

O “OLHAR” DO UNIVERSO INFANTIL SOBRE AS VIOLÊNCIAS: SABERES, DISCURSOS E OUTRAS FORMAS DE EXPRESSÃO DE CRIANÇAS DE UM MORRO DE FLORIANÓPOLIS/SC

Danielli Vieira

Introdução

Esta monografia teve origem num trabalho de conclusão do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina. O trabalho é resultado de uma pesquisa cujo objetivo foi o de identificar o imaginário, os discursos e as outras formas de expressão de crianças moradoras do Mont Serrat, comunidade localizada na área central de Florianópolis, a respeito das violências, em especial daquelas decorrentes do narcotráfico.

As preocupações relativas a situações de exclusão social e de segregação no contexto urbano sempre chamaram a minha atenção, bem como as questões que se referiam à infância e às crianças. Fora do âmbito acadêmico, tive a oportunidade de conhecer a comunidade do Mont Serrat e algumas crianças do local. Houve também duas possibilidades de uma reflexão mais analítica e informada pelas Ciências Sociais no contexto dessa comunidade.

A primeira delas foi ensejada pela disciplina “Laboratório de Movimentos Sociais”, ministrada pelas professoras Ilse Sherer-Warren e Lígia Helena H. Lüchmann. Foi-nos proposto que realizássemos um trabalho de campo a respeito de iniciativas da sociedade civil em Santa Catarina que de alguma maneira visassem a erradicação de formas diversas de exclusão social. Junto com alguns colegas, fizemos uma breve pesquisa no Projeto Travessia. Este último atende crianças e jovens de sete a quatorze anos e trabalha dentro de uma proposta de educação popular e de cunho

complementar ao período escolar. O segundo contato, mais analítico, ocorreu quando, no segundo semestre de 2004, foi ofertada pelo Departamento de Sociologia e Ciência Política uma disciplina que propunha um trabalho de extensão universitária na escola localizada no Morro Mont Serrat. Tanto nessa experiência de extensão como na pesquisa realizada no projeto Travessia, foi possível conhecer várias crianças e conversar com elas a respeito do seu cotidiano. A partir desta trajetória de contato com as crianças da comunidade, surgiu o desejo de conhecer as maneiras pelas quais estes sujeitos – pertencentes a uma geração que convive desde o nascimento com formas específicas de violência urbana providas do narcotráfico – expressavam e falavam sobre os eventos relacionados com as violências.

A temática coincidia com um conjunto de pesquisas desenvolvidas pelos membros do LEVIS (Laboratório de Estudos das Violências da Universidade Federal de Santa Catarina) acerca das vivências das violências em Santa Catarina. Sob a orientação do professor Theophilos Rifiotis, procurou-se, então, delimitar a problemática da presente pesquisa de forma a que fosse possível articular os campos de estudos a respeito das crianças e das violências.

A maior parte da literatura que relaciona crianças e violências enfoca, primordialmente, situações nas quais as primeiras são vitimadas ou praticam formas de violências. Poucos trabalhos, entretanto, procuram captar o imaginário da criança acerca desses fenômenos e de outros ligados a algumas formas de violência urbana, especialmente buscando analisar o que pensam as crianças que vivem em realidades marcadas por situações extremas, tais como segregação e estigmatização dentro do contexto urbano, tiroteios e homicídios freqüentes, dentre outras.

Com relação aos pressupostos teóricos e metodológicos a respeito dos estudos sobre violências, procurou-se fundamentação em modelos interpretativos de cunho mais analítico, construídos a partir das práticas e experiências dos sujeitos que vivenciam situações de

violências. No caso deste trabalho, os sujeitos que nos contam e nos informam sobre a temática das violências são crianças. Buscou-se a construção de um relato no qual as crianças são perspectivadas como sujeitos capazes de representar e significar as suas experiências, constituindo-se, desta forma, em interlocutoras legítimas na produção de conhecimento na área das Ciências Sociais.

A compreensão da dimensão vivencial das violências a partir da interlocução com sujeitos que experimentam situações desse tipo pode ser também uma alternativa interessante no tocante às formas de intervenção. No caso, por exemplo, da relação entre crianças e violências, é importante dar visibilidade a esses sujeitos não apenas quando eles são vitimizados ou quando praticam formas de violências.

Recentemente, o programa *Fantástico*, exibido pela TV Globo, apresentou o documentário "Falcão: meninos do tráfico". Este documentário é uma síntese de registros em vídeo realizados por Celso Athayde e MV Bill em sua pesquisa sobre a inserção de adolescentes na vida do crime. São imagens de entrevistas com crianças e jovens envolvidos com o narcotráfico em diversas cidades do país. As crianças e adolescentes que aparecem nessas imagens estavam imersos no "mundo do narcotráfico" e, dessa forma, numa situação de liminaridade e de risco. Com relação a esses jovens, há poucas possibilidades de intervenção. Infelizmente, dos diversos meninos entrevistados por Bill e Athayde apenas um sobreviveu.

A pesquisa de campo que fundamentou este trabalho de conclusão de curso foi realizada no segundo semestre de 2005, ou seja, antes da exibição do documentário acima descrito. Seria muito interessante assistir a essas imagens com as crianças sujeitos da pesquisa para identificar suas opiniões e representações a respeito do tema. Importante mencionar que as crianças ouvidas neste trabalho não estavam envolvidas com o narcotráfico. Entretanto, este último é um dos caminhos que se apresenta fortemente em suas trajetórias de vida. Conhecer o imaginário e a experiência vivenciada pelas

crianças é instrumento importante na construção de novos horizontes para seus caminhos.

Por fim, cabe apresentar os capítulos que compõem este trabalho. O primeiro capítulo concerne à discussão da problemática e da fundamentação teórica da pesquisa. São apresentados também alguns dos cruzamentos já estabelecidos entre as temáticas das infâncias e das violências e o modo específico encontrado para a junção destes campos na presente pesquisa. No segundo capítulo se encontram as reflexões sobre questões metodológicas, éticas e epistemológicas, juntamente com a apresentação dos sujeitos e a descrição do processo de construção da pesquisa. O último capítulo contempla a descrição e a análise dos dados empíricos relativos aos discursos, às representações das crianças interlocutoras a respeito das violências e as formas de expressão através das quais elas manifestaram a dimensão vivencial do tema investigado. Nas considerações finais, sintetizam-se as principais questões que emergiram na realização desta pesquisa.

1 - Violências e infâncias: Os campos de estudo e as possibilidades de interconexão

A problemática que transpassa este trabalho envolve as reflexões acerca de fenômenos caracterizados como violências em sociedades complexas e questões relativas à infância, às crianças. Ambas as temáticas pertencem a campos de estudo em constante debate, especialmente no tocante as discussões de modelos interpretativos capazes de lidar analiticamente com esses temas, tão estreitamente relacionados com problemas sociais. Muitos dos objetos de pesquisa nas Ciências Sociais são derivados de problemas e demandas sociais, sendo necessário construí-los como objetos científicos circunscritos a modelos interpretativos teóricos.

Inicialmente, apresentar-se-á uma revisão sobre o campo de estudos das violências no contexto das Ciências Sociais no Brasil, juntamente com os pressupostos teóricos que guiaram esta pesquisa. Em seguida, serão esboçadas uma síntese sobre o campo de estudos da infância

e das crianças nas Ciências Sociais, e a perspectiva adotada neste trabalho com relação às infâncias e às crianças. Por fim, procurar-se-á apresentar alguns dos cruzamentos já estabelecidos entre as temáticas das infâncias e das violências e o modo específico encontrado para a junção destes campos na presente pesquisa.

1.1 - Campo de estudo das violências no Brasil

O tópico *Violência e Crime*¹ da série *O que ler na Ciência Social Brasileira (1970-1995) - Antropologia (Volume I)* traz uma revisão da produção acadêmica dos cientistas sociais brasileiros sobre o tema durante um período de 25 anos. Alba Zaluar afirma que ao longo dos anos examinados formaram-se vários campos temáticos com questões metodológicas, teóricas e ideológicas distintas. Resumindo-os, é possível chegar ao seguinte quadro: 1) a reflexão sobre o que é violência e os seus múltiplos planos e significados; 2) as imagens ou representações sociais do crime e da violência e o medo da população; 3) contar as vítimas e os crimes (os números e os sentidos da vitimização ou da criminalidade violenta); 4) a procura de explicações para o aumento da violência e da criminalidade; 5) o problema social da criminalidade como tema de política pública.

Em 1997, Theophilos Rifiotis, publica o artigo: “Nos campos da violência: diferença e positividade”. Nesse trabalho, procura demonstrar o “lugar” específico dos estudos antropológicos sobre a violência e como estes vêm se desenvolvendo no Brasil. Alguns aspectos importantes para o debate sobre o campo de pesquisa da violência puderam ser revelados; são eles: a) uma prioridade dos recortes temáticos, tais como a criminalidade, gênero, minorias étnicas, meninos de rua, conflito de gerações, etc., com relação ao recorte dado pela violência; b) principalmente a partir dos anos 80, há uma concentração no campo da cidadania e dos limites da ação do Estado (é possível apontar uma convergência conceitual em torno dos termos definidos por Foucault como microfísica, relações de poder em todos os lugares).

Rifiotis (1997) aponta também para um implícito que não tem sido relevado pelos pesquisadores: uma espécie de negatividade generalizada face à violência. Os estudos têm privilegiado o discurso denunciatório em relação ao “analítico”. Rifiotis lembra que os reclamos pelo fim da violência não podem ser um projeto de estudo. Não se trata de falta de sensibilidade; o que enfoque por ele proposto deseja destacar é que a violência, para além do delito e da repressão, implica numa visão de mundo. Isto tem conseqüências principalmente para os estudos que se concentram na construção das subjetividades daqueles que vivenciam a experiência da violência. Os fenômenos das violências foram quase sempre encarados como fatos “não-sociais”, como obstáculos para a realização de uma pretensa “civildade” e “racionalidade” na cultura ocidental. É uma lógica desenvolvimentista e normativa de sociedade (RIFIOTIS, 1997).

O autor argumenta ainda que, nos discursos que se identificam com a modernidade, a violência aparece como uma “parte maldita”, um resquício do passado, como a própria negação da sociabilidade. A visão racional e progressista busca construir um mundo no qual essa “parte maldita” ceda lugar ao pleno domínio da razão. Tal visão se confronta com a realidade de guerras, genocídios, crimes, que se observa cotidianamente.

Georg Simmel² representa uma das grandes matrizes teóricas que orientam os estudos que procuram extrapolar a negatividade sempre associada ao conflito. Além de afirmar a natureza e a importância sociológica do conflito, propõe que este pode ser também uma forma de sociação, e que contém, dessa forma, algo de positivo. Diz ainda que em determinado período havia só duas questões subjetivas compatíveis com a ciência do homem: a unidade do indivíduo e a unidade formada pelos indivíduos, a sociedade. Uma classificação mais abrangente da ciência das relações humanas deveria distinguir aquelas relações que constituem uma unidade, daquelas que contrariam a unidade. Ambas as realidades costumam ser encontradas em todas as situações historicamente reais (SIMMEL, 1983).

Rifiotis (1997) avança ainda que a “violência” é uma espécie de problema social herdado pelas ciências sociais, e que não se tem ainda um quadro teórico para a sua análise que ultrapasse os discursos do próprio social, ou seja, a indignação, a exterioridade, a homogeneização e a negatividade do complexo conjunto de fenômenos abrangidos. Ele defende, então, que se distingam três tipos de discurso neste campo: 1) discurso contra a violência: indignação; 2) discurso sobre a violência: analítico, e 3) discurso da violência: linguagem da própria violência. Rifiotis defende ainda que os discursos produzidos pelos pesquisadores sociais deveriam procurar centrar-se no discurso analítico, voltando também a sua atenção para as formas de expressão da própria violência. Propõe a colocação do problema da violência para além do círculo da criminalidade e da fantasmagoria a ela associada.

Esse referencial teórico que aponta a necessidade de construção de discursos analíticos no campo de estudos das violências orientou a construção desta pesquisa e da análise dos dados. A partir destas reflexões, busca-se centrar o olhar nas expressões da própria violência e nos discursos produzidos por sujeitos que vivenciam situações de violências.

É importante ressaltar que a literatura sobre violências pressupõe um sujeito adulto, não tematizando crianças a não ser como vítimas. Neste trabalho, procurou-se identificar as falas, as representações e as experiências de sujeitos circunscritos a uma geração específica. Para isso, foi necessário conhecer o que a literatura das Ciências Sociais informava sobre esses sujeitos específicos – as crianças – e sobre as relações possíveis entre crianças e violências.

1. 2 - Infância e Crianças nas Ciências Sociais

Assim como o conflito e as violências foram por muito tempo compreendidos como elementos não constitutivos do mundo social, dificultando a possibilidade da constituição de um campo de estudos relacionados com tais eventos, também as crianças por um longo

período foram vistas como não-sociais, como seres que deveriam se “desenvolver” para alcançar um estatuto de sujeitos sociais. Essa perspectiva não fornecia elementos para que se estabelecesse um campo de estudos específico e legítimo sobre a infância e as crianças nas Ciências Sociais.

As crianças e a infância não deixavam de estar presentes nos trabalhos, mas nunca de forma central. As crianças eram sempre vistas como seres incompletos até que fossem socializados pelos adultos ou, em outros termos, até que adquirissem certo repertório cultural compartilhado pelos adultos da sociedade em que viviam. A concepção estrutural-funcionalista, baseada na produção de Durkheim, por exemplo, perspectivava a infância como um devir, um objeto passivo de uma socialização regida por instituições. Essa concepção norteou durante um longo período os estudos relacionados com a infância e a educação.

Na Antropologia há que se destacar os trabalhos de Margaret Mead: *Coming of Age in Samoa* (1963a) e *Growing up in New Guinea* (1963b). Mead foi pioneira ao abordar temas relacionados com infância e com adolescência não como complementos ou reflexões integrantes das pesquisas etnográficas, mas como objetivos centrais das pesquisas. Sem dúvida, os seus trabalhos contribuíram muito, na medida em que situaram as crianças em termos culturais e contextuais. Além disso, foram inaugurais ao dar visibilidade aos estudos sobre crianças e sugerir métodos e temas de investigação. Porém, em concordância com as reflexões de Clarice Cohn (2005), pensa-se que na obra de Mead havia limitações, relacionadas, especialmente, com alguns dos seus pressupostos analíticos. Um exemplo de tais pressupostos é o de que a cultura seria um repertório de elementos adquiridos e transmitidos; nesse sentido, as crianças eram consideradas seres imaturos, que caminhavam para um processo definitivo de desenvolvimento dentro de suas culturas.

Clarice Cohn (2005) afirma que a constituição de uma nova antropologia da criança se tornou possível a partir da revisão de conceitos-chave na área nos anos 60. A cultura passou a ser vista

não mais como algo empiricamente observável e delimitado, mas como um sistema simbólico acionado pelos sujeitos para dar sentido às suas experiências. O contexto social passou a ser visto já não como totalidade a ser reproduzida, mas como um conjunto estruturado em constante produção de relações e interações. Nestas novas perspectivas, os indivíduos deixam de ser considerados receptáculos de papéis sociais para serem vislumbrados como atores sociais, capazes de atuar na sociedade recriando-a constantemente. Estas revisões conceituais permitiram que as crianças passassem a ser vistas não mais como seres incompletos, em treinamento para a vida adulta, mas como seres sociais plenos, com legitimidade de sujeitos nos estudos feitos sobre elas.

