escolas propagam discursos, pintam lixeiras e aderem ao modismo da coleta seletiva. Diante da tarefa de impressionar os pais de seus alunos, esquecem de instruir seus funcionários a destinarem o lixo recolhido a locais diferenciados onde se concretiza a reciclagem. Só aí é que a consciência ecológica se transforma em postura de respeito ao meio ambiente.

E como o *saber* e o *sentir-se parte* se materializam no dia-a-dia das famílias de catadores? A idéia de transformação nos ajuda a tecer algumas considerações a respeito da questão.

O princípio da transformação é intrínseco à vida do catador de papel, em especial daqueles da ASMARE. Em primeiro lugar, a própria natureza de seu trabalho implica na transformação na medida em que confere à matéria desprezada um outro sentido. A reciclagem é a reutilização do papel, plástico, vidro ou metal para uma outra finalidade. Os catadores fazem parte de uma cadeia que envolve a coleta, a separação, a prensagem, a pesagem e a comercialização dos materiais que podem ser reciclados através de processos industriais. As ações da ASMARE não envolvem esta última etapa, embora este seja um projeto coletivo que vem sendo

trabalhado há alguns anos (galpão para a reciclagem do plástico PET). Há também a reutilização dos materiais de maneira artesanal quando confeccionam roupas, fantasias, brinquedos, instrumentos musicais, objetos de decoração, mobiliário e peças artesanais nas oficinas de marcenaria e costura.

Em segundo lugar, a dimensão da transformação na vida das famílias que trabalham e dependem da catação diz respeito à condição de sujeito, que se vê capaz de transformar seu destino e que não se entrega ao discurso imobilizador da sina da pobreza (TELLES, 1992). A foto que segue foi tirada nas proximidades da ASMARE evidencia o que estamos a dizer. Segundo Dona Geralda, presidente da associação, a frase que está escrita na parede foi criada por um ex-associado já falecido.



FIGURA 13 – Palavra de catador  
“A vida me fez um papelão e eu fiz do papelão a minha vida”  
Fonte: Acervo pessoal

Em terceiro lugar, a história desta associação traz em seu registro a memória de pessoas e famílias que tiveram suas vidas transformadas após a inserção num movimento social. São moradores de rua que conquistaram suas casas e

construíram seus lares com mais dignidade e estabilidade. É o reconhecimento público de sua importância mudando a identificação de “catador de lixo” para “agente de limpeza urbana” e conseqüentemente tendo o aumento na respeitabilidade por parte dos demais cidadãos da cidade. É a transformação de uma luta solitária pela sobrevivência em um empenho coletivo em garanti-la como um direito.

Portanto, sentir-se parte do mundo e saber disso é algo presente na vida dos catadores de papel da ASMARE. Se as crianças não aprendem isso formalmente, como por exemplo os Sem-Terrinha o fazem<sup>11</sup>, esta aprendizagem se dá no dia-a-dia. As crianças sabem que uma garrafa que hoje serve para armazenar refrigerante, amanhã servirá de sustento para a família, pois através da comercialização do plástico recebem dinheiro. Sabem também que depois de vendida ela será reciclada e dará origem a um outro objeto ou possivelmente uma nova garrafa que desencadeia o ciclo novamente. Estas crianças desenvolvem diariamente um conhecimento tácito de que os objetos estão em constante transformação. Esta percepção também se dá sobre a dimensão transformadora da vida de seus pais.

Através da luta diária de transformar materiais recicláveis provindos do lixo em sustento, conferem ao seu trabalho e à própria vida a condição de inacabado que se torna capaz

de saber-se inacabado, entre os seres que se fizeram aptos de ir além da determinação, reduzida, assim, a condicionamento e que, assumindo-se como objetos, por que condicionados, puderam arriscar-se como sujeitos, por que não determinados. (FREIRE, 2000, p.57)

---

<sup>11</sup> Segundo Oliveira (2004), as crianças do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra estão inseridas na organização por meio de práticas formais e específicas como os Encontros dos Sem Terrinha, as Cirandas, a participação nas místicas e a o acompanhamento nas marchas e processos de ocupação.



O mesmo mecanismo acontece ao presenciarem as mudanças que permeiam suas vidas à medida que o movimento dos catadores de papel se organiza, cresce e conquista novos direitos.

Com a ajuda das lentes da sensibilidade é possível ampliar a dimensão “micro” da transformação à sua dimensão “macro”, na medida em que “é percebendo e vivendo a história como possibilidade que experimento a capacidade de comparar, de ajuizar, de escolher, de decidir, de romper, (e de transformar)” (FREIRE, 2000, p.57).

A percepção dessas crianças sobre a natureza do trabalho e da dinâmica de vida dos catadores representa uma visão orgânica da maneira como se relacionam ao mundo. “Não é apenas um ato intelectual, mas, na verdade, como uma experiência que envolve a totalidade do indivíduo [...]”, onde a visão de mundo “[...] é intrinsecamente dinâmica, contendo o tempo e a mudança como características fundamentais.” (CAPRA, 1983, p.26).

