



Renata de Oliveira Pinto Caldas

**Violências, redes de apoio e subjetividade:
dando voz a crianças de uma favela da
Zona Sul do Rio de Janeiro**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia Clínica.

Orientadora: Prof^a Maria Inês Garcia de Freitas Bittencourt

Rio