Nos anos 70 e 80, a perspectiva que situa as crianças em termos históricos, sociais e culturais e as considera como sujeitos ganha força e se desenvolve através de estudos em várias áreas das Ciências Humanas. Gradativamente, a idéia de que haveria uma “infância” natural e universal foi sendo desconstruída. Obras como a de Philippe Ariès (1981) sobre a história social da criança muito contribuíram para que isso se efetivasse. A presente pesquisa procurou fundamentação nessas revisões conceituais surgidas a partir dos anos 60 e consolidadas nos anos 80.

Com relação à situação dos estudos contemporâneos na área, são muito interessantes as contribuições de Alan Prout (2004), na medida em que este autor apresenta os impasses e contradições que se fazem presentes nos estudos sobre infância atualmente. No texto “Reconsiderar a Nova Sociologia da Infância: para um estudo interdisciplinar das crianças” (PROUT, 2004), Prout afirma que se conseguiu criar um espaço para a infância no discurso sociológico, embora isso tenha sido logrado sobretudo em termos da Sociologia Moderna. Esta apresenta um discurso incapaz de lidar de modo adequado com o instável mundo da “modernidade tardia”. No âmbito da Sociologia da Infância, o problema se evidencia na reprodução das dicotomias que caracterizam a Sociologia Moderna, tais como: estrutura versus ação; natureza versus cultura; e ser versus

devir. Prout (2004) sugere que para libertar a Sociologia da Infância do controle da corrente de pensamento moderna, é preciso desenvolver novas idéias que não tentem mais inscrever um conjunto de dicotomias no campo, mas que vejam a infância como um fenômeno complexo, ainda não preparado para se reduzir a um dos pólos da separação.

As descritas revisões conceituais a respeito, por exemplo, das noções de cultura e de sociedade que permitiram a consolidação de uma nova antropologia da infância e as reflexões de autores contemporâneos como Prout auxiliaram a composição de um quadro de referências analíticas que iluminasse a presente pesquisa. Em síntese, nesse trabalho a Infância é vista como um fenômeno plural, construído social, cultural e historicamente. Essas construções, no entanto, não se dão apenas através do discurso (representações, narrativas), mas também a partir de elementos materiais e vivenciais. Já as crianças são vislumbradas como indivíduos capazes de elaborar representações – muitas vezes peculiares – sobre o mundo em que vivem. Seres que não recebem informações e conhecimento de forma passiva, mas, antes, que os reelaboram, que os traduzem a partir das relações que estabelecem com os seus pares e com outras instâncias e grupos, tais como família, escola, mídia, colegas mais velhos, entre outras. As crianças não devem ser consideradas como pessoas em potencial, mas como sujeitos capazes de agência no presente. Porém, tal como os adultos e outros grupos geracionais, são seres em constante formação, e circunscritos a uma complexa teia de interdependências.

O campo de estudos nas Ciências Sociais no Brasil a respeito das crianças ainda está em processo de consolidação. Merece destaque a revisão de literatura realizada por Ângela Nunes (1999), pois a autora, além de citar os trabalhos realizados na área, problematiza questões-chave a respeito das formas de abordagem e temáticas que tiveram maior espaço nesses estudos. Nunes (1999) aponta as principais tendências nos estudos a respeito da infância no Brasil. No âmbito das Ciências Sociais, apresentam-se as seguintes vertentes:

estudos sociológicos sobre folclore, estudos sobre socialização vinculados a preocupações pedagógicas e terapêuticas, educação escolar voltada para as sociedades indígenas, meninos de rua e crianças sem infância.

Nunes (1999) assinala que os poucos estudos sociais realizados no Brasil se voltaram para situações em que a criança já tem a sua integridade física, emocional e mental comprometida, enfim, quando corre perigo de vida ou quando o seu comportamento afeta a ordem pública. Para esclarecer este argumento, Nunes cita a resenha bibliográfica elaborada por Alvim e Valadares (1988), na qual as autoras afirmam que as atenções dos autores brasileiros se voltaram para a infância pobre desde o final do século XIX, vinculando esta problemática a uma urbanidade em crescimento acelerado e desordenado e a uma série de questões sociais advindas desse processo.

De acordo com Nunes (1999), em 1996, na XXIª Reunião Brasileira de Antropologia, os trabalhos sobre criança reuniam os seguintes temas: meninos de rua, pobreza e violência, trabalho infanto-juvenil, família e adoção, legislação, escola e formação da cidadania. A revisão de literatura de Nunes (1999) deixa clara a centralidade da infância pobre e da infância como problema social nos estudos da área. A autora aponta essa questão como uma limitação, no sentido em que defende que seja dada atenção à criança, seja qual for o seu grupo social. Embora estejam corretas as afirmações de Nunes (1999), é, contudo, importante salientar que esta centralidade não se deve centralmente a uma questão de preferência dos pesquisadores pela problemática das infâncias pobres em detrimento das outras. Essa configuração nos estudos sobre infância no Brasil, provavelmente, é condizente com a aguda realidade de exclusão social vivida pelas crianças no país. Dessa forma, esses estudos são importantes no sentido em que abordam as condições materiais nas quais as infâncias são experienciadas e fornecem elementos para se pensar possibilidades de construção de políticas públicas.

Mesmo autores europeus aludem à questão da inevitável imbricação

da variável geracional àquela de problemas de exclusão social. Para Sarmiento (2002), por exemplo, a inclusão da “geração” como variável na análise dos fatores estruturais permite compreender o paradoxo de ser a infância simultaneamente o repositório da imagem da paz e a face mais visível da violência e da barbárie: “é que a exclusão social opera também nas variáveis geracionais tal como nas diferenças de classe, de etnia ou de gênero, afetando de modo muito expressivo as crianças” (SARMENTO, 2002: 17). O autor aborda também os fatores da exclusão social referentes a quatro espaços estruturais: o espaço da produção; o espaço doméstico; o espaço da cidadania e o espaço comunitário.

Com relação aos estudos que tangenciam infância e exclusão social no Brasil, pensa-se que um salto analítico teria lugar através de estudos que dessem visibilidade aos sujeitos crianças que vivenciam situações de exclusão, atentando para as representações que esses sujeitos apresentam sobre suas próprias experiências. Desta forma, seriam as crianças os objetos/sujeitos centrais das pesquisas, e não os eventuais problemas a que estão submetidas.

1. 3 - Quando “violências” e “infâncias” se encontram

Os estudos que relacionam infâncias e exclusão social geralmente perspectivam as crianças como vítimas de processos ligados a variadas formas de violência, tais como: exploração do trabalho infantil; exploração sexual; violência estrutural no que tange à precarização das condições de vida e do acesso à educação, à saúde e à cidadania de uma forma geral. Há também trabalhos que contemplam situações em que as crianças praticam formas de violências: problemática do “menor infrator”; crianças agressivas; entre outros.

Nesses casos, o foco são as situações nas quais as crianças são vitimadas ou vitimizadoras. Ambos têm em comum o fato de apresentarem um olhar exterior sobre esses fenômenos, um olhar que pré-determina um lugar, um papel desempenhado pelas crianças dentro de um determinado cenário. Trata-se de uma leitura

judicializada da questão na qual as crianças, geralmente, só são visibilizadas quando têm os seus direitos violados ou quando transgridem a ordem jurídica estabelecida.

Poucos trabalhos, entretanto, procuram captar o imaginário e as representações dos sujeitos envolvidos nestas situações. Esse pode ser um caminho interessante para conhecer tais fenômenos sob uma perspectiva “de dentro”, ou seja, a partir de relatos e experiências dos sujeitos que vivenciam as situações de violências. A seguir, mencionamos três trabalhos que se aproximam dessa forma de abordagem.

O primeiro deles é “Vigilância, punição e depredação escolar”. Neste trabalho, Áurea Maria Guimarães (2003) realiza uma análise sobre a depredação escolar com base nas categorias de sistemas de vigilância e de punição descritas por Michel Foucault, e através de entrevistas realizadas com alunos de diversas séries. A autora procura compreender como os estudantes de 15 escolas públicas da cidade de Campinas/SP percebem suas escolas e as depredações nesses estabelecimentos. Conclui que a depredação escolar se dá como uma forma de resistência ao autoritarismo, ao jogo de poder que se estabelece no interior das instituições. A autora fornece, através dessa perspectiva, elementos para se considerar que os atos vistos como “indisciplina”, ou até mesmo como violências podem ser encarados como maneiras de expressão e de resistência encontradas pelos alunos face à opressão da “norma”, à ditadura do silêncio e ao reinado do autoritarismo. Como descrito no referencial teórico da presente pesquisa, muitas vezes situações que envolvem violências podem ser consideradas produtivas socialmente quando se manifestam como formas de linguagem.

O segundo trabalho a ser citado tem ligação com a problemática da presente pesquisa, por apresentar reflexões a partir da perspectiva de crianças e adolescentes que vivem em contextos marcados por intervenções do narcotráfico e situações de segregação e exclusão social dentro do contexto urbano. Trata-se do livro *Cabeça de Porco* (2005). Nesta obra, são apresentadas uma pesquisa realizada por

Celso Athayde e MV Bill sobre os jovens na vida do crime e suas razões e, também reflexões do antropólogo Luiz Eduardo Soares acerca de um conjunto de pesquisas e registros etnográficos sobre juventude, violência e polícia. As narrativas apresentadas por Athayde e MV Bill são poderosas e inovadoras, no sentido de apresentar as perspectivas dos jovens envolvidos no mundo do tráfico de drogas. Soares expõe interpretações pautadas no funcionamento subjetivo e social da violência e da insegurança pública, extrapolando explicações que reduzem o envolvimento de jovens com o narcotráfico a questões de natureza econômica.

Soares (2005) afirma que quando se circunscreve um determinado grupo como vulnerável – neste caso, quando se diz que são vulneráveis os pobres e os negros –, enuncia-se uma tese empiricamente correta, denuncia-se as responsabilidades que a sociedade tem na formação da “delinquência”, do “crime”, abre-se espaço para a proteção dos vulneráveis e a reversão do quadro. Mas, ao mesmo tempo, mune-se comportamentos racistas, estigmatizadores, e trata-se os vulneráveis como problema pela ameaça potencial que representam, ao invés de enfatizar e defender os seus direitos. A saída, difícil, mas inevitável, seria assumir plena consciência sobre a ambivalência dessa posição, evitando a sua degradação no seu contrário, exibindo, previamente, a dimensão crítica que a autoconsciência do problema comporta (ATHAYDE, BILL & SOARES, 2005).

No caso desta monografia, esse impasse também se fez presente. O fato de analisar o que crianças que moram numa região empobrecida – estigmatizada pela presença do narcotráfico – dizem sobre as suas experiências, poderia enfatizar certos estigmas atribuídos às populações que moram nos morros, poderia reforçar discursos que dão visibilidade a essas pessoas apenas através das suas carências, ou pior, que reduzem esses locais a “antros de criminosos”. É inegável que as crianças sujeitos dessa pesquisa experimentam uma situação particular com respeito às violências, especialmente aquelas decorrentes do narcotráfico. Não se pode

desconsiderar a questão de que as populações de alguns morros e periferias – não só de Florianópolis, mas também de diversas regiões do Brasil (ATHAYDE; BILL & SOARES, 2005; ZALUAR, 1985) – são as que sofrem de forma mais aguda as conseqüências das “guerras” entre facções do narcotráfico e dos embates entre estas últimas e a polícia. A alternativa encontrada na presente pesquisa foi a de vislumbrar as crianças não como vítimas ou vitimizadoras, mas como sujeitos que podem apresentar a dimensão vivencial de certas violências. Dá-se visibilidade à experiência dessas crianças, mas a partir de suas próprias falas, de suas próprias representações. Trata-se, como já mencionado, de perspectivar os fenômenos sob um olhar “de dentro”, ou, nos termos de Geertz (1997), um olhar a partir das categorias de “experiência-próxima”.

Por fim, o terceiro trabalho a ser apresentado se relaciona muito com a presente pesquisa no sentido de se pautar pelos mesmos pressupostos teóricos e metodológicos no campo das violências. Trata-se da dissertação de mestrado *Contando as violências. Estudo de narrativas e discursos sobre eventos violentos em Florianópolis (SC)* (RODRIGUES, 2006), realizada no âmbito do LEVIS³. Tiago Rodrigues (2006) realiza uma análise de narrativas de experiência pessoal de eventos considerados violentos. Procura capturar a forma pela qual habitantes de Florianópolis que se consideram como vítimas de alguma das modalidades das violências expressam suas experiências, que significados concedem a elas e aos conceitos de “violência” e criminalidade. Busca também entender de que maneira o medo e a experiência das diferentes formas de violências alteram o cotidiano e a interação dos indivíduos que vivenciaram as experiências. Enfim, Rodrigues (2006) procura refletir sobre a temática das violências a partir dos sentidos e significados oferecidos por sujeitos que vivenciaram situações por eles consideradas violentas, cada qual com sua particularidade, sua história específica, seu contexto social. Rodrigues (2006) percebe que, nas narrativas, os próprios narradores surgem como sujeitos sociais, portadores de moral, de interesses, valores, julgamentos, emoções, sentimentos.

No caso da presente pesquisa, considera-se possível pensar nos termos colocados por Rodrigues (2006), no sentido de procurar identificar a dimensão vivencial das violências a partir dos relatos das experiências dos sujeitos. Além disso, crianças que experimentam uma situação particular no contexto urbano, ao contar suas experiências, podem tornar visível a sua condição de sujeitos sociais portadores de valores e representações acerca do mundo em que vivem.

Antes de apresentar o que esses sujeitos contam com relação às suas experiências, é importante conhecer como se deu o processo de construção da pesquisa, quem são essas crianças e os contextos a partir dos quais emergiram suas falas. Esse será o conteúdo do capítulo que se segue.

2 - A construção da pesquisa e a emergência das crianças como sujeitos interlocutores

Neste capítulo, descreve-se a construção do objeto de pesquisa, as etapas do trabalho de campo e os contextos a partir dos quais emergiram as falas e expressões das crianças. Serão também apresentadas as crianças sujeitos da pesquisa, e algumas dimensões do seu cotidiano a partir das relações estabelecidas com elas. Dessa forma, as reflexões sobre questões metodológicas, éticas e epistemológicas serão apresentadas juntamente com a descrição do processo de desenvolvimento da pesquisa.