Ao ser respeitada em sua condição relacional como ser integrante de um cosmos vivo, orgânico, espiritual e material ao mesmo tempo, a presença da criança pode ser compreendida através de suas atitudes de sensibilidade com o mundo. A postura de “entrega” de João, o menino de três anos, ao rodar o pião é expressão do profundo respeito e conhecimento que tinha de sua condição de parte de um todo, sobre o qual agem forças que ele respeita. Ele sabe que igualmente tem poder sobre este mundo ao qual pertence. Não na pretensão de controlar a natureza de sua existência, mas na convicção de que sua presença transcendente –onde não há separação entre corpo e alma– é capaz de fazer o mundo, ou o pião, girar.

Nossa atitude de sensibilidade para com as crianças pode começar por aí: no despir-se do um preceito de que somos nós, adultos, que temos que apresentar o

mundo à criança. Os meninos e meninas dessa pesquisa, assim como de muitas outras, das esquinas pedintes, das escolas repetentes, das propagandas abusadas, do consumo viciado, do trabalho explorado estão nos dizendo que a maneira como temos olhado para este mundo e a maneira como estamos impondo nossa presença não é a única e nem a melhor maneira de fazê-lo.

Nossas instituições educativas como creches, escolas e lares estão pequenas e insuficientes para a sabedoria humana que cada criança traz. Será que nestas instâncias há lugar para relações sensíveis, que permitem a transformação enquanto princípio elementar de convivência? Concordamos com Pereira (1994) quando diz que a rua, as praças e os parques –em vez da escola– são os melhores lugares para observar as crianças. Nesses lugares, há menos chance de haver alguém impondo o jeito certo de imitar um passarinho, de pular entre as pedras, de se aproximar de outras crianças e ingressar numa brincadeira.



FIGURA 14 – Brincar na terra

Fonte: Recorte de revista pertencente a acervo pessoal.

Seríamos capazes de construir relações entre crianças e adultos que não furtem a experiência infantil enquanto legítima presença humana de participação e organização social?

Reafirmamos a importância de cultivarmos nosso olhar sobre a criança captando a natureza transformadora de sua presença. Ser tocado pela sua sensibilidade é permitir-nos resgatar nosso potencial transformador como seres humanos. Potencial este vinculado à nossa condição orgânica e ecológica que, por sua vez, está imerso em um mundo em constante transformação. Será mais belo o caminho se pudermos encontrar com as flores que dele fazem parte.

## Considerações finais

A partir da questão central **–quais as alternativas apontadas pelas crianças, filhas de catadores de papel, para a organização do trabalho pedagógico de creche e para a prática de pesquisa?–**, pudemos tecer diversas considerações, dentre as quais destacaremos nesta síntese aquelas que nos soam como possíveis contribuições ao trabalho da creche e às discussões acerca da pesquisa acadêmica no campo da infância.

Nosso envolvimento com o campo fez brotar a expectativa de, com este trabalho, poder continuar contribuindo para a luta dos catadores de papel pela creche. O direito ao acesso à educação infantil pública foi conquistado em agosto de 2004, depois de 10 anos de luta. A qualidade no trabalho pedagógico da instituição é algo que está sendo construído gradativamente, mas que não depende apenas dos profissionais que lá estão. Ela é também um direito que se conquista diariamente por meio da participação de toda a comunidade. Vemos esta pesquisa como um possível instrumento de aproximação entre entidades, famílias, profissionais e crianças, onde, entre outras coisas, buscou-se registrar, discutir e compreender aspectos do universo das camadas populares, em especial das crianças filhas de catadores de papel da ASMARE.

Muitas das considerações não se restringem, no nosso entender, a alternativas exclusivas à creche que hoje atende as crianças da associação. Elas referem-se a discussões presentes na educação infantil como um todo. Da mesma maneira enxergamos as alternativas apontadas pelas crianças para a prática da pesquisa. Embora as reflexões sejam derivadas de um único processo, singular em

seus encontros e desencontros, elas foram tecidas à luz de outros itinerários de investigação e nos levam igualmente a extrapolar o campo da pesquisa em infância para outras práticas que envolvem crianças.

Alguns eixos perpassaram a pesquisa e ajudaram a organizar reflexões ao longo dos três capítulos. O olhar, a novidade e a sensibilidade nas relações humanas são temas que embasaram nossa investigação e que deram origem aos apontamentos que pudemos captar na relação tecida com os sujeitos da ASMARE.

Entre as reflexões acerca das famílias das camadas populares, o contato com os catadores de papel nos motivou a buscar um olhar que se distanciasse de uma visão hegemônica e estigmatizada segundo a qual a pobreza é uma sina de cujas marcas negativas ninguém escapa. Por meio dos estudos sobre a reprodução da exclusão social na e da escola foi possível perceber que o fenômeno se agrava à medida que o espaço para o diálogo e o reconhecimento dos sujeitos diminui. Na tentativa de ampliar esse espaço, nossa pesquisa buscou estabelecer uma abertura à novidade que se apresentava diante de nossos olhos. Quem eram, afinal, aquelas famílias? Quais seus anseios em relação à escolarização? Em que medida as dificuldades decorrentes do processo de exclusão social causavam impactos nas relações familiares de maneira a corresponder ou não aos estigmas negativos impostos a elas?

Pudemos perceber que a inserção das crianças dessas famílias na educação infantil corresponde a uma necessidade de suprir a ausência da mãe no horário de trabalho. A suposição de que a mãe não se considera capaz de educar seus filhos pequenos e que a creche poderia oferecer algo além do que ela própria poderia dar-lhes caso pudesse ser a responsável por permanecer ao lado deles diariamente não se evidenciou entre nossas observações. A creche para essas famílias não é,

portanto, uma instância que substitui a educação familiar, que é considerada por eles como a principal instância educativa nos primeiros anos de vida das crianças. Já ingressos no sistema de educação formal, outros interesses motivam a presença das crianças na creche: o acesso ao direito à educação e à política de benefícios decorrentes deste; a possibilidade de um local seguro; e a partir dos quatro anos, o contato com saberes como a leitura e a escrita.

Os eixos que organizam nossas reflexões acerca dessa infância com quem pesquisamos aparecem de maneira mais explícita no capítulo 2. Ao apontar-nos, através das lentes de seu binóculo, que “...a vida não é só isso que se vê, é um pouco mais...” (CARVALHO, 1974) o menino nos coloca frente ao enigma que demanda a construção de um olhar sobre a infância que admita a novidade como foco fundamental. A alteridade como marca do encontro entre crianças e adultos é a alternativa apontada por eles para relações que se pretendem determinadas a cumprir o princípio de que somos todos –adultos e crianças– sujeitos de nossas interações como o mundo e com a cultura.

Se não fazem uso de “todas as letras” para deixar claro quais as alternativas apontadas por elas para a prática educativa e de pesquisa, suas atitudes, seus gestos, suas piscadelas e seus sorrisos nos dão diversas pistas. Sinalizam a necessidade de nos realfabetizarmos nas sutilezas da expressão infantil para estarmos mais próximos delas. Fazer um empenho em compreender o que foi dito nas entrelinhas de um discurso, na delicadeza de um olhar, ou mesmo na dureza de uma atitude é descolarmo-nos da racionalidade que historicamente marca as instituições escolares e as relações tecidas no seu interior. Ao fazermos o movimento de aproximação do “mundo menor” (BENJAMIN, 1984) admitindo que ele possa trazer contribuições ao “mundo maior”, passamos a compartilhar a construção

de um mundo comum, onde relações de alteridade encontram lugar para a existência de novos tempos, novos espaços e novas lógicas de organização social.

Nesse sentido, a brincadeira enquanto prática social criativa que transforma e é transformada pela cultura pode ser apropriada pelos profissionais da educação infantil não de maneira pedagogizada, interventiva, pronta e imposta, mas, sim, como legítima presença das crianças –e não só delas– no mundo e nos diálogos que fazem com a cultura, onde liberdade, sensibilidade e respeito aos ritmos e às criações são imprescindíveis.

A questão étnica, embora não tenha sido objeto central de nossas indagações, é uma dimensão da vida das crianças que também marca a sua presença no mundo. Por isso mesmo, seu reconhecimento foi apontado por meio das vivências com as crianças como alternativa às práticas que ignoram a identidade racial dos sujeitos. A questão étnica é, portanto, algo que não pode ficar de fora de um trabalho pedagógico que pretenda ter a “cara” dos sujeitos envolvidos.

Ao nos depararmos com um campo de pesquisa que logo de início já se apresentava incongruente ao tempo previamente definido pela academia para sua exploração, detectamos a necessidade de nos abirmos ao encontro. Encontro com a poesia, encontro com as crianças, encontros na rua e no galpão. A diversidade das experiências sociais dos sujeitos envolvidos nos encontros nos conduziu à compreensão de mais alguns elementos a serem considerados como alternativas a práticas educativas e de pesquisa. Estar aberto a conhecer o que não somos e reconhecer a legitimidade do outro enquanto sujeito de conhecimento é uma sugestão detectada nas entrelinhas do que vivenciamos com as crianças.

Para garantir a compreensão do que foi expresso de maneira não direta, sutil, como muitas vezes é feito pelas crianças, um sentimento de entrega ao encontro

com aquele que assim se expressa é fundamental. Mais uma vez, a postura de receptividade à novidade que pode surgir em decorrência da singularidade do encontro é sinalizada pelas crianças como uma maneira sábia de se relacionar com o mundo.