É importante anunciar que no texto deste capítulo, em alguns momentos, será acionada a primeira pessoa do singular, dada a necessidade de situar a subjetividade da pesquisadora e seu posicionamento em alguns momentos da interlocução. Pensa-se que isso contribui para a distinção das diversas “vozes” que compõem o cenário etnográfico, e bem assim para a clarificação do processo de construção da pesquisa.⁴

2.1 - Construção do problema de pesquisa

Em Florianópolis, são gritantes as disparidades sociais manifestas

nos locais de moradia, e diversos grupos sociais compartilham espaços geográficos próximos. No centro da cidade, por exemplo, o Maciço do Morro da Cruz abriga onze comunidades, que, embora contenham muitas especificidades, compartilham o fato de serem habitadas por populações que, além de enfrentarem problemas relativos ao acesso a direitos elementares – como educação, saúde, moradia, saneamento básico –, convivem com a presença do narcotráfico e respectivas conseqüências: tiroteios freqüentes, conflitos entre facções, etc. Tanto de cima do morro, quanto na denominada avenida Beira-mar, tem-se uma bela vista do mar azulado: compartilha-se a “vista”, mas não a visão de mundo e a realidade sócio-econômica. Existem imagens e preconceitos nos dois extremos – o do “asfalto” e o do “morro”. É preocupante a estigmatização e o reducionismo em relação aos habitantes e ao cotidiano das comunidades dos morros e periferias. Em geral, nos meios de comunicação, e nos discursos daqueles que não conhecem essas comunidades, vê-se “o morro” como o local do perigo, da “sujeira”, dos criminosos e traficantes. Não se percebe a multiplicidade de sujeitos que ali habitam, sua história, valores, etc. As ações governamentais direcionadas a esses locais são, quase sempre, imediatistas e fragmentadas; por exemplo, aumenta-se o controle e a repressão através do policiamento em detrimento de investimentos em políticas públicas de educação, saúde, emprego, etc. Cabe ainda expor que muitas das comunidades dos morros de Florianópolis organizam diversas formas de lutas sociais em prol de uma melhor qualidade de vida, buscando o diálogo com vários setores da sociedade tais como universidades, organizações não governamentais, entre outros.

Os trabalhos realizados no Mont Serrat e no Alto da Caieira aguçaram a minha curiosidade de pesquisadora e as minhas preocupações pessoais em relação às situações de exclusão social e das violências vivenciadas por aqueles sujeitos. A questão que mais me intrigava era a busca por uma compreensão das experiências vividas por aqueles sujeitos não a partir de imagens e discursos

exteriores a eles (mídia, políticos, Ongs), mas a partir de seus próprios relatos. Além disso, sentia o desejo de conhecer as maneiras pelas quais as crianças – primeira geração a conviver desde o nascimento com formas específicas de violência urbana providas do narcotráfico – expressavam e falavam sobre os eventos relacionados com as violências.

Essa foi a etapa mais “passiva”, a das primeiras aproximações em relação ao problema de pesquisa. Em seguida, a partir das reflexões iluminadas pela teoria, foi possível situar as preocupações e objetivos em termos mais analíticos, de forma a delimitar a problemática de pesquisa dentro da produção de conhecimento nas Ciências Sociais (processo descrito no capítulo anterior).

2. 2 - Inserção em campo e *locus* de pesquisa

Sendo crianças os sujeitos da pesquisa, pensou-se que a escola poderia ser um *locus* interessante para se realizar o trabalho de campo, já que é um espaço no qual as primeiras passam grande parte do seu tempo. Além disso, na escola se poderia estabelecer um contato regular e com as mesmas crianças. O fato de já ter realizado um trabalho anterior na escola⁵ da comunidade facilitou a entrada nesse local. Estabeleci contato com a diretora, que me permitiu observar e conversar com as crianças durante o recreio e acompanhar de maneira mais próxima uma das turmas, sempre no período matutino. A professora da referida turma, e as crianças que a compunham, me permitiram participar de algumas das suas aulas. Assim, foi possível entrar em contato com um universo amplo de crianças (132), mas os meus interlocutores privilegiados foram dezesseis crianças que tinham de 9 a 13 anos. Mesmo se alguns dos sujeitos da pesquisa se aproximavam da fase denominada adolescência, chamarei-os de crianças por entender que ainda faziam parte de seu cotidiano muitas vivências que são consideradas como integrantes da infância: o gosto pela brincadeira, o acesso ao universo lúdico, entre outras. Além disso, a fundamentação teórica que coloca as crianças como sujeitos é muito importante no caso

dessa pesquisa, já que os interlocutores em questão, geralmente, não são visibilizados como sujeitos sociais.

A entrada em campo se deu, como exposto acima, através da mediação da instituição escolar. Esse fato tem implicações: na maneira como os sujeitos identificam o pesquisador; nas restrições relativas às atividades realizadas com os sujeitos; no comprometimento ético que se estabelece com a instituição; entre outras. Acompanhou-se as crianças em um dos espaços que fazem parte de seu cotidiano – a escola. Nesse sentido, suas falas e expressões devem ser contextualizadas nesse ambiente institucional. Isso não quer dizer que o que elas expressam na escola está desconectado de suas outras experiências; porém, a pesquisa provavelmente teria outro “tom” se fosse realizada no ambiente familiar ou na rua, por exemplo. Cabe aqui ressaltar que, sendo embora a escola o *locus* da pesquisa, o seu foco são os sujeitos crianças. Não se pretende falar das crianças a partir da sua circunscrição na vida escolar, mas estabelecendo um diálogo direto com elas.

É claro que a pesquisa de campo nesse *locus* e o contato estreito que se teve com o cotidiano escolar dessas crianças suscitaram inúmeras questões referentes à educação, às disparidades entre as dinâmicas cotidianas e o projeto político-pedagógico, entre outras. Mas serão apresentadas neste trabalho apenas as questões que de alguma forma informam sobre os sujeitos de pesquisa e o tema investigado.

A instituição escolar é cercada por altos muros, o portão fica sempre fechado e guardado por um segurança terceirizado. Grades e guardas procuram dar a impressão de um espaço seguro e protegido, mas significam muitas vezes busca por controle. A configuração do espaço pode dizer muito sobre a escola, seus objetivos e sobre que tipo de pessoas pretende formar. No caso em questão, os muros altos servem tanto para “proteção” da escola contra agentes externos quanto para dificultar as “saídas” e entradas de alunos fora dos horários estabelecidos. Com relação a este último fim, não há muito êxito, pois os estudantes sempre encontram uma

maneira de pular os muros ou escapar pelos fundos da escola.

No contexto do morro, esses altos muros e a proteção servem também como uma fronteira simbólica e material entre a instituição e agentes externos, como o narcotráfico. Nos meses em que estive ali, sempre no período da manhã, não presenciei ou escutei nada relacionado com as intervenções diretas do narcotráfico no interior da escola. Como as crianças relataram, os tiroteios ocorrem quase sempre à noite e, dessa forma, não interferem na dinâmica escolar. Nesse caso, as intervenções não são intensas a ponto de subjugar o controle institucional. Há relatos etnográficos a respeito de escolas no Rio de Janeiro nas quais a intervenção do narcotráfico através de diversos mediadores cria sistemas de proteção e subordinação das instituições. Um trabalho referencial a esse respeito é o livro *Escola, Gangues e Narcotráfico*, de Maria Eloísa Guimarães (2003). A autora realiza um estudo etnográfico em duas escolas públicas do Rio de Janeiro, analisando o envolvimento destas com o narcotráfico, as “galeras”, e os movimentos juvenis emergentes. Guimarães conclui que essas intervenções externas têm um duplo efeito sobre a escola: alteram a organização da vida escolar e submetem-na à lógica e aos códigos “divergentes” da área, ao mesmo tempo em que os referenda, considerando esses processos não só com relação aos alunos e familiares, mas relativamente aos quadros administrativos da própria instituição.

Houve também a oportunidade de passar um dia com as crianças fora da escola e conhecer um pouco de outras dimensões de suas vivências. Mais detalhes sobre essa situação serão expostos no decorrer do trabalho.

2. 3 - Relação estabelecida com as crianças

Foi-se a campo com a intenção de construir uma troca com as crianças, pensando-se que o “trabalho do antropólogo” pode transcender a simples coleta de informações e proporcionar um “alargamento do discurso humano”, como proposto por Geertz

(1978), e um diálogo no qual “um ser humano questiona outro ser humano”⁶ como na Antropologia Compartilhada de Jean Rouch.

Fui apresentada às crianças pela professora na primeira observação participante em sala de aula. Ela disse que eu era aluna da “Universidade” – falar em Universidade em abstrato bastava para me identificar como alguém “de fora” e talvez até como alguém “importante” no imaginário daqueles sujeitos –, e que estava ali para fazer uma pesquisa, e por isso participaria de algumas aulas. Em seguida, pediu para que eu mesma me apresentasse. Eu disse que era estudante como eles, expliquei que estava terminando a faculdade de Ciências Sociais, que tinha de apresentar um trabalho final e que escolhi conhecer um pouco mais sobre a vida das crianças do Mont Serrat. Assim, procurei não falar diretamente sobre o tema das violências para não reduzir possibilidades. As crianças poderiam enfatizar falas a esse respeito para me impressionar, ou poderiam ficar receosas em relação aos seus comportamentos e falas. Além disso, era importante conhecer esses sujeitos em variadas dimensões das suas vivências.

Mesmo após me identificar como estudante, muitas das crianças, no início, me chamavam de professora. Quando isso ocorria, eu reafirmava: “É só Dani, não sou professora”. Para elas, o papel que eu poderia ocupar sendo uma pessoa mais velha, da “Universidade” e que assistia a algumas aulas era o de uma estagiária que estava aprendendo a ser professora. Esse era o modo encontrado pelas crianças para me inscrever numa identidade que fizesse parte do repertório por elas conhecido.

Diferentemente das professoras, eu passava os recreios junto com as crianças, participava das suas brincadeiras, ficava atrás e não na frente das filas. Provavelmente, essa tentativa de me aproximar do seu estatuto facilitou o estabelecimento de um diálogo diferenciado, a partir do qual as crianças passaram a me identificar como alguém que desejava aprender com elas, e não ensinar a elas. Mas é claro que, sendo um diálogo, houve também momentos em que eu compartilhava saberes com elas.

A recepção das crianças quando da minha chegada foi-se tornando sempre mais calorosa: alguns vinham alegres dar oi, outros já davam abraços, alguns ainda corriam pra contar novidades. Eu sempre chegava cansada em casa, pois as crianças exigem muita energia, mas era sempre uma alegria estar com elas, mesmo quando me deparava com situações difíceis, quando me dava conta das dificuldades vividas por elas, por exemplo.

2.4 - “*Anthropological Blues*” e “*Anthropological Joy*”

No primeiro dia de observação participante, presenciei situações complicadas em sala de aula, tais como gritaria e discussões constantes entre o meninos – o que dificultava a dinâmica das aulas – e brigas entre alguns meninos que acabaram desencadeando o conflito entre um deles e a professora. Nessa ocasião, a professora tentou separar uma briga entre João⁷ e outro menino, e acabou levando uns sopapos do primeiro. Teve que pegá-lo pelo braço e expulsá-lo da sala. João saiu bufando, agredindo verbalmente a professora e chutando a porta com muita força. As situações de indisciplina podem ser consideradas como uma forma de expressão da descontinuidade e da falta de adequação do ensino ao universo e expectativas dos alunos. Essas situações não são exclusivas das escolas das periferias; há problemas relativos à indisciplina em diferentes níveis e em instituições escolares diversificadas. Porém, o episódio de conflito que culminou em agressões à professora me impressionou, pois nunca tinha experienciado algo dessa natureza na minha trajetória.

Ainda nesse dia, estive em contato com as diversas carências que as crianças possuíam: problemas relativos ao ensino-aprendizagem e as condições de ensino; a falta de recursos econômicos refletida nas roupas “surradas” usadas por algumas delas; a ausência de água e saneamento básico comprovada pelas crianças que visivelmente não tinham a possibilidade de tomar banho com frequência.

Outros problemas e situações complexas puderam ser observados

no cotidiano escolar. Um deles se refere a uma espécie de lacuna na formação educacional dessas crianças, resultante de um longo processo de deficiências iniciado na fase de alfabetização, e com conseqüências graves no restante da vida escolar desses sujeitos. Crianças entre 9 e 13 anos tinham dificuldade para ler e interpretar textos e acompanhar os conteúdos ministrados.

Nesse período, eu só conseguia observar o que havia de falta, as dimensões do não-ser, do não-ter, do não-saber, daquelas crianças. Parecia que todo o arcabouço teórico-metodológico que perspectiva as crianças como sujeitos sociais entrava em contradição com as condições efetivas de vivência desse estatuto. Além disso, não conseguia lidar com a questão da profunda desigualdade sócio-cultural com a qual me defrontava a cada ida a campo, a cada vez que “subia” o morro. Pude experienciar que os sentimentos de empatia, de “estar ao lado” dos “excluídos” são muito mais complexos quando nos damos conta de que falamos de um lugar distante da experiência por eles vivenciada. Diante de tais enfrentamentos, eu me sentia impotente, não sabia definir de que forma deveria me posicionar como “cientista social” e como cidadã.

Miriam Pillar Grossi (1992), no artigo “Na busca do ‘outro’ encontra-se a si ‘mesmo’”, propõe a reflexão de que a relação entre antropólogos e informantes em campo é central na construção das produções na Antropologia. Assinala também que uma revalorização contemporânea da experiência subjetiva do contato com o outro parece estar ligada aos questionamentos relativos aos paradigmas da Antropologia feitos tanto pelos denominados Pós-Modernos quanto por algumas antropólogas feministas que se propõem a repensar a relação sujeito/objeto a partir das relações de gênero. Finaliza apontando que poucos trabalhos contemplam os medos, angústias diante do encontro com o outro. Roberto da Matta (1983) foi um dos poucos antropólogos que escreveram sobre o plano existencial da pesquisa de campo cunhando a categoria “Anthropological Blues”, que se refere ao sentimento de solidão no campo. Discorreu também sobre o trabalho de campo como

um ritual de passagem: o antropólogo é retirado de sua sociedade (ou de seu contexto); vai para os limites de seu mundo diário; sente-se isolado num universo desconhecido e retorna com uma nova perspectiva, com novos papéis sociais e posições políticas.

As reflexões de da Matta, bem como as de Miriam Grossi, ajudam a compreender os sentimentos de isolamento no campo, os dilemas e as transformações relativas a posicionamentos políticos, entre outros, e a forma como essas questões têm implicações na pesquisa. Porém, não encontrei nas falas desses autores nada a respeito dos sentimentos de alegria, de empatia, de compartilhamento gerados na experiência do campo. A relação com meus interlocutores foi mudando no decorrer do tempo, eles me inseriram dentro do grupo, me tornaram uma pessoa “familiar” a eles e vice-versa. A partir do compartilhamento de momentos passados juntos, também foi possível participar do cotidiano deles, me aproximar do seu mundo.

Pude compartilhar momentos de alegria com as crianças: brincamos, rimos, passeamos juntos. Ficava contente nos dias que havia campo; foi uma etapa na qual o sentimento de solidão tinha desaparecido, e passei então para uma condição que se pode, quem sabe, denominar de “Anthropological Joy”. E foi a partir dessas experiências que também meu “olhar antropológico” alcançou outras dimensões do cotidiano, do “vivido” pelos meus sujeitos. Após compartilhar com eles os momentos de descontração, de brincadeiras, foi possível compreender o quanto essa dimensão é importante em suas vidas.

Como descrito no início deste tópico, inicialmente eu só conseguia enxergar as faltas, as carências e dificuldades experimentadas pelas crianças. A partir do momento em que passei a compartilhar mais experiências com elas – nos termos de Oliveira (1998), passei a “ouvir” e não apenas “olhar” –, estendi meu foco para outras dimensões do “vivido”, e foi então possível captar situações de agência das crianças, “saberes” por elas possuídos, enfim: as situações

nas quais elas expressavam que suas vidas e elas mesmas não eram constituídas apenas de carências.