Um olhar permeável –como o vidro no qual incide a luz– é também a metáfora que nos ajuda a compreender um outro aspecto necessário ao trabalho pedagógico. O homem de vidro –aquele que se permite ser tocado pelo outro– é aquele que sensivelmente também se coloca diante do outro, que junto com ele se oferece para que este outro se veja, se reconheça e possivelmente se fortaleça. Esta sinalização, assim com a anterior, evidencia a importância de se estar sensível e integralmente presente junto à criança, com todo o corpo e os sentidos disponíveis para compreender os gestos, os silêncios, os olhares.

Outra sinalização colocada pelas crianças da ASMARE é a possibilidade da realização de um trabalho pedagógico na creche voltado para a ecologia. Para além de “tarefinhas” que ensinam a reciclagem e lições politicamente corretas sobre a preservação do meio ambiente, elas nos apontam para uma proposta que parta do princípio de que já detêm um saber construído no âmbito das relações familiares e nas vivências relativas à profissão dos pais na ASMARE. A relação que têm com o lixo –que não é lixo, mas material reciclável– é de que na natureza as coisas se transformam. No âmbito das relações sociais também vivenciam isso, tendo em vista a inserção no movimento dos catadores de papel, que como vimos tem vasta experiência em transformar sonhos em realidade, fazendo “história com o lixo da história” (BENJAMIN, 1984). Mais uma vez, ressaltamos a importância das relações de sensibilidade para a construção de um novo referencial educativo para questões



sociais de suma importância que estão igualmente colocadas no cotidiano dessas crianças.

Muitas outras alternativas estão para serem descobertas e registradas por aqueles que se dispõem a fazer pesquisa, educação ou mesmo conviver com crianças. Sempre haverá novas maneiras de ver o mundo se houver uma abertura para captarmos maneiras diferentes de se inserir na cultura. Não seria a creche uma oportunidade para experimentar essa novidade? E a pesquisa? Podemos considerá-la como espaço de partilha de construção de conhecimento onde desempenhamos diferentes papéis?

A esperança de um mundo melhor não está nas crianças. Ela está na responsabilidade em construí-lo de maneira compartilhada, onde todos podem imprimir suas marcas e ver refletir suas “caras”. Nesse sentido, as crianças sinalizam para a construção de um mundo que está à mercê dos encontros dela com a cultura e com as outras pessoas. Um mundo que é cheio de corações, pois é assim de peito aberto que elas se encontram nos primeiros anos de vida, permeáveis a todas as novidades que se apresentam. A educação formal não pode matar isso. Não podemos tirar das crianças o direito de reconhecer neste mundo “pronto” oportunidades de fazê-lo diferente, de renová-lo através de suas lentes de sensibilidade, motivando-nos a transformá-lo junto com elas.

Por fim, esta pesquisa significou para mim um processo de mudança. Pude exercitar a abertura no encontro com outras pessoas, com outros universos, outras realidades, outros saberes. Pude igualmente aprender uma outra maneira de ver. A positividade, as lentes de sensibilidade e a novidade como foco fundamental contribuíram para a formação de uma educadora que se sente incomodada com as formas cristalizadas de organizar a escola, mas que precisou do amparo de outros

sujeitos para buscar um caminho para desvendar o algo mais que desconfiava existir no brilho dos olhos das crianças com quem se encontrava pela vida. Os alunos e alunas das aulas de educação física das duas escolas onde lecionei e meu filho Antônio, entre muitas outras crianças que se fizeram presentes até aqui, propiciaram o desabrochar de uma investigação que culminou no encontro com a Raila, o João, a Gleiziele, o Mateus, a Rebeca, o Isac e a Gabriela. O percurso acadêmico, que tem suas limitações, é apenas uma das possibilidades de diálogo com elas, mas que por ora é o que me faz acreditar que há diversos caminhos possíveis para ir ao encontro da construção compartilhada de um mundo que é nosso e que pode ter a “nossa cara”.

## Bibliografia

ABRAMOWICZ, Anete e WAJSKOP, Gisela. *Educação Infantil. Creches: atividades para crianças de zero a seis anos*. São Paulo: Moderna, 1999.

ALTERTHUM, Camila. Recolhendo cacos da escola: reflexões sobre a educação a partir do olhar de crianças que vivem em lixões. In: *Anais do XII Conbrace/Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*. Caxambú, 2001.

ALTERTHUM, Camila C. *Lixão, Educação física e Infância*. Monografia de Graduação. Belo Horizonte. Escola de Educação Física da UFMG, 2000.

AMATUZZI, Mauro Martins. *O resgate da Fala Autêntica*. Campinas: Papyrus, 1989.

\_\_\_\_\_. *Por uma psicologia humana*. Campinas: Papyrus, 2001.

AMEPPE. O educativo no movimento social. In: *Educação Popular*. Belo Horizonte, Caderno nº 4, abril 1989.

\_\_\_\_\_. Que creche é esta? In: *Educação Popular*. Belo Horizonte, Caderno nº 6, julho 1990.

AMORIM, Marília. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. *Cadernos de Pesquisa*, nº 116, p.7-19, julho 2002.

ANANIAS, Patrus. Bolsa Família na Educação. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 11/11/04. Disponível em: [www.apple.estaminas.com.br/data/2004/semana](http://www.apple.estaminas.com.br/data/2004/semana). Acesso em 5/3/2005.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Cadeira de balanço: crônica*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978

\_\_\_\_\_. *Obra completa*. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1967.

ARENDDT, Hannah. *Entre o Passado e Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em Movimento: o que temos a aprender com os Movimentos Sociais? Belo Horizonte, 2000. (Mimeografado)

\_\_\_\_\_. *Ofício de Mestre. Imagens e Auto imagens*. Petrópolis: Vozes, 2001.

ASSOCIAÇÃO DOS Catadores de Papel Papelão e Materiais Recicláveis de Belo Horizonte. ASMARE. Apresenta a entidade. Disponível em: <[www.asmare.org.br](http://www.asmare.org.br)>

A VIDA é bela. Direção: Roberto Benigni. Itália: Miramax, 1997. Disponível em: [www.miramax.com/lifeisbeautiful](http://www.miramax.com/lifeisbeautiful). Acessado em 24/02/2005.

BARROS, Manoel de. *Concerto a Céu Aberto para Solos de Ave*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

BARROS, Manoel de; bordados de Antônio Zulma Diniz, Ângela, Marilu, Sávia e Martha Dumont sobre desenhos de Demóstenes Vargas. *Exercícios de ser Criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BOFF, Leonardo. *Saber Cuidar. Ética do humano- compaixão pela terra*. Petrópolis, Vozes, 2003.

BONASSI, Fernando. *Declaração Universal do moleque invocado*. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

BRASIL.(1990) *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Brasília: Ministério da Justiça, 1990.

CAIXA DE Hai-Kai. Apresenta poesias Hai-kais. Disponível em: <[www.seabra.com/haiku](http://www.seabra.com/haiku)>. Acesso em 05/03/2005.

CAPRA, Fritjof. *O Tao da Física. Um paralelo entre a física moderna e o misticismo oriental*. São Paulo: Cultrix, 1983.

CARVALHO, Beth. Ô Isaura: *De pé no chão*. 1978.

CARVALHO, Hermínio Bello & VIOLA, Paulinho. *Sei Lá Mangureira. Sei Lá*. São Paulo: EMI-Odeon, 1974.

CASTRO, Lúcia Rabello de. Consumo e a Infância Barbarizada: elementos da modernização brasileira? In: *Infância e Adolescência na Cultura do Consumo*. Rio de Janeiro: NAU, 1998.

\_\_\_\_\_. Uma teoria da Infância na Contemporaneidade. In: *Infância e Adolescência na Cultura do Consumo*. Rio de Janeiro: NAU, 1998.

CERISARA, Ana Beatriz. Em Busca do Ponto de Vista das Crianças nas Pesquisas Educacionais. In: In: SARMENTO, Jacinto. e CERISARA, Beatriz (org.) *Crianças e Miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA, 2004.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artemed, 2000.

CHAUÍ, Marilena. Direitos Humanos e Medo. In: FESTER, A. C, *Direitos Humanos e...* São Paulo: Brasiliense, 1989.

CIAVATTA, Maria. Trabalho e sobrevivência: uma questão de administração da escassez ou de garantia de direitos? *Revista Movimento*. Niterói, nº 4, set. 2001.

COUTINHO, Laura Maria. (org.) *Educação da Sensibilidade: Encontro com a Professora Maria Amélia Pereira*. Brasília: UNB, 1994.

CORTELLA, Mário Sérgio. A Resignação como cumplicidade. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 18/11/2001. Folha Equilíbrio.

CRECHE Comunitária Caiçaras, IMS, CESE e MLPC. *Sou Preto da Linda Cor: uma proposta metodológica de combate ao racismo na educação infantil*. Belo Horizonte: MLPC, 2001.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. OUVINDO CRIANÇAS: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa. In: 27ª Reunião Anual da Anped, 2004, Caxambu. [*Anais Eletrônicos*]... Caxambú: anped, 2004. 1 CD-ROM.

DAYRELL, Juarez. O Jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, nº 24. Set/Dez/2003.

DE VOLTA às Raízes. Direção: Projeto Luz Vídeo. Fortaleza: UNICEF, 2001. 1 fita de vídeo VHS.

DEBORTOLI, José Alfredo. Com olhos de crianças: a ludicidade como dimensão fundamental da construção da linguagem e da formação humana. *Licere- Revista do Centro de Estudos de Lazer e Recreação EEF/ UFMG*. Belo Horizonte, v.1 1999.