Pode-se questionar, nesse momento, qual a interpretação mais verossímil, mais adequada em relação ao cotidiano dessas crianças. Penso que ambas as interpretações devem ser consideradas, pois elas não são mutuamente excludentes. Pode ser muito rico não extrair da experiência de campo perspectivas unilaterais, fechadas. Quando se perspectiva apenas o não-ser dos sujeitos, parece mais inteligível e cabível encaixá-los num cenário de faltas, de “assujeitamentos”. As diferentes interpretações que possam surgir a partir do trabalho de campo estão muito ligadas à relação construída entre pesquisador e interlocutores. É claro que o “olhar” de quem pesquisa e suas respectivas interpretações estarão sempre dentro de um horizonte teórico compartilhado com outros membros da comunidade científica, mas os elementos relacionados com a singularidade de cada campo, de cada “encontro etnográfico”, também podem ser pensados como componentes da produção de conhecimento. Nesse sentido a leitura de Briggs (1986) a respeito da problematização do ato da entrevista foi muito importante para que eu desse a importância devida à questão da produção de conhecimento na pesquisa social.

2. 5 - Situações de agência e saberes

Como dito anteriormente, foi possível também apreender dimensões do “vivido” pelas crianças referentes à sua capacidade de agência e a posse de alguns saberes não transmitidos por meios formais e importantes em seu cotidiano. As situações aqui consideradas “agência” foram aquelas nas quais as crianças transformaram e modificaram, de alguma forma, o seu cotidiano.

Nas observações em sala de aula, foi possível presenciar alguns episódios nos quais alguns meninos expressaram o seu descontentamento em relação a atitudes tomadas pela professora que consideravam injustas. Numa dessas ocasiões, os meninos

perguntaram por que a professora permitiu o uso do boné para uma menina sendo que para eles isso era sempre vetado. Um deles afirmou: “Igualdade pra todos, professora”. Uma situação parecida deu-se quando a professora pediu que uma menina anotasse os nomes de quem estava fazendo “bagunça”; mais tarde, os meninos perceberam que também ela conversava, porém de maneira discreta, e exigiram igualdade de tratamento. Nessas situações, os meninos demonstraram ter a capacidade de apreender de forma crítica algumas situações cotidianas; além disso, demonstraram agência ao expressarem seu descontentamento, ao manifestarem suas opiniões a respeito daquelas situações.

Em outros momentos, como nos recreios, pude observar o domínio de alguns saberes peculiares, não ligados ao conhecimento formal, mas importantes nas suas práticas cotidianas. Certos meninos demonstraram entender sobre as condições de vento ideais para empinar pipa – umas de suas brincadeiras favoritas.⁸ Numa de minhas visitas, presenciei a tentativa de alguns deles de salvar filhotinhos de passarinho cuja mãe tinha morrido. Além de trocarem informações entre si sobre os cuidados que deveriam ter, perguntaram a mim se eu entendia de passarinho, mas não pude auxiliá-los muito. Assim, mesmo em momentos nos quais as crianças se tornam sujeitos de uma ação, pode haver espaço para a relação intergeracional. Essa constatação é importante para se pensar que o fato de se considerar os “pequenos” como sujeitos não exclui a relação entre gerações em tais circunstâncias. Nesses casos, nem sempre os adultos sabem mais do que as crianças, tal como aconteceu na situação descrita, na qual as crianças entendiam sobre o assunto mais do que eu.

A facilidade e a autonomia com que as crianças transitam pelo Morro e a familiaridade que possuem em relação ao local no qual habitam chamam a atenção de quem convive com crianças que quase nunca estão privadas da presença de alguém mais velho, e que raramente brincam na rua. Tive a oportunidade de passar uma tarde de sábado com seis das crianças da turma e, neste dia, elas

foram meus guias numa incursão pela comunidade para conhecer algumas de suas casas e passear no Mirante – ponto mais alto do Morro da Cruz. As crianças conheciam os atalhos, os nomes dos lugares e as casas de seus colegas que estavam espalhadas em vários pontos do Morro. Para mim foi muito surpreendente, pois, nessa ocasião, as crianças desconstruíram duas “imagens” que eu possuía: a primeira delas com relação ao fato de ser perigoso transitar pelo Morro (ainda mais no caso das crianças) e a segunda relacionada à questão das crianças terem autonomia para brincar e transitar pelas ruas do morro. É claro, que naquele dia, os responsáveis das crianças observaram que elas estavam em grupo e acompanhadas por mim. Porém, a minha presença não significaria muito em termos de proteção para as crianças – uma menina, branca e ainda de “fora” da comunidade.

A respeito da relação entre crianças e as categorias de espaço e tempo, há uma pesquisa muito interessante realizada por Nunes (2002) com crianças indígenas. Mesmo se em contextos diferenciados, alguns aspectos apontados no trabalho da autora encontram proximidade com a situação das crianças sujeitos da presente pesquisa. Em “No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A’uwe-Xavante” Angela Nunes (2002) aventa que os pressupostos dos quais partem os antropólogos europeus nas reflexões recentes sobre o espaço social e a temporalidade da infância em suas sociedades são, em sua maioria, opostos aos que se observa em sociedades indígenas brasileiras. No primeiro caso, em nome da ordem social, da educação, da insegurança doméstica ou urbana, as crianças acabam por ser isoladas em espaços e tempos definidos pelos adultos como os mais adequados para as suas idades. Já nas sociedades indígenas brasileiras, de acordo com os trabalhos disponíveis, a fase correspondente à infância é marcada pelo que pode ser considerada uma enorme liberdade na vivência do tempo, do espaço e das relações societárias que por meio destes se estabelecem.

Nunes (2002) ainda expõe que a vivência do cotidiano das crianças

A'uwe-Xavante não se distancia muito daquela dos adultos, embora seja realizada de maneira diversa, ao contrário das sociedades urbanas modernas em que há um distanciamento muito grande entre ambas as rotinas. Os resultados das observações realizadas entre as crianças A'uwe-Xavante e entre crianças de outros grupos sociais com os quais a autora interagiu têm indicado que o caráter lúdico com que a criança sempre age nas mais variadas circunstâncias pode ser considerado como uma espécie de denominador comum às crianças de todas as sociedades, manifestando sua universalidade por meio de infinitas peculiaridades.

Parece que a relação das crianças do Mont Serrat com a espacialidade e a temporalidade se assemelha muito mais àquela das crianças indígenas do que àquela de suas vizinhas do “asfalto” no contexto urbano. A maioria das crianças com que se teve contato estudam na parte da manhã e passam o resto do dia “livres”. Dois meninos disseram que trabalham, algumas crianças participam do Projeto Travessia e outras relataram que ajudam nos serviços domésticos. Mesmo assim, não se pode desconsiderar o fato de que essas crianças circulam pela comunidade e ainda brincam muito na rua, ao contrário das típicas crianças “urbanas” que têm o seu espaço restrito aos condomínios em que habitam e o seu tempo rigidamente regulamentado e preenchido com atividades diversas: esportes, aula de inglês, computação, etc. Também a questão levantada por Nunes (2002) a respeito das rotinas semelhantes das crianças e adultos e a presença do aspecto lúdico nas primeiras se mostrou relevante no contexto no qual se realizou esta pesquisa. Muitas das crianças apresentavam rotinas parecidas com as dos adultos: trabalho, serviços domésticos, etc. Outras já se aproximavam da fase denominada adolescência (12-13 anos). Ainda assim, em ambos os casos, era visível o constante acesso a elementos lúdicos e o gosto pelas brincadeiras. Dessa forma, mesmo em situações aparentemente não favoráveis a vivência do aspecto lúdico, parece que as crianças encontram maneiras de reconfigurá-las de modo a possibilitar a inserção desse aspecto em suas vidas.

2. 6 - Procedimentos metodológicos

A metodologia a ser aplicada em pesquisas que têm como sujeitos crianças é uma questão em debate na área. Há diferenças entre as pesquisas sobre crianças e com crianças. Nestas últimas, a interlocução se estabelece diretamente com elas; tal foi o caso na realização deste trabalho. Preliminarmente, deve-se ter o cuidado de adaptar os procedimentos metodológicos às especificidades do grupo estudado, já que os procedimentos tradicionais nem sempre cabem bem neste tipo de pesquisa.

No caso da presente pesquisa, foram utilizados procedimentos etnográficos tais como a observação participante, a construção de um diário de campo e o compartilhamento de vivências com os sujeitos. Estes procedimentos foram muito importantes para o surgimento da “confiança” em relação à pesquisadora – fator fundamental na pesquisa com crianças. Além disso, a pesquisa de campo possibilitou conhecer variadas dimensões da experiência dos sujeitos, fornecendo, assim, elementos para situar os seus discursos, representações e ações.

Durante as observações em sala de aula, procurou-se direcionar a atenção para as situações em que emergiam naturalmente comentários, gestos que remetesse ao narcotráfico, a representações sobre esse universo, etc. Em várias ocasiões, surgiram expressões a esse respeito; estas serão apresentadas posteriormente. Prestou-se ainda uma atenção especial às brigas e discussões ocorridas em sala de aula, com o intuito de observar de que maneira as crianças resolviam os seus conflitos e como percebiam essas situações.

Realizaram-se também atividades mais direcionadas, nas quais as crianças eram informadas a respeito do objetivo e da temática a serem trabalhados. Uma delas foi a elaboração de desenhos a partir do tema “A violência”. Neste caso, optou-se por propor o tema de uma forma ampla com a finalidade de conhecer quais os elementos as crianças inseriam nessa temática, e se havia recorrências.

Infelizmente, algumas crianças levaram os desenhos para terminar em casa e estes acabaram se perdendo. Restaram apenas três desenhos, que estão anexados no final do trabalho.

Outra atividade realizada teve por fim trabalhar a temática das violências de uma forma mais lúdica e mais condizente com formas de expressão com as quais as crianças se identificassem. Nessa situação, os meninos e as meninas decidiram realizar atividades distintas. Os meninos, que sempre cantavam *raps* durante as aulas, acharam legal a idéia de ensaiar duas músicas que seriam cantadas e tocadas por eles. As meninas decidiram fazer um teatrinho, e escolheram o tema “violência na família”. Eles acabaram fazendo a apresentação para todo o corpo escolar do período matutino e, nessa ocasião, pude fazer um registro fílmico. Assisti às gravações junto com as crianças, e foi bacana compartilhar com elas as suas reações diante das suas próprias imagens e a alegria dessa experiência. Dessa forma, a filmagem e respectivo “feedback” não foram apenas formas de registro de dados, mas propiciaram momentos de troca e de consolidação dos laços estabelecidos.

Também foram realizadas entrevistas com as crianças. Esse procedimento merece atenção especial, pois foi a atividade na qual a importância da adequação dos métodos tradicionais ao repertório “nativo” se mostrou com maior intensidade. Nas pesquisas na área das Ciências Humanas e Sociais, a entrevista é uma prática muito disseminada, mas nem sempre problematizada. A esse respeito, são muito valiosas as contribuições de Briggs (1986). O autor discorre a respeito da necessidade de se pensar a entrevista como um evento comunicativo no qual os participantes constroem contextos e significados durante a interação. Além disso, atenta para a importância de se problematizar as diferenças entre os repertórios comunicativos (e metacomunicativos) dos pesquisadores e dos “nativos” com os quais se entra em contato.

No caso deste trabalho, havia uma dupla diferença entre os repertórios de comunicação dos sujeitos investigados e aqueles da

pesquisadora. Primeiramente, existiam as diferenças relativas às condições de vivência e pertencimento a grupos sociais distintos – diferenças sócio-econômicas e de “capital cultural”. Além disso, havia a diferença dos grupos geracionais. Sendo assim, o procedimento da entrevista não poderia ser reduzido à aplicação de um roteiro pré-estabelecido de questões num contexto formalizado de perguntas e respostas.

Durante o campo, foi possível perceber que não seria viável realizar entrevistas individuais com as crianças. Não havia tempo e nem disponibilidade dos sujeitos para que isso ocorresse. Durante uma das manhãs em que se fez a pesquisa – a professora estava participando de um curso –, houve a possibilidade de ficar com as crianças e realizar uma espécie de entrevista em grupo. Estávamos reunidos na sala de aula, e pensei que poderia ser interessante fazer uma espécie de “bate-papo” com elas, a partir do qual fosse possível captar algumas representações, discursos acerca dos tiroteios, homicídios, etc. Já tinha percebido que as letras dos *raps* cantados pelos meninos continham muitas narrativas relacionadas a essa temática. Assim, pedi para que eles cantassem um dos *raps* e em seguida passamos a discutir sobre as letras e conseqüentemente sobre homicídios, narcotráfico, etc. Dessa forma, foi possível apreender algumas de suas representações, alguns dos valores presentes em seus discursos, algumas narrativas sobre homicídios, a partir de uma conversa, de uma discussão. Pensamos que o esquema pergunta-resposta seria muito pouco produtivo nesse caso, pois, provavelmente as respostas seriam curtas e com poucas informações sobre a dimensão vivencial das violências.

Nesse mesmo dia, as crianças tiveram Educação Física, e levei o gravador para o pátio, pensando na possibilidade de algumas delas contarem narrativas sobre homicídios. Porém, as crianças novamente expressaram a sua condição de sujeitos e me fizeram uma proposta diferente: queriam entrevistar-se umas às outras. Esse imprevisto acabou se tornando valioso para a pesquisa. Eu disse que tudo bem, mas a entrevista tinha que ser sobre o tema: “violência”. Eles

então fizeram perguntas no estilo: “O que você acha sobre...”; “Como seria o mundo sem violência”; “O que fazer para acabar com a violência”. São questões que, provavelmente, eu não faria, pois elas devolvem o problema de pesquisa ao interlocutor. Mas quando os sujeitos fazem tais perguntas, eles podem informar sobre suas representações sobre o próprio ato da entrevista e sobre os discursos abstratos relativos a fenômenos ligados às violências.

Dessa forma, os procedimentos metodológicos foram reconfigurados de acordo com os sujeitos da pesquisa e o tipo de interação estabelecida. Além disso, ficou clara a importância de se colocar numa postura flexível e aberta às mudanças e aos eventuais imprevistos que podem ocorrer durante a pesquisa de campo.

2.7 - Questões de ética na pesquisa

Atualmente, há um grande debate nas ciências sociais a respeito das questões relativas à ética na pesquisa. São preocupações que vieram se tornando mais agudas a partir das mudanças ocorridas nas formas de se pensar a pesquisa social e o estatuto dos sujeitos investigados. Nesse sentido, seria necessário haver uma ampla discussão a respeito da autonomia, da legitimidade das falas, da responsabilidade sobre o que é dito quando se realizam pesquisas com crianças. É um debate muito importante a ser feito para a consolidação de uma Antropologia da Criança.

As discussões mais gerais a respeito da ética nas pesquisas sociais focalizam questões diversas, tais como: a preservação das identidades dos interlocutores; o esclarecimento dos sujeitos investigados a respeito dos objetivos da pesquisa; o consentimento para a realização e a publicação dos trabalhos; a emissão de laudos (especialmente na Antropologia); a relação entre a produção de conhecimento e a práxis; neutralidade e imparcialidade na pesquisa; entre outras.

Não são questões de fácil resolução ou passíveis de simples consensos. Mas o fato de serem uma preocupação sempre mais constante na área já parece ser um grande avanço. Caberá aos novos

pesquisadores o enfrentamento dessas questões estreitamente ligadas aos dilemas e contradições presentes na área.⁹

Serão agora descritos os parâmetros de procedimentos éticos que tiveram lugar na presente pesquisa. Procurou-se levar em consideração as especificidades dos sujeitos investigados e do *locus* da pesquisa.

Primeiramente, deve-se esclarecer que este trabalho é informado por uma perspectiva que defende a capacidade das crianças de representarem a si próprias e ao seu próprio cotidiano e, desse modo, elas são percebidas como “sujeitos”. Além disso, como descrito no item referente à relação construída com as crianças, procurou-se estabelecer um diálogo que as perspectivasse não como meras informantes, mas como interlocutoras. Assim sendo, o primeiro passo foi pô-las ao corrente do motivo que me fez estar presente entre elas desde o início do campo; é claro que isso foi feito através de formas criativas e acessíveis à compreensão das crianças em questão. Como já dissemos, a direção da escola e a professora também foram informadas dos objetivos da pesquisa, e concederam as suas permissões para o desenvolvimento desta.

A temática deste trabalho envolve questões muito delicadas. Assim, para preservar a integridade dos sujeitos investigados, optou-se por resguardar as suas identidades. As próprias crianças escolheram nomes fictícios; estes nomes estão nos desenhos por elas produzidos, e foram acessados no texto final, quando necessário. Além disso, também o nome da escola e a turma na qual se realizaram as observações foram resguardados.

Com relação ao consentimento das crianças para a realização do trabalho final, houve uma tentativa – frustrada – de produzir documentos escritos. Elaborou-se um documento que apresentava os objetivos da pesquisa e pedia permissão para a realização do trabalho escrito, para que as crianças e respectivos responsáveis assinassem. Apenas três das crianças trouxeram o documento de volta. Há também, registradas em fitas cassete, algumas falas das

crianças a esse respeito: “Ah, pode usar o que a gente falou!”; “Pode falar, não precisa assinar”; “Ah, eu quero que apareça o meu nome!”. As crianças demonstraram que, para elas, tinham mais valor a sua permissão oral e a confiança que em mim depositavam do que um papel escrito. Nesse sentido, vê-se o quanto são complexas as questões relativas à ética: nem sempre modelos pré-estabelecidos se enquadram nas particularidades de cada pesquisa. Além disso, os próprios sujeitos, muitas vezes, rejeitam tais padrões. Assim, deve-se levar em conta o fato de que, nas pesquisas que envolvem o contato direto e a interlocução entre pesquisador e investigados, há uma constante renegociação das posturas e expectativas recíprocas, de acordo com o tipo de relação estabelecida. Luis Roberto Cardoso de Oliveira (2004) reflete sobre essas especificidades que têm lugar nas pesquisas realizadas *com* seres humanos distinguindo-as das pesquisas *em* seres humanos.

Dada a perspectiva de diálogo que pautou a relação estabelecida com as crianças, pensa-se que a redação e a defesa deste trabalho não concernem à última etapa da pesquisa. Falta ainda a devolução dos resultados do trabalho. Certamente uma cópia será deixada na biblioteca da escola, estando disponível para a leitura. Mas, no caso das crianças, será preciso encontrar um meio de “traduzir” as reflexões numa linguagem que lhes seja acessível. Alguma forma de atividade para que isso se efetive será elaborada, em conjunto com a direção da escola e com a professora da turma na qual se fez a pesquisa de campo.

3 - Como as crianças nos contam as violências: Discursos e formas de expressão

Neste último capítulo, serão apresentadas a descrição e a análise dos dados empíricos relativos aos discursos, representações e imaginário das crianças interlocutoras a respeito das violências e as formas de expressão através das quais elas manifestaram a dimensão vivencial do tema investigado. Essas duas dimensões – falas e formas de expressão – estão imbricadas, e muitas vezes se

confundem. Optou-se por separá-las para distinguir as falas e discursos mais genéricos a respeito das violências das formas de expressão mais cotidianas e específicas sobre a temática.

Para isso, este capítulo está organizado em dois grandes tópicos, que contemplam os elementos acima descritos. Por fim, apresentar-se-á uma discussão que sintetiza e relaciona as reflexões que integram os dois tópicos.

3.1 – Discursos, saberes e representações nativas

Neste tópico serão descritos os elementos que compõem a “teoria nativa” a respeito do tema investigado. Ao contrário do que geralmente se pensa, as crianças têm muito a nos contar a respeito de assuntos considerados “sérios” e inacessíveis ao universo infantil. Inicialmente, apresentam-se os saberes demonstrados pelas crianças em relação ao tema investigado. Segue-se a exposição e a análise dos discursos e das representações “nativas” a respeito dos seguintes tópicos: o que, e como, consideram “a violência”¹⁰; os bandidos; os policiais; entre outras questões. Também esses discursos e representações fazem parte do repertório de saberes das crianças, e serão apresentados separadamente apenas por uma questão de organização do trabalho.

3.1.1 - Saberes diversos

As crianças conhecem os horários mais frequentes dos tiroteios, e as atitudes que devem ser tomadas quando eles acontecem. Disseram que os tiroteios ocorrem, na maior parte das vezes, durante a noite: “Quase todo dia”; “Das nove até meia-noite”. Um dos meninos contou que a sua casa já tinha sido atingida por uma bala perdida. Pode-se ver o quanto os tiroteios são eventos familiares para essas crianças. Elas têm de conhecer os possíveis horários em que ocorrem, e saber como proceder quando isso acontece, sob a pena de perderem as suas vidas. Porém, esse repertório de saberes não é suficiente para garantir a sua segurança, dada a imprevisibilidade de tais eventos.

Outra questão ligada aos saberes das crianças foi a já citada autonomia com que elas transitavam pelo morro, e a familiaridade que possuíam em relação ao seu local de habitação. As crianças demonstraram conhecer quais eram os lugares e horários perigosos para a circulação no morro. O domínio desse conhecimento permitia que elas estivessem e brincassem “na rua” com certa margem de tranqüilidade dentro dos limites que conheciam.

Alguns meninos demonstraram conhecer a legislação brasileira no tocante à inimizabilidade penal dos indivíduos com idade inferior a 18 anos. Quando discorreram sobre jovens que cometem crimes, disseram, entre outras coisas: “sabe que é de menor não vai ser preso; “São os de 15, 16, que não vão preso. [...] Eles assinam até crime que não fizeram, né”. Estes saberes integram um repertório de conhecimentos importantes, que provavelmente fazem parte do processo de socialização – entendido como um processo interativo de compartilhamento de códigos e significados sócio-culturais – dessas crianças no contexto espacial, social e cultural em que vivem.

3.1.2 - Discursos sobre “a violência”

Os discursos apresentados nesse item emergiram durante a situação descrita no capítulo dois, em que os meninos pediram para entrevistar-se uns aos outros. Essas entrevistas ocorreram durante a Educação Física das crianças, e a iniciativa e a participação desse episódio foi restrita aos meninos. A primeira pergunta que eles faziam era: “O que você acha da violência?”, e teve como respostas: “a violência é uma coisa ruim que [...] envolve muitas pessoas no tráfico, e [...] dá muito roubo, dá morte, ta ligado, dá violência.”; “violência é muito mal”; “A violência é uma coisa muito mal, que faz maldade pras pessoas”; “Uma coisa muuuito ruim, tráfico de drogas, roubo, morte e tem muita violências e daí as pessoas que não devem nada morrem, eles matam”.

Em todas as respostas, está presente o discurso que percebe “a

violência” como um “mal”, como algo “ruim”, carregado de negatividade. Além disso, trata-se o fenômeno de uma forma singular: “a violência”, homogeneizando as diversas práticas consideradas como “violência”. Há também uma objetificação do fenômeno: “a violência é uma coisa...”, de forma a torná-lo exterior aos sujeitos. Como já explicitado no referencial teórico, os discursos do social a respeito das violências são marcados por elementos como: a indignação, a exterioridade, a homogeneização e a negatividade do complexo conjunto de fenômenos abrangidos. As crianças demonstraram em suas falas compartilhar desses discursos característicos da percepção social a respeito das violências.

Um elemento muito evocado nas falas das crianças é o “tráfico”, que ora aparece como um dos elementos presentes naquilo que eles consideram “violência”, ora aparece como sinônimo de “violência”. O tráfico apareceu como sinônimo de violência tanto na primeira pergunta a respeito do que achavam da violência quanto em outros momentos, tais como: ao responder por que achava a violência mal, um dos meninos disse: “Ah, porque o tráfico mata pessoas”; em outro momento, um dos meninos, que ocupava o papel de entrevistador, ao invés de perguntar o que seria do mundo sem “a violência” pergunta o que seria do mundo sem o tráfico. No caso, a resposta foi: “Muito legal, seria mais divertido, mais calmo”.

Em virtude do elevado número de homicídios decorrentes, dentre outras coisas, das disputas entre facções do narcotráfico e dos embates destas com a polícia e da visibilidade que têm alcançado tais eventos, o imaginário social é permeado pela associação entre violências letais e narcotráfico. Como argumentou Soares (2005), as agressões que culminam em mortes são geralmente consideradas a forma mais grave de violência. As crianças expressaram em suas falas que compartilham também desta percepção social. E nas suas falas, o “tráfico” aparece como responsável pelas mortes de muitas pessoas. Para elas, entretanto, as mortes decorrentes do narcotráfico não são notícias transmitidas na TV, mas são eventos que ocorrem

na esquina, que envolvem, muitas vezes, pessoas conhecidas, próximas. Daí ser tão forte a associação que fazem entre violência e a sua forma letal. Ao explicarem por que consideram “a violência”, o tráfico, como “coisas ruins”, afirmam, entre outras coisas: “porque o tráfico mata pessoas”; “as pessoas que não devem nada morrem, eles matam.”; “dá morte”. As crianças sujeitos da pesquisa também enfatizaram, neste e em outros momentos, a sua indignação frente à morte de pessoas inocentes, pessoas que: “não fazem nada pra ninguém”. Essas falas remetem a valorações que graduam, hierarquizam certos homicídios como mais graves e condenáveis do que outros. Essa questão será objeto de atenção mais à frente, no tópico a respeito das representações sobre os “bandidos”.

Outro elemento que apareceu na fala dos meninos prende-se com as soluções por eles oferecidas para se acabar com “a violência”. Alguns trechos das falas a esse respeito são ilustrativos: “eu botava mais polícia.”; “Colocar mais policiamento no morro né e as pessoas dizer não contra a arma de fogo”. Essas falas, que remetem ao discurso da repressão como forma de acabar com “violência”, também apareceram no momento do “bate-papo” com as crianças. Alguns dos meninos, como se verá com mais detalhe em outro tópico, defendiam práticas duras, tais como matar todos os “bandidos”. Ainda no que concerne às falas sobre as soluções para se acabar com “a violência”, vale refletir sobre a seguinte assertiva: “Colocar mais policiamento no morro né e as pessoas dizer não contra a arma de fogo”. Aproveitei a fala desse menino para perguntar se ele estava falando sobre o referendo, e ele respondeu afirmativamente. A fala do garoto gerou uma discussão entre as crianças, algumas defendendo e argumentando a favor da posse de armas de fogo, e outras se colocando contra. Nesse momento, as crianças demonstraram estar cientes das discussões acerca do “Referendo sobre a proibição da comercialização de armas de fogo e munições” que seria votado no mês seguinte ao da entrevista. Além de estarem sabendo sobre o referendo, manifestaram as suas opiniões e explicitaram os seus argumentos acerca do tema. Isso é

muito significativo, no sentido em que as crianças se mostraram preocupadas com questões sócio-políticas. Contrária-se assim certo “lugar comum” que situa as crianças fora desses domínios, excluindo a possibilidade de que estas reflitam sobre assuntos “sérios” – que dirá, então, de que expressem as suas opiniões a respeito.

3.1.3 - Representações diversas ligadas especialmente ao narcotráfico

Houve a oportunidade de realizar uma espécie de entrevista grupal, um “bate-papo” com as crianças no qual sentamos em círculo e passamos a conversar a partir do conteúdo de um *rap* cantado pelos meninos. Serão apresentados, em seguida, um trecho da música (que nos anexos se transcreve na íntegra) e as reflexões sobre as falas e representações que emergiram durante a realização desta atividade.

São onze da noite; eu vejo televisão. Daqui a pouco eu vou sair pra quebrar aquele vacilão. Que já deu várias mancadas com a rapaziada. Sua própria família não quer saber de nada. Já foi carro, relógio, varal. Estuprou uma mina de quinze lá no matagal. Deu cascudo no meu moleque à toa. (...) No júri da favela já ’tá condenado, ao sono eterno, (...).O mundo ’tá pequeno pra nós dois .Ele riú várias vezes, quero ver rir depois. Eu fico bolado de cabeça quente. Quando eu penso que ele usou, massacrou muita gente inocente. Na televisão um filme de ação, me dá empolgação, pra sair pra minha missão (...).Uma palavra vale mais do que contrato. Se vacilar pá, pá vai pro saco. (...) Não se brinca com a honra de ninguém. Ele me esculachou e zoou morador também. Bateu na mina dele de barriga. Feriu uma mulher, tirou uma vida (“De homem pra homem”, MV Bill).

Depois que os meninos cantaram, perguntei sobre o que as letras dos *raps* falavam e eles responderam que era sobre “bandido, violência, assalto”. Em seguida, questionei se essas coisas aconteciam

apenas no Rio de Janeiro, em São Paulo ou se tinham a ver com o que eles vivenciavam. Um dos meninos disse: “É lá pras favela lá, lá na Rocinha”, e outro replicou: “Não, pra aqui também”.

Passamos então a conversar mais especificamente sobre os conteúdos do *rap* acima descrito. Nesse momento, surgiram representações acerca do que eles pensam sobre os “bandidos”, sobre os motivos que levam os jovens a ingressar no narcotráfico, sobre questões de gênero, entre outras.

a) Os “bandidos” e “como se vira bandido”

Um dos personagens do *rap* citado parecia personificar o papel de “bandido”. Perguntei às crianças o que ele tinha feito e o que elas achavam disto. Elas responderam: “Ele é esturpador, ladrão, chera pó, traficante”; “Esse daí vai apodrecer no inferno mano”; “Até a família dele já largou ele de mão”. Essas falas descrevem um personagem que encarna o mal, que reúne certas características condenáveis: ser esturpador, ladrão, usuário de cocaína, traficante e sem nenhum vínculo com a família. Em seguida lhes perguntei se havia muita gente assim, ao que responderam: “Tem”; “É cherador de pó, ta ligado”. Questionei se geralmente essas pessoas são jovens, e obtive como resposta: “São os de 15, 16, que não vão preso. Eles assinam até crime que não fizeram, né”.