\_\_\_\_\_. Linguagem: marca da presença humana no mundo. In: CARVALHO, SALLES e GUIMARÃES (org.) *Desenvolvimento e Aprendizagem*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

\_\_\_\_\_. As crianças e a brincadeira. In: CARVALHO, SALLES e GUIMARÃES (org.) *Desenvolvimento e Aprendizagem*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

\_\_\_\_\_. *Infâncias na Creche: corpo e memória nas práticas e nos discursos da educação infantil- um estudo de caso em Belo Horizonte*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro, Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC, 2004

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

DUBET, François. A escola e a Exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, nº 119, p.29-45, julho, 2003.

EDUCAÇÃO EM Revista. Dossiê Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, nº 32, dez 2000.

SCOREL, Sarah. *Vidas ao Léu: trajetórias de exclusão social*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1999.

FARO, Fernando. *Abertura. Casa de Brinquedos*. São Paulo: Universal Music, 1995.

FERREIRA, Aurélio Buarque de. *Novo Aurélio do Século XXI : o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Manuela. Do “avesso” do Brincar ou... as Relações entre Pares, as Rotinas da Cultura Infantil e a Construção da(s) Ordem(ens) Social(ais) Instituintes(s) das Crianças no Jardim-de-Infância. In: SARMENTO, Jacinto. e CERISARA, Beatriz (org.) *Crianças e Miúdos: perspectivas sóciopedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA, 2004.

FOURQUIN, Jean C. *Sociologia da Educação. Dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRANÇA, Júnia Lessa. Manual para normalização de publicações técnico-científicas- 6ª ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. Paulo. *Pedagogia da Indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

GIANNINI, Isabelle Vidal. *Koikwa: um buraco no céu: o universo dos índios Kayapó-Xikrin*. Brasília: UNB, 1998.

GIOVANETTI, Maria Amélia de Gomes Castro. A relação educativa na educação de jovens e adultos: suas repercussões no enfrentamento das ressonâncias da condição de exclusão social. In: XXVI Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas. Outubro 2003.

GIOVANETTI, Maria Amélia de Gomes Castro. A formação de educadores de EJA: o legado da Educação Popular. In: *Diálogos em Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005 (no prelo).

GOULART, Maria Inês Mafra. Metodologias Inovadoras: um desafio para a educação infantil. *Infância na Ciranda da Educação*. Belo Horizonte, nº 4, fevereiro 2000.

\_\_\_\_\_. A Criança e a Construção do Conhecimento. In: CARVALHO, SALLES e GUIMARÃES (org.) *Desenvolvimento e Aprendizagem*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

GOUVÊA, Maria Cristina. Infância, Sociedade e Cultura. In: CARVALHO, SALLES e GUIMARÃES (org.) *Desenvolvimento e Aprendizagem*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

HAGUETTE, Teresa Maria F. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1987.

HOJE É dia de Maria. Direção: Luiz Fernando Carvalho. Brasil: Globo, 2005. (Minissérie).

HOLANDA, Chico Buarque de. *Construção*. Cara Nova Editora, 1971. disponível em: <[www.chicobuarque.com.br](http://www.chicobuarque.com.br)>. Acesso em: 05/03/2005.

IRA.Flores em Você. *Vivendo e Não Aprendendo*. São Paulo: WEA, 1986.

JEBER, Leonardo José. A escola e a autodisciplina: a relação professor-aluno e a construção de uma convivência humana e libertária e amorosa. Belo Horizonte, 1999. (Mimeografado)

JOBIM e SOUZA, Solange. *Infância e Linguagem*. Campinas: Papyrus, 1994.

\_\_\_\_\_. Resignificando a Psicologia do Desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER e LEITE (org.) *Infância: Fios e Desafios da Pesquisa*. 6ª edição (2001).Campinas: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. A estética e a Psicologia. In: JOBIM e SOUZA (org.) *Subjetividade em Questão: a infância como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000.

JONES, Ricardo. *Memórias do Homem de Vidro. Reminiscências de um Obstetra Humanista*. Porto Alegre: Idéias a Granel, 2004.

JORGE, Liliane dos Santos. *Crianças Trabalhadoras: as articulações entre o trabalho na rua, a família e a escola*. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte. Faculdade de Educação/ UFMG, 1997.

KOHAN, Walter O. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRAMER Sônia. *Com a Pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ática, 1994.

\_\_\_\_\_. *A política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. Infância e Educação Infantil: reflexões e lições. *Revista de Educação* Nº 34, maio de 1998. PUC- Rio

\_\_\_\_\_. A autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, nº 116, p.41-59, julho 2002.

KRAMER, Sônia e BAZÍLIO, Luiz. *Infância Educação e Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contra Bando, 1998.

LEITE, Maria Isabel. O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa no campo. In: KRAMER, S. e LEITE, M. *Infância: Fios e Desafios da Pesquisa*. Campinas: Papyrus, 1996.