Nesse momento, um dos meninos disse que achava que a polícia tinha de matar todos os criminosos. Os outros concordaram, mas enfatizaram que os “bandidos” que devem ser mortos são aqueles que matam, ou seja, os homicidas. Eles justificam sua posição afirmando: “Claro, aí eles vão lá matam, vão pra prisão ficam um dia, sai, depois matam. Tem que morrer memo, são bandido”. Nessas falas, eles demonstram a sua descrença na capacidade que as instâncias legais têm de gerenciar as devidas punições aos criminosos. Além disso, expressam certos discursos que defendem que os crimes que levam à morte devem ser penalizados com a morte do “agressor”. Trata-se de uma lógica que estabelece variadas gradações a respeito da legitimidade de se tirar uma vida de acordo

com critérios de merecimento. Para os meninos que expressaram esse discurso, os “bandidos” que matam são reincidentes e irrecuperáveis e, sendo assim, devem ser punidos com a morte.

Dessa forma, os “bandidos” que matam outras pessoas são condenados e desprezados nas falas das crianças. Não há nenhuma referência a eles como modelos a serem seguidos ou como pessoas a serem admiradas. Os meninos enfatizaram a sua condenação aos “bandidos” que matam, e não foi possível captar as suas representações a respeito daqueles que não praticam homicídios, mas que estão envolvidos no narcotráfico. No caso das crianças com que se teve contato, as representações são diferentes daquelas encontradas em alguns contextos da pesquisa realizada por MV Bill e Celso Athayde. No documentário já citado *Falcão: meninos do tráfico* (2006), há cenas que apresentam falas de crianças a respeito de sua admiração pelos bandidos e de suas aspirações em tornar-se bandidos. Na presente pesquisa, não se teve contato com situações como esta; porém, as crianças entrevistadas afirmaram que conheciam crianças menores do que elas envolvidas com o narcotráfico. Perguntei se essas crianças não tinham medo e se sabiam que poderiam morrer – ao que eles responderam que as crianças envolvidas não tinham medo e que sabiam sim que poderiam morrer.

Sobre os motivos que levam alguém a tornar-se bandido, uma das respostas foi a seguinte: “Ah não sei, de vez em quando, quando era pequeno apanhava, começa por droga, outro queria alguma coisa e não tinha e a solução ele achava que era roubar”. Nessa fala, temos a exposição de uma espécie de trajetória que se inicia com problemas relativos à violência intrafamiliar ou à falta/desejo de bens materiais, prossegue com o envolvimento com “drogas”, assaltos, e assim por diante.

Questionei-os também a respeito do porquê de haver mais homens do que mulheres envolvidos em crimes, e eles responderam: “Porque homem quando é pequeno é torturado pelos pais, a solução

deles é as drogas, mulher já não”; “Ela encontra ir pra zona, dança naqueles palco, (...) rodar a bolsinha”; “A solução delas, elas desabafam com as amiga”. Em síntese, eles disseram que as mulheres quando enfrentam problemas (seja de ordem financeira, seja em relação a dificuldades no âmbito da família) encontram outras soluções que não o caminho das “drogas”. Perguntei por que os meninos não conseguiam fazer isso (especificamente desabafar com os amigos), e obtive como resposta que os meninos têm mais vergonha, pois pensam que homem não têm o direito de chorar. Questionei então se eles achavam que tinham esse direito e um deles respondeu: “Claro, a gente também, os homens também são ser humano.”.

Primeiramente, é importante refletir que as crianças não restringiram a questão do envolvimento com o “mundo do crime” a explicações relativas à falta de dinheiro, de bens materiais. Estas foram um dos componentes da sua explicação, que também considerou elementos ligados à dimensão simbólica e afetiva da questão. Soares (2005) advoga que é preciso ouvir os jovens em sua linguagem, conhecer o seu imaginário, para compreender que, muitas vezes, nos casos de envolvimento dos adolescentes com o narcotráfico, estão em jogo processos de construção de identidades, de necessidade de reconhecimento dentro de um grupo, entre outros.

Relativamente à diferença entre homens e mulheres no que toca à inserção no “crime”, as representações das crianças denotam uma situação que pode ser pensada em termos de projetos de vida e “campo de possibilidades”. De acordo com Gilberto Velho (1994), os projetos individuais estão circunscritos às regras e padrões determinados por fronteiras simbólicas do universo sócio-cultural a que o indivíduo pertence. Assim, há uma margem relativa de escolha, já que os sujeitos traçam suas trajetórias de vida dentro de um determinado “campo de possibilidades”. Nesse sentido, parece que as meninas/as mulheres que vivem em contextos nos quais a inserção no narcotráfico pode ser uma alternativa em termos de projeto de vida possuem um “campo de possibilidades” maior do

que os meninos que pertencem aos mesmos contextos. A fala de um dos meninos sobre a questão dos homens não terem o direito de chorar denota a existência de valores que constituem a construção social das masculinidades e constroem as atitudes, os comportamentos, as escolhas dos meninos.

b) Considerações a respeito de configurações de gênero

Na presente pesquisa, o recorte de gênero não foi pressuposto *a priori*, surgindo no decorrer da pesquisa de campo a partir das diferentes formas de adesão dos meninos e meninas. Assim, não há fundamentação teórica consistente para tratar desse recorte. No entanto, pode-se citar o trabalho de Fátima Regina Cecchetto “Violência e estilos de masculinidade” (2004), que traz importantes contribuições no que toca a essa temática.

Cecchetto (2004) busca situar a masculinidade como categoria construída social, histórica e contextualmente. Recusa a conexão natural que geralmente se faz entre masculinidade, violência e pobreza. Para a autora, abordagens que biologizam ou psicologizam a violência masculina (violência tratada como uma essência masculina) desviam a atenção das relações sociais e da própria dinâmica da construção social da masculinidade. Enfatiza, também, que a violência masculina não é universal, e que seria interessante se pensar em termos de diferentes estilos de masculinidade. Nessa perspectiva, as masculinidades específicas não são entendidas como tipos fixos, mas como configurações específicas de práticas constituídas em situações particulares e mutáveis.

Durante toda a pesquisa, a maioria das falas a respeito de violências veio dos meninos. As meninas “tocaram no assunto” apenas quando se discorreu a respeito de tiroteios e algumas participaram do episódio da discussão sobre o Referendo. Durante a entrevista, elas não quiseram dar as suas opiniões e se manifestaram pouquíssimo. Não é possível dizer ao certo o porquê desse “silêncio” das meninas; talvez elas tenham mais receio, medo de falar sobre o tema ou não

tenham a mesma forma de adesão dos meninos em relação aos eventos e aos assuntos relacionados às violências. Porém, um fato interessante foi a escolha que as meninas fizeram acerca do tema do teatrinho que prepararam e apresentaram: violência no interior da família. Parecia que esse tipo de violência era mais presente em seu imaginário, em suas preocupações. Já os meninos falavam sobre o tema com mais facilidade, contavam narrativas sobre homicídios e, como se verá no item 3.2., possuíam certa familiaridade com o “mundo do narcotráfico”, expressando-se muitas vezes através da linguagem da “violência”. Outro elemento relevante encontrado em algumas falas de alguns dos meninos foi certo “encantamento” com algumas situações ligadas a violências. Certo dia, estava conversando com eles e perguntei se tinham visto o ônibus que havia sido queimado com várias pessoas dentro no Rio. Leonardo disse o seguinte: “A explosão foi bem legal, um cogumelo de fogo!”. Durante essa mesma conversa, eles falaram sobre os filmes que mais gostam de assistir e os mais citados foram os de terror e os de guerra: “com aqueles fuzis”. Além da questão do “encantamento”, pode-se situar essas falas em relação à construção de uma determinada masculinidade, em que elementos ligados a um “ethos guerreiro”, à virilidade, são valorizados. Há discussões a esse respeito em Zaluar (1995) e em Soares et al. (2005). Um ponto interessante na discussão de ambos os autores é o de que as armas são elementos de distinção, de pertencimento e, além disso, são atrativos em relação às meninas.

A partir das reflexões de Cecchetto (2004), pode-se pensar que, no caso dos meninos com que se teve contato, a forma de adesão destes aos temas e às expressões ligadas às violências não é uma característica intrínseca da natureza masculina, mas se dá a partir de uma configuração de masculinidade específica que os compõe, e que é construída a partir de um repertório histórico, social e cultural. Além disso, a idéia de que as masculinidades específicas não são tipos fixos, mas configurações sujeitas à mudança é muito iluminadora para se pensar, por exemplo, a participação das novas

gerações nesse processo de contínua reconfiguração. No caso desta pesquisa, uma fala muito significativa a esse respeito foi aquela do menino que argumentou que os homens também têm o direito de chorar. Mesmo no contexto de uma configuração de masculinidade marcada por valores ligados à virilidade e ao “ethos guerreiro”, há espaço para valores contrários aos predominantes. Estes podem, inclusive, vir a ocupar uma posição central, dependendo das diversas reconfigurações das práticas e representações no âmbito de tal “estilo” de masculinidade.

c) Representações sobre a polícia

Foi possível também observar algumas falas e a relação estabelecida entre as crianças e a Polícia Militar. A presença da PM é constante no contexto do Maciço do Morro da Cruz e na vida das crianças, através de diversas formas de ação, tais como patrulhamento, intervenções de repressão e projetos de prevenção. Dessa forma, as crianças parecem estar familiarizadas com a presença da PM no seu cotidiano. Ao contrário do que eu pressupunha, a representação que fazem dos policiais em geral não é negativa e nem composta por sentimentos de medo. Como já foi dito, nas entrevistas e em outras ocasiões muitos se posicionaram a favor da necessidade de um maior policiamento no morro, alguns chegando a defender que os policiais “tinham que matar todos os bandidos”. Em suas falas demonstravam muita indignação com mortes de pessoas “inocentes” acarretadas pelo narcotráfico. Parece haver uma diferença marcante entre essas representações e aquelas reportadas por moradores dos morros do Rio de Janeiro que, geralmente, perspectivam a polícia, como um inimigo em potencial.¹¹

Na escola onde foi realizado o campo, anualmente, os alunos da 4ª série participam de um mini-curso relativo a um programa de prevenção ao uso de drogas (PROED), oferecido por um(a) policial. Assim, as crianças têm a oportunidade de estabelecer uma relação mais próxima com esses profissionais. Neste ano, o minicurso foi realizado por uma policial. Pude presenciar cenas de

empatia e trocas de carinho entre ela e as crianças. Os fatos de ela ser mulher e uma pessoa muito simpática facilitaram a construção dessa relação amigável, mas, provavelmente, não são os únicos fatores que contribuíram para isso. Essa proximidade que se estabelece entre os policiais e as crianças pode contribuir para a visão “amigável”, de “parceria” que as crianças pesquisadas têm sobre a PM .

Deve-se esclarecer que essas são as representações de algumas crianças de uma determinada comunidade. Sabe-se o quanto a relação entre os moradores dos morros e a polícia é muita vezes ambígua e complexa mesmo na cidade de Florianópolis. Essa questão é explorada, por exemplo, no trabalho de Rodrigues (1996).

3.2 - Formas de expressão cotidianas

Na segunda parte deste capítulo, serão apresentadas as diversas formas através das quais as crianças interlocutoras da pesquisa contaram, narraram e expressaram as violências. Como se argumentou na apresentação desse capítulo, as formas de expressão também são compostas por saberes e pelo repertório de representações nativas. Mas neste caso, esses saberes e discursos foram também acionados no cotidiano das crianças e não apenas em situações de entrevistas.

3.2.1 - Vocabulário específico e narrativas sobre homicídios

Foi possível identificar nas observações em sala de aula o acionamento, por parte de alguns meninos, de um vocabulário particular que se refere a tiroteios, nomes de armas e gírias usadas no narcotráfico. Certa vez, a professora perguntou por que determinado aluno tinha faltado à aula e um menino respondeu: “Levou um tiro na perna” – ao que outro garoto replicou: “Mentira, ele quebrou a perna!”. Neste caso mesmo se a fala foi uma “brincadeira”, expressa um acontecimento que poderia ser uma das possibilidades naquele contexto.

Numa outra ocasião, durante uma discussão entre dois meninos, um deles disse que iria dar um tiro no outro afirmando: “Vou pegar o 32 do fulano” (fulano é um conhecido deles, possuidor da arma – calibre 32). O outro menino envolvido respondeu imediatamente: “Quero ver se você tem coragem, meu primo é patrão¹² dele”. O primeiro diz ainda: “Amanhã se tu não me dá um tiro, eu vo te quebrar a cara”. Nessa ocasião, os meninos demonstraram possuir certa familiaridade com o “mundo do narcotráfico” e seus integrantes, através do acionamento de um vocabulário específico: “o 32”; “patrão”. Tal como na situação descrita anteriormente, essas falas não expressam ações que se materializaram, mas o fato de tais argumentos serem usados pelos meninos indica que seriam situações possíveis, disponíveis, ao alcance deles.

Ainda com relação a referências ao narcotráfico, dois episódios ocorridos em sala podem ser citados. Num deles, um menino estava moendo giz e outro comentou, a rir: “Tá moendo pó de maconha?!”. A fala demonstra ao mesmo tempo familiaridade e certa confusão entre maconha e cocaína (já que só há pó da última e se mói a primeira!). No outro episódio, Gabriel pôs a camiseta amarrada na cabeça de uma maneira peculiar e perguntou a um colega: “Você sabe o que é CV?”, e ele mesmo respondeu: “É Comando Vermelho”.

O acionamento desse vocabulário mostrou que o “mundo do narcotráfico” não é exterior às vivências dessas crianças – especialmente a dos meninos – como parecia nas representações e discursos a respeito das violências e do narcotráfico presentes nas entrevistas.

Em alguns momentos das entrevistas, as crianças narraram episódios de homicídios. Havia certos elementos comuns que integravam as narrativas: o local em que ocorreu o homicídio ou em que foi encontrado o corpo (“ali pra baixo da casa dele”); o dia e/ou o horário em que ocorreu; o número de tiros e/ou as partes do

corpo atingidas; a ambigüidade e a incerteza em relação aos motivos (“Ninguém sabe”; “uns diz que a mulher mandou matá ele, uns diz”).

No dia em que fizemos um passeio pelo morro, quando estávamos subindo em direção ao Mirante, passamos por um ponto ao lado da estrada principal no qual havia um grande território de mata com alguns carreiros. Rafael disse então que já tinha entrado naquele local durante a noite e que, na ocasião, viu policiais recolhendo um corpo. Perguntei se ele não teve medo e ele disse que não, pois estava com seu cachorro. Questionei mais detalhes sobre o que ele disse ter visto, perguntei se o corpo estava em uma maca e ele apenas respondeu: “é”, sem comentar mais sobre o assunto. A história narrada por Rafael parece ter pouca probabilidade de ser real (seria muito difícil ele ter conseguido sair de casa sozinho à noite, e ele demonstrou incerteza quando perguntei sobre os detalhes do evento), mas em termos de análise isso é irrelevante. Diz-se muito que as crianças acessam frequentemente o pensamento lúdico, da fantasia. Em alguns casos, cabe pensar as chamadas “fantasias”, “invenções”, “faz-de-conta” das crianças não tanto como expressões de um pensamento não objetivo, não racional, não lógico, mas como formas peculiares de expressão de eventos que se inserem num “campo de possibilidades” objetivo, materializável. É muito da idéia de “*fictio*” avançada por Clifford Geertz (1978), na qual a ficção não corresponde a uma mentira, mas a uma forma de apreensão da realidade. Esse parece ser o caso na narrativa contada por Rafael.