MARTINS, José de Souza. Regimar e seus amigos- A criança na luta pela terra e pela vida. In: MARTINS, José de S. *O Massacre dos Inocentes. A criança sem infância no Brasil*. São Paulo: HUCITEC, 1991.

MELO, Marisol Barenco. O lixo como contexto: as crianças catadoras e seus saberes. *Revista Movimento*. Niterói, nº 4, set. 2001.

\_\_\_\_\_. *A sociedade vista do abismo.: novos estudos sobre exclusão pobreza e classes sociais*. Petrópolis: Vozes, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. *Pierre Bourdieu. Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice. ROMANELLI, Geraldo e ZAGO, Nadir (org.) *Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.

NUNES, Edison. Carências urbanas, reivindicações sociais e valores democráticos. *Revista Lua Nova*. São Paulo, nº 17, junho 1989.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. *A infância sob o olhar de crianças no interior da creche*. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências da Educação/ UFSC. Florianópolis, 2001.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. Entender o outro(...) Exige mais quando o Outro é uma Criança: reflexões em torno da alteridade no contexto da educação infantil In: SARMENTO, J. e CERISARA, B. (org.) *Crianças e Miúdos: perspectiva sócio pedagógica da infância e educação*. Porto: ASA, 2004.



PALO, Maria José e OLIVEIRA, Maria Rosa. *Literatura Infantil. Voz de criança*. São Paulo: Ática, 1986.

PASTORAL DE Rua. Belo Horizonte: Arquidiocese de Belo Horizonte, 2001? (Encarte de divulgação).

PATTO, Maria Helena. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PERES, Sandra e TATI, Paulo. *Canções Curiosas*. São Paulo: Palavra Cantada, 1998. 1 CD.

PINTO, Manuel. A Infância como construção social. In: PINTO, Manuel e SARMENTO, Jacinto M. (org.) *As Crianças: contextos e identidades*. Minho: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

ROJAS, Francisco. *Fórum Social Mundial*. Porto Alegre, 2005. disponível em: [www.brasilefato.com.br/forum/catadores](http://www.brasilefato.com.br/forum/catadores). Acessado em: 17 fev. 2005.

ROMANELLI, Geraldo. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre família e escola. In: ZAGO, CARVALHO, VILELA (org.) *Itinerários de Pesquisa. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SACRISTÁN, J, Gimeno. A educação obrigatória. Seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SADER, Eder e PAOLI, Maria. Sobre “classes populares” no pensamento sociológico brasileiro: notas de leituras sobre acontecimentos recentes. In: CARDOSO (org) *Aventura Antropológica*. Paz e Terra, 1986.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SAI SOB. *Revista de Arte Infantil*. Belo Horizonte: SMDS/PBH, 1998.

SARMENTO, Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Jacinto. e CERISARA, Beatriz (org.) *Crianças e Miúdos: perspectivas sóciopedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA, 2004.

SARTI, Cynthia O valor da família para os pobres. In: RIBEIRO & RIBEIRO & DUARTE (org.) *Família em Processos Contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira*. São Paulo: Loyola, 1995.

\_\_\_\_\_. Família e Jovens no horizonte das ações. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 11, maio/agosto, 1999.

SAWAYA, Maria Amélia Pereira. *O Professor: uma pessoa guardada e aguardada*. Petrópolis: Vozes, 1981.

SILVA, Isa Rodrigues. *O processo de constituição de políticas públicas de educação infantil em Belo Horizonte: 1993 a 2000*. Dissertação de mestrado- Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2002.

SILVA, Maurício Roberto da. *Trama doce-amarga: (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica*. São Paulo: Hucitec, 2003.

SILVEIRA, Débora de Barros. A Escola na Visão das Crianças. In: 27ª Reunião Anual da Anped, 2004, Caxambu. [*Anais Eletrônicos*]... Caxambu: anped, 2004. 1 CD-ROM.

TEIXEIRA, Inês Assunção. O tempo no registro da experiência. *Caderno de Ciências Sociais*. Belo Horizonte, v. 6, nº 9, agosto, 1999.

TELLES, Vera da Silva. *A cidadania Inexistente: Incivilidade e Pobreza- Um estudo sobre trabalho e família na Grande São Paulo*. Tese de doutorado. São Paulo: Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas/ USP, 1992.

\_\_\_\_\_. *Pobreza e Cidadania*. São Paulo: USP, Editora 34, 2001.

TIRIBA, Lea. Pensando mais uma vez e reinventando as relações entre creche e famílias. In: GARCIA; LEITE FILHO (org.) *Em Defesa da Educação Infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

TUDOHAVER BRINCAR. Direção: Levindo Diniz e Roque Soares. Belo Horizonte: Imagem Comunitária, 2004. 1 fita de vídeo VHS.

TONUCCI, Francesco. *Com Olhos de Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

TOQUINHO. *Casa de Brinquedos*. São Paulo: Universal Music, 1995. 1 CD.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e Cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2004.

VELOSO, Caetano. *Qualquer coisa: A tua presença morena*. São Paulo: Polygram, 1975.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, ROMANELLI e ZAGO (org) *Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000

ZAGO, CRAVALHO e VILELA (org.) *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

## SOBRE TESOUROS, TESOURAS, E COLCHAS DE RETALHOS- Camila C. Alterthum

Minha mãe e minha tia-avó têm recentemente se dedicado a criar trabalhos em patch- work. Permitam-me a tradução grosseira que talvez guarde alguma ignorância de minha parte, mas tenho admirado muito a arte em retalhos que têm produzido. Quando espalham os pedacinhos de pano pela mesa, para começar a montar o quebra-cabeça, deliciam-se em lembrar-se da origem de cada um dos retalhos: vestido da terceira gravidez, lençinho que usava na primeira vez que viajou de avião, almofada da casa do primeiro marido da irmã, uniforme do time de boliche... quantas histórias!

Diante da tarefa de pesquisar, sinto-me da mesma maneira. Sinto-me uma costureira-artesã, a emendar pequenas partes de várias histórias. Na impossibilidade de conhecer todo o rico universo da vida de pessoas que despertam a minha curiosidade, busco juntar alguns fatos, vivências, informações que podem me ajudar a compor um instrumento que possibilite outras pessoas, em conhecê-los. Um instrumento que guarda veladamente muitos tesouros. Belíssimas histórias cortadas pelas armadilhas dos tempos passado e presente que foram dispostas como resultado de um processo acadêmico de pesquisa.

Em posse da tesoura- sim, pois esta é uma ferramenta da costureira e do pesquisador- recortamos as histórias e as dispomos de diversas maneiras.

Inevitavelmente deixamos de lado muitas preciosidades. Cada face do retalho pode ser emendada a tantas outras e dar origem a mil e um trabalhos, cada um contando a sua versão e enfatizando o que lhe parece mais interessante. Mexemos e remexemos nos retalhos de maneira que eles valorizem aqueles pedacinhos que mais causam brilho aos nossos olhos. Por vezes somos levados a deixar algum de fora. Vai pro lixo? Jamais! Fica lá na gaveta até que uma outra colcha ou mesmo uma almofada seja produzida, dependendo do que estivermos precisando. Depende também dos fins a que se destina o instrumento, do espaço que temos para inserir os retalhos, do tempo disponível para criá-lo, de preferência com inspiração.

Minha mãe conta que a tia Lila nunca se contenta em fazer do jeito que a professora ensinou. Está sempre extrapolando! Mamãe, também criativa, leva horas para decidir quais tecidos e quais formatos vão valorizar todos os detalhes das histórias, digo, dos retalhos que escolheu. Poderia ser infinito, caso não quiséssemos terminar a colcha, ou no nosso caso, a dissertação. Com alguns empurrõezinhos vamos fazendo as opções e criando novas versões para a história.

Finalmente, os tesouros guardados no fundo do baú transformam-se em colcha para forrar a cama, para aquecer as crianças nas noites frias, para melhorar a cara do sofá encardido. Ao olhar para ela lembramos o quanto já vivemos e tudo que fizemos. Além da saudade, das recordações e dos sentimentos, refletimos sobre o que ainda está por vir, sobre o que ainda é possível fazer. Quando registramos uma história criamos um instrumento maravilhoso que nos torna forte para seguir adiante, por ser portador da dimensão de sujeito que age sobre o mundo e que deixa suas marcas na cultura. A partir do que já foi feito podemos redimensionar traçados, reinventar formas, costurar novas linhas e conjugar os retalhos esgarçados pelo tempo, de maneira que indiquem a construção de outros caminhos, com mais flores, estrelas, mandalas, triângulos e quadrados.

Fazer colchas com retalhos me lembra a essência do trabalho dos catadores de papel: transformar, dar novo sentido, reaproveitar, reutilizar, ressignificar. Muito mais do que uma mera atividade comercial, com alto poder de especulação, há muito, os catadores já viam o lixo da humanidade com outros olhos. Teciam suas colchas, dormiam sobre elas. Delas se alimentavam e com elas, criaram seus filhos.

Gostaria que esta colcha fosse um presente. Uma retribuição aos encontros que tive com as crianças, filhas de catadores de papel. Sem esses momentos seria impossível tecer sequer uma almofada. A cumplicidade entre o pesquisador e as crianças é tão necessária quanto a amizade das "cumadi" durante a tarde em que tecem suas colchas. A permissão para que o outro se aproxime é sutil, implícita, sem palavras. Aceitar ou não os palpites para a confecção da colcha, faz parte do encontro. Obrigada, meninas e meninos por terem transformado este trabalho numa colcha cheia de estrelas, flores e corações. Que ela possa algum dia, iluminar suas noites, enfeitar seus jardins e cobrir de sensibilidade os caminhos por onde passarem.