Além disso, o fato de ele compor uma narrativa peculiar com personagens, local e horário determinados demonstra seu conhecimento de um certo “*frame*”, uma estrutura que é comum a determinados eventos. Tanto no caso desta última narrativa quanto das outras descritas anteriormente, foi possível identificar que as crianças compartilham certos códigos, significados, certas estruturas que compõem e dão sentido a tais eventos.

3.2.2 - *Raps* e gestualidade

Neste tópico, abordar-se-ão formas de expressão acionadas espontaneamente pelas crianças e com as quais elas pareciam se identificar. Uma dessas formas eram os *raps* cantados constantemente pelos meninos. As músicas eram de grupos como *Racionais* e também de compositores/intérpretes como MV Bill, e as letras continham desde críticas a situações de preconceito vivenciadas pela população negra e pobre até narrativas de estupros, homicídios, “guerras” dentro do narcotráfico, entre outras. A princípio, imaginava que eram os meninos mais velhos que gostavam dessas músicas, mas no dia em que os garotos apresentaram dois *raps* no auditório da escola foi possível perceber que também muitas meninas e crianças mais novas cantavam junto com eles. Atualmente, estilos musicais tais como o *rap* e o *funke* têm alcançado um público – especialmente de crianças e adolescentes – não mais restrito às periferias. Não se pode precisar, nos limites deste trabalho, a razão pela qual esses estilos conquistam de forma tão potente as crianças e adolescentes. Mas é certo que o conteúdo dessas músicas é apreendido, interpretado de maneiras diversas de acordo com os contextos sociais, culturais e econômicos dos ouvintes. Para as crianças da comunidade em que se deu a pesquisa, como elas mesmas afirmaram na entrevista, as situações descritas nos *raps* não são abstrações ou realidades distantes, mas eventos muito familiares. Nesse sentido, essas músicas ultrapassam a dimensão do entretenimento para se constituírem também em formas de expressão de vivências, de reflexão e mesmo de crítica a determinadas situações.

As crianças, para manifestarem algumas idéias, acionavam também a gestualidade e a dramatização de eventos. Em uma das aulas a professora discutiu com eles o que havia no morro, as coisas boas e o que faltava ao local, e pediu para que eles fizessem um desenho sobre esse tema. Durante a conversa, nenhuma criança citou elementos ligados ao narcotráfico; porém, no momento em que estavam desenhando, um menino mostra ao outro o que queria desenhar: levanta-se e faz o gesto de quem está disparando uma

arma. Ele acabou não manifestando essa idéia em seu desenho, mas em *off* – através de um gesto – compartilhou essa sua representação com alguns colegas. Também nas narrativas sobre homicídios eles simulavam pessoas atirando umas nas outras; faziam os gestos e também imitavam o barulho específico: “pá, pá, pá”. Os meninos também moíam giz com frequência e muitas vezes simulavam que estavam moendo ou cheirando “pó” (pó de cocaína).

Em outra circunstância, algumas crianças me contaram um episódio de conflito ocorrido no dia anterior entre João e a professora através da dramatização: além de narrarem os fatos, incorporaram os papéis desempenhados pelos dois personagens do conflito.

Como assinalado no segundo capítulo, propôs-se que as crianças fizessem alguma atividade a partir do tema “violência” para apresentarem à turma. As meninas escolheram elaborar um teatrinho. Estas demonstraram se identificar bastante com essa forma de expressão; elas mesmas decidiram o tema “violência na família”, e produziram as falas, o “roteiro” da historinha.

Essas formas de expressão de idéias através da música, da gestualidade, da dramatização podem, talvez, caracterizar uma maneira particular de apreensão da realidade e, neste caso, das violências por parte das crianças. Pode-se pensar em termos de um “tom” particular presente no “olhar” infantil.

3.2.3 - “Violência” como forma de linguagem e de relação

As manifestações de violências podem muitas vezes consistir em formas de linguagem e de expressão de indivíduos ou grupos. Um exemplo disso pode ser encontrado no já citado trabalho de Áurea M. Guimarães (2003) no qual a autora concluiu que a depredação escolar se dava como uma forma de resistência ao autoritarismo, ao jogo de poder que se estabelecia no interior das instituições por ela analisadas. Além disso, na perspectiva teórica que informa esta pesquisa, as violências são vislumbradas como tipos de relações sociais (RIFIOTIS, 1997; 1999) e os conflitos podem, em algumas

circunstâncias, agir como formas de “sociação” (SIMMEL, 1983).

Nesse sentido, serão em seguida descritas duas situações em que foi possível identificar as violências agindo como formas de expressão e de relação entre as crianças. A primeira consiste nos conflitos que se estabeleciam entre os meninos, e a segunda diz respeito a um caso de *bullying*¹³ e estigmatização.

a) Conflitos entre pares

Os conflitos, discussões e brigas eram muito freqüentes entre os meninos. Nas observações em sala de aula, presenciaram-se várias dessas situações, algumas, inclusive, envolvendo socos e chutes. Algumas vezes, eles apenas se xingavam ou implicavam uns com os outros, noutras acabavam se esbofeteando, tendo de ser separados pela professora. Houve situações nas quais as brigas se intensificaram de tal forma que alguns chutavam a cabeça de outros ou ameaçavam jogar cadeiras sobre os “colegas”.

É relevante expor que, muitas vezes, os mesmos meninos que se estapeavam em sala de aula brincavam juntos no recreio. Dessa forma, nem sempre a maneira como se estabelece a relação entre sujeitos que conflituam é contínua ou fixa. Essa questão é importante no sentido em que expressa, por exemplo, o quanto pode ser equivocado enquadrar os sujeitos que conflituam em papéis fixos tais como os de “vítima” e “agressor”.

Durante a realização da entrevista com a turma toda, em dado momento, dois meninos estavam se enfrentando: batiam-se, mas riam ao mesmo tempo – uma espécie de “lutinha”. Perguntei se eles consideravam aquilo “violência” e se não acabavam se machucando. Responderam que consideram violência sim, mas que se tratava de uma brincadeira e que se soubessem “brincar” ninguém se machucaria. É significativo o fato dos garotos considerarem esses embates, essas “lutinhas”, ao mesmo tempo como violência e brincadeira. Nessa circunstância, um fenômeno que acarreta uma forma de violência, de acordo com a visão dos sujeitos, não carrega consigo uma carga negativa geralmente atribuída nas representações

que se fazem a respeito de formas de violência. Aqui o conflito é uma das formas de relação entre esses sujeitos, e um dos elementos de sua sociabilidade.

b) Análise de um caso: *bullying* e estigmatização

Na turma onde se realizou a observação participante havia um menino de 13 anos, aqui denominado João. Este participava de quase todos os conflitos estabelecidos dentro e fora de sala. Um desses conflitos envolveu a professora, que, ao tentar separar a briga entre João e outro menino, acabou levando uns sapatos do primeiro. Teve que pegá-lo pelo braço e expulsá-lo da sala. Após a aula, conversei com a professora sobre o acontecimento, perguntei se ela já tinha conversado com a mãe do garoto, etc. A mesma respondeu que ele já tinha sido expulso de outras instituições e que tinha problemas na família, pois não aceitava o relacionamento da mãe com um homem bem mais novo do que ela. Foi uma narrativa típica do “menino problemático, bagunceiro, sem solução”.

Eu sabia que seria importante me aproximar mais desse menino para compreender como ele encarava tais situações e para conhecê-lo melhor, mas não sabia como fazer isso. Numa dada manhã, eu estava na biblioteca aguardando o momento da aula seguinte que eu acompanharia e, “providencialmente”, João chegou ao local dizendo ter sido expulso da sala. A bibliotecária passou para ele uma atividade de leitura e interpretação e eu fui então ajudá-lo, e pudemos conversar um pouco mais. Contou um pouco sobre sua família – que morava com a mãe, o padrasto e duas irmãs – e que no período da tarde ia para a *Casa da Liberdade*. Foi engraçado notar que na biblioteca ele estava calmo e fazia as atividades recomendadas, ao contrário de quando estava em sala, onde se punha sempre a falar e se movimentar muito.

Neste mesmo dia, durante a Educação Física, João estava brigando com outro aluno e o segurança da CASVIG (serviço de segurança terceirizado), ao invés de apenas separar a briga, torceu com muita força o braço de João e o jogou no chão. Imediatamente eu e o

professor fomos até lá pedir para que soltasse o menino. João estava muito nervoso e irritado com o “guardinha”, tentou acertar uma pedra nele e saiu correndo para dentro da escola. O segurança tentou pegá-lo novamente, mas foi impedido. Fui ao encontro de João; ele estava vermelho e chorava, não sei se de dor, raiva ou ambos. Mais tarde, João e eu voltamos para a Educação Física e ele convidou alguns colegas pra brincar com ele e recebeu as seguintes respostas: “Iii, lá vem aquele lá”; “Eu não vou brincar com ele”. Então comecei a jogar com ele e, logo em seguida, as crianças foram vindo. Nesse dia, pude perceber que a hostilidade não vinha apenas de João para com os colegas, mas o contrário também ocorria. Lembrei de outras situações nas quais os alunos chamavam João de “cabeção”, de sujo, etc. Neste caso, parece haver claramente um processo de “estigmatização” que atribui certas características ao menino, sendo que estas são constantemente reproduzidas pelos colegas e por ele próprio.

Como escreveu Gilberto Velho (1995) sobre a questão do desvio, não se trata de uma característica inerente ao indivíduo, mas de um veredicto pronunciado sobre esse indivíduo por parte de um grupo social. Velho afirma ainda que a leitura diferente de um código sociocultural não indica apenas a existência de ‘desvios’ mas, sobretudo, o caráter multifacetado, dinâmico e mesmo ambíguo da vida cultural. No caso de João, também é interessante pensar em termos da importância das identidades atribuídas na construção do sujeito. Para as crianças com que tivemos contato, parecia de extrema relevância a imagem que os outros (de forma especial os seus colegas) faziam delas. Soares (2005) reflete sobre o significado do sentimento de invisibilidade, de não reconhecimento para um adolescente. Perspectiva a adolescência como um período complexo de construção de identidade, de auto-afirmação, de conquista de autonomia. Ninguém escolhe ou cria sozinho uma identidade; esta só existe no espelho que é o olhar dos outros, que é o reconhecimento dos outros. Algumas das crianças investigadas já estavam numa fase próxima da adolescência, dentre elas João

(13 anos); assim, as considerações de Soares cabem também nesse caso. O autor diz ainda que “Uma das formas mais eficientes de tornar alguém invisível é projetar sobre ele ou ela um estigma, um preconceito. Quando o fazemos, anulamos a pessoa e só vemos o reflexo da nossa própria intolerância” (ATHAYDE, BILL e SOARES, 2005: 175).

No caso de João, seria também possível refletir sobre a ocorrência de uma espécie de “*bullying*” às avessas. O termo *bullying* vem sendo usado para designar os casos de intimidação física ou psicológica ocorridos nas escolas e levados a cabo por um grupo em relação a um indivíduo. De acordo com Schäfer (2005), geralmente o *bullying* é cometido por crianças/adolescentes mais fortes e mais velhos contra os mais novos e frágeis. Estes últimos acabam sofrendo também processos de estigmatização e de exclusão no ambiente escolar. Na situação aqui analisada, é perceptível que João pratica formas de agressão em relação a colegas mais novos, mais fracos e outros. Porém, nesse caso quem acaba por ser excluído e marcado por rótulos e estigmas é o próprio João.

No decorrer da realização do trabalho de campo, fui me aproximando de João, especialmente nas ocasiões das brigas acima descritas. Provavelmente ele percebeu que eu o tratava com respeito mesmo quando “falava sério” com ele, quando pedia para que parasse de brigar, etc. Enquanto os outros recebiam por parte dele agressividade, eu recebia tratamentos carinhosos. Também foi preciso muito cuidado nesse momento para que ele entendesse que eu não poderia me dedicar exclusivamente a ele e que eu gostava de todos eles da mesma forma. Nos últimos meses, João estava mais tranquilo e não se envolveu em episódios de brigas mais graves como frequentemente ocorria. No passeio realizado com as crianças para conhecer as suas casas, ele foi o guia; estava brincalhão e parecia estar contente ao desempenhar esse papel. Essa experiência remete novamente à questão das identidades que constituem um sujeito; quando se pensa em termos de múltiplas identidades, corre-se menos risco de fixar marcas, estigmas sobre um determinado indivíduo.

Pude estar presente na formatura das crianças e, nesta ocasião, nos despedimos. Recebi muitos abraços, mas foram muito especiais as palavras que João me disse: “Vou sentir saudades”. Aquele menino que, de certo modo, me amedrontava e parecia inalcançável era, então, o mais próximo.

3.3 - Discussão

Esperamos ter demonstrado, neste capítulo, a condição de sujeitos sociais dessas crianças. Em suas falas, elas expressaram ser portadoras de inúmeros saberes relativos à sua experiência cotidiana e de representações sobre o mundo e sobre as suas vivências. Demonstraram também ser capazes de transmitir esses saberes, de se constituírem como interlocutores legítimos inclusive em questões complexas, como no caso das violências.

Como se viu na primeira parte deste capítulo, as representações das crianças a respeito das violências, especialmente do narcotráfico, eram marcadas por uma carga de negatividade e de exterioridade. O conteúdo das falas remetia a discursos que consideram extremamente condenáveis algumas conseqüências do narcotráfico, como por exemplo a morte de “inocentes”. Nesses discursos, parecia que o “mundo do narcotráfico” não tocava, não fazia parte do universo das crianças. Já na segunda parte, que tratou das formas de expressão das crianças a respeito do tema investigado, foi possível perceber que o “mundo do narcotráfico” permeia o cotidiano e o imaginário dessas crianças: não é um mundo completamente à parte do seu, sendo muitas vezes familiar. Isso ficou muito claro no acionamento de um vocabulário específico composto, dentre outras coisas, por nomes de armas, e gírias usadas no narcotráfico. Além disso, foi possível identificar que formas de violência agiam como uma linguagem e como uma forma de relação entre os meninos.

Essa aparente diferença entre os discursos, as representações e as práticas não significa que estas últimas contrariam os primeiros. Os fenômenos que compõe o que se denomina “violência” são

extremamente complexos, e é muito difícil definir o que significa “violência”. Sendo assim, é muito difícil construir um discurso analítico sobre essa temática a partir dos discursos do social que são permeados por valorações morais. Daí a necessidade de voltar a atenção para as práticas dos sujeitos e para as situações em que as formas de violências são acionadas como linguagem, como formas de expressão.

Parece que no cotidiano das crianças sujeitos da pesquisa os fatos, episódios e medos relacionados às diversas formas de violência não são permanentes; não há um clima denso e onipresente de tais fenômenos, como se poderia imaginar. Elas vivenciam as suas infâncias em variadas dimensões, tal como a maioria das crianças: brincam, inventam histórias, riem de suas brincadeiras, provocam umas às outras, não se preocupam com o tempo do relógio.

Notou-se que falam sobre determinados fatos relacionados a formas de violências, possuem o conhecimento e, em certos casos, o domínio de um vocabulário específico, de uma linguagem ligada ao mundo do “narcotráfico”, sabem a respeito de lugares e horários perigosos no morro. Contudo, parece que o seu cotidiano não é completamente permeado e centrado em tal dimensão – que se mostrou presente, mas não proeminente em relação a outras, como a vivência da infância, a vida escolar, etc.

É preciso diferenciar o contexto da comunidade em questão daqueles de alguns morros do Rio de Janeiro, por exemplo – morros e localidades nas quais parece haver uma intervenção direta do narcotráfico sobre diversos aspectos da vida dos moradores, tais como: restrições à livre circulação em certos territórios, toque de recolher, invasões a casas e instituições como as escolas.¹⁴ Na localidade onde o presente estudo foi realizado, parece haver certa autonomia de instituições como a escola e a igreja relativamente ao narcotráfico.

As crianças investigadas vivenciam situações particulares que as fazem perspectivar e expressar fenômenos relacionados às violências

através de um repertório específico por elas compartilhado. Porém, é impossível afirmar que essas crianças vivem num universo fechado e completamente distinto daquele das crianças “do asfalto”. Há peculiaridades sim, mas há muitas características compartilhadas com seu grupo geracional, especialmente no que diz respeito ao gosto pela brincadeira, ao acesso ao universo lúdico, à forte presença da mídia, particularmente da televisão, em seu cotidiano.

Considerações finais

Com relação à temática das violências, esta pesquisa foi informada teoricamente por referenciais que apontam a necessidade de consolidação de modelos interpretativos de cunho mais analítico e construídos a partir das práticas e experiências dos sujeitos que vivenciam situações de violências.

Na construção da problemática da pesquisa, buscou-se articular os campos de estudo das violências e das infâncias de maneira a vislumbrar as crianças como sujeitos capazes de representar e significar suas experiências relativas às violências. Ao invés de construir um relato no qual as vivências das crianças são narradas a partir do olhar do pesquisador, a intenção era a de identificar os discursos e expressões dos próprios sujeitos. Essa forma de abordagem, ao focar a dimensão vivencial das violências, permite o surgimento de novos elementos para a compreensão analítica destes fenômenos. Além disso, o fato de se ter crianças como interlocutoras pode tornar visível a sua condição de sujeitos sociais portadores de representações acerca do mundo em que vivem e capazes de expressar seus discursos e experiências. Dessa forma, nesta pesquisa as crianças não foram tratadas como vítimas ou agentes de violências, mas como sujeitos que, por vivenciarem situações singulares, podem nos contar, nos informar sobre o fenômeno investigado.

Notou-se que a posse de saberes relacionados às violências, o conhecimento das formas de ação do narcotráfico e a convivência intensa com acontecimentos tais como homicídios e tiroteios é sem

dúvida uma dimensão peculiar do cotidiano dessas crianças. Porém, como já se disse, tal dimensão se mostrou presente, mas não proeminente em relação a outras como a vivência da infância, a vida escolar, etc. Identificou-se também a existência de uma maneira particular de apreensão e expressão das violências por parte dessas crianças, caracterizada pela musicalidade e pela gestualidade. Aspectos lúdicos eram também frequentemente acessados pelas crianças ao expressarem suas idéias.

A questão central a ser apresentada nessas considerações é que, para além de uma experiência de pesquisa, a relação construída com as crianças e com outras pessoas da comunidade se deu também no sentido do compartilhamento de vivências. Essas pessoas passaram a fazer parte da minha vida, me possibilitaram conhecer um pouco de seu universo, de suas experiências. Assim, não considero suas falas, suas expressões apenas como informações relevantes para a produção de conhecimento acadêmico. As vivências dessas pessoas me fizeram repensar minha própria experiência e me fizeram refletir sobre alguns posicionamentos éticos, políticos, com relação, por exemplo, aos problemas vivenciados pelas crianças e demais moradores das periferias e morros no tocante a processos de exclusão social e as violências decorrentes da presença do narcotráfico nestas comunidades.

A jovem pesquisadora, branca, de classe média, que vive no “asfalto” e cursa o ensino superior sobe o morro para encontrar crianças pobres, carentes no que diz respeito a direitos básicos de cidadania e que vivenciam um cotidiano marcado por guerras de facções do narcotráfico, tiroteios, entre outras coisas. O encontro descrito parece ser impossível em razão de mundos tão distintos, de trajetórias tão diferentes. Geralmente, o quadro que é montado a respeito do cotidiano das pessoas que moram nos morros e periferias parece segregá-las ainda mais, ao colocá-las numa posição de cidadania malograda. Elas são apresentadas como “outros” que habitam um mundo diverso do meu, com o qual não encontro – e não desejo – identificação.

Porém, no caso deste trabalho foi possível conhecer outras dimensões do cotidiano dessas crianças que não aquelas que reduzem as suas vivências a um cenário de faltas e carências. Quando se consideram as dimensões nas quais esses sujeitos “são”, nas quais os vemos como pessoas que sofrem, mas que também sentem alegrias, que se divertem mesmo num contexto adverso, o panorama muda. O “outro”, agora, não é mais tão estranho a mim e se torna mais fácil, além de abominar aquele cenário de mazelas e carências para minha vida, abominá-lo também para aquele outro que, de certa forma, é parecido comigo. Pensar no “outro” naquilo que ele “é” e torná-lo visível através dessa dimensão pode suscitar o desejo de que ele “seja” também nas outras dimensões.

Como já assinalado, a exibição do documentário “Falcão: meninos do tráfico” em rede nacional de televisão gerou uma série de debates e discussões no país a respeito do envolvimento de crianças e jovens com o narcotráfico. Em seguida à transmissão do documentário, no programa *Fantástico* da TV Globo, foram apresentadas impressões de celebridades, escritores e intelectuais a respeito das imagens exibidas. No dia seguinte, as pessoas comentavam entre si os impactos diante de imagens tão “chocantes”: crianças a dizer que queriam ser bandidos quando crescessem; outras brincando de execução sumária de um “X-9” (pessoa que denuncia os traficantes à polícia); enterros de meninos assassinados aos 16 anos. Nesse caso, foi preciso, literalmente, “ver para crer”.

Essas imagens, provavelmente, só estão tendo espaço na mídia e no debate público porque as violências geradas a partir do narcotráfico estão atingindo também as classes médias e altas. Enquanto os tiroteios, os homicídios e outras formas de violências eram restritos a guetos, morros e periferias, tratava-se de um problema exterior, de “outros”. Não eram “nossos” filhos que estavam morrendo, não havia o risco de ir às compras e ser atingido por uma bala perdida. Bastava não olhar para “cima” e cidades como o Rio de Janeiro e Florianópolis eram paraísos nos quais os habitantes viviam felizes e em paz. As situações que aparecem nas

imagens coletadas no penoso trabalho de Celso Athayde e MV Bill já existem há muito tempo. Assim, é muito significativo o fato de tais situações apenas se tornarem explícitas e visíveis para a sociedade em geral neste momento específico da história do país, no qual certas formas de violência não são mais “privilégio” das populações empobrecidas.

No caso da comunidade em que se realizou a presente pesquisa, como já explicitado, há ainda certa autonomia da população e das instituições relativamente ao narcotráfico. As crianças demonstraram que as suas vidas ainda não são completamente permeadas por situações de violências. Porém, é inegável que o “campo de possibilidades” que circunscreve os projetos de vida dessas crianças é muito restrito e, nesse sentido, o caminho do narcotráfico é uma opção sedutora para essas crianças. O fato de ter percebido que as crianças sujeitos da pesquisa ainda têm espaço para vivenciarem suas infâncias, para circularem com certa margem de autonomia pelo morro, para vislumbrarem projetos de vida não relacionados com o narcotráfico, me deixou de certa forma alegre e aliviada. Entretanto, não se pode desconsiderar que é preciso encontrar meios para que se estabeleçam formas de diálogo entre o mundo do “asfalto” e o do “morro”, para que essas crianças tenham mais alternativas com relação aos seus projetos de vida. Seria muito interessante se esses sujeitos fossem visibilizados no presente através do diálogo e da troca de experiências. Eles têm que ser considerados interlocutores sempre, e não apenas quando são percebidos como um “problema social”.

Referências

- ARAÚJO, Camilo B. *A sociedade sem exclusão do Padre Vilson Grob – a construção dos movimentos sociais na comunidade do Mont Serrat*. Florianópolis: Insular, 2004.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ATHAYDE, Celso; BILL, MV; SOARES, Luiz Eduardo. *Cabeça de Porco*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

BRIGGS, Charles L. *Learning how to ask*. A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

CECHETTO, Fátima Regina. *Violência e estilos de masculinidade*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.

COHN, Clarice. *Crescendo como um Xikrin. Uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá*. *Revista de Antropologia*. v.43, n.2, 2000. (pp.195-222).

_____. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. (col. Passo a Passo n.57), 2005.

COPPETE, Maria Conceição. *Janelas Abertas: uma experiência de educação no morro Mont Serrat*. São Paulo: Secretariado Interprovincial Marista, 2003.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. Do ponto de vista dos nativos: a natureza do entendimento antropológico. In: *O Saber Local*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GROSSI, Miriam Pillar. Na busca do "outro" encontra-se a "si mesmo". Repensando o trabalho de campo a partir da subjetividade do(a) antropólogo(a). In: *Trabalho de campo e subjetividade*. Florianópolis: PPGAS/UFSC, 1992 (pp.07-18).

GUIMARÃES, Áurea Maria. *Vigilância, punição e depredação escolar*. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

GUIMARÃES, Maria E. *Escolas, galerias e narcotráfico*. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

MATTA, Roberto D. *Relativizando: uma introdução à Antropologia Social*. Petrópolis: Vozes, 1983.

MEAD, Margaret. *Coming of age in Samoa; a psychological study of primitive youth for western civilization*. New York: A Mentor Book, 1963.

_____. *Growing up in New Guinea*. New York: A Mentor Book, 1963

NUNES, Ângela. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe-Xavante. In: LOPES DA SILVA, Aracy; MACEDO, Ana Vera da Silva Lopes & NUNES, Angela (orgs.). *Crianças Indígenas. Ensaio Antropológicos*. São Paulo: Global/ Mari/ Fapesp, 2002. (pp.64-99).

_____. *A sociedade das crianças A'uwe-Xavante*. Por uma antropologia da criança. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1999 (col. Temas de investigação 8).

OLIVEIRA, Luis R. C. de. Pesquisa *em* versus pesquisas *com* seres humanos. In: VICTORA, C., OLIVEN, R.G., MACIEL, M.E., ORO, A.P.(orgs.). *Antropologia e Ética: O debate atual no Brasil*. Niterói: Ed. UFF, 2004.

OLIVEIRA, Roberto C. de. *O trabalho do antropólogo*. São Paulo/ Brasília: Unesp/ Paralelo 15, 1998.

PROUT, Alan. *Reconsiderar a Nova Sociologia da Infância*: para um estudo interdisciplinar das crianças. Ciclo de Conferências em Sociologia da Infância, 2003/2004.

RIFIOTIS, Theophilos. *Nos campos da violência: diferença e positividade*. Col. Antropologia em Primeira Mão. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, UFSC (19)1-30, 1997.

_____. Violência policial na imprensa de São Paulo. O leitor-modelo no caso da Polícia Militar na Favela Naval (Diadema). *Revista São Paulo em Perspectiva* (Fundação Seade, São Paulo), 13 (2): 28-41, 1999.

RODRIGUES, TIAGO N. H.e.C. *Contando as violências*. Estudo de narrativas e discursos sobre eventos violentos em Florianópolis (SC). 2006. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa

Catarina, Florianópolis.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. ITURRA, Raúl. A EPISTEMOLOGIA DA INFÂNCIA: Ensaio de antropologia da educação. In: *Educação, Sociedade e Culturas* (Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação). Edições Afrontamento, nº17,2002.

SCHÄFER, Mechthild. Abaixo os valentões. *Revista Viver Mente&Cérebro*. Duetto Editorial. Ed. n.152, set, 2005 (pp.79-83).

SIMMEL, George. A natureza sociológica do conflito/Conflito e estrutura do grupo. In: SIMMEL, George, *George Simmel*. São Paulo: Ática (Col. Grandes cientistas sociais), 1983.

VELHO, Gilberto (org.) *Desvio e divergência: uma crítica da patologia social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

_____. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

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

_____. *Condomínio do Diabo: as classes populares urbanas e a lógica do ferro e do fumo*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.

_____. *Violência e Crime. O que ler na Ciência Social brasileira. Antropologia Volume I (1970-1995)*. São Paulo/Brasília/Sumaré: CAPES, 1999.

NOTAS

¹ Os três volumes da série *O que ler na Ciência Social Brasileira (1970-1995)* foram organizados por Sergio Miceli e resultaram de uma iniciativa da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS).

² Georg Simmel (1858-1918) viveu o período mais exuberante do novo pensamento alemão. Percorreu quase todos os campos das Ciências Sociais, sendo considerado um dos fundadores da Sociologia do século XX.

³ Laboratório de estudos das violências – também orientada por Theophilus Rifiotis.

⁴ Oliveira (1998) discute brevemente, mas de forma consistente, essa questão no texto “O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever”. No tocante às discussões a respeito da importância de se problematizar os contextos e a forma como se dá a produção do conhecimento nas Ciências Sociais – particularmente no caso das entrevistas –, são valiosas as reflexões de Briggs (1986).

⁵ A escola na qual se realizou a pesquisa tem papel fundamental na história das conquistas da comunidade. Foi inicialmente uma Escola Isolada e se localizava na caixa d’água, passando depois a se tornar Escola Reunida, Grupo Escolar, até se transformar em 1978 em Escola Básica Estadual. A instituição escolar atende atualmente cerca de 400 alunos do Ensino Fundamental, nos períodos matutino e vespertino.

⁶ Trecho de entrevista concedida por Rouch no filme “Jean Rouch, Subvertendo Fronteiras”, dirigido por Ana L. Ferraz, Edgar T. da Cunha, Paula Morgado e Renato Sztutman.

⁷ Nome fictício escolhido pelo próprio menino. Com relação à questão da preservação das identidades, ver o subitem II.7, que trata dos procedimentos éticos na pesquisa.

⁸ Há considerações interessantes a respeito das brincadeiras sazonais em Nunes (2002).

⁹ Há uma coletânea com diversos artigos relacionados a esse tema – especialmente na Antropologia. Ver: VICTORA, C., OLIVEN, R.G., MACIEL, M. E., ORO, A.P. (orgs), **Antropologia e Ética: O debate atual no Brasil** (Niterói: Ed. da UFF, 2004).

¹⁰ Sendo que este trabalho é informado teoricamente por uma linha que procura pensar a violência como um fenômeno plural, ou seja, as violências, sempre que “a violência” estiver referida no singular virá acompanhada de aspas, por se tratar da percepção social do fenômeno.

¹¹ Ver os trabalhos de Zaluar (1985; 1995) e de Soares et al. (2005).

¹² “Patrão” é a palavra usada para designar o chefe de uma boca de fumo.

¹³ Neste trabalho, usa-se a categoria de *bullying* apresentada por Mechthild Schäfer (2005) para designar casos de intimidação física ou psicológica ocorridos nas escolas e levados a cabo por um grupo em relação a um indivíduo.

¹⁴ A esse respeito, basta ver os trabalhos de Zaluar (1985; 1995) e Guimarães (2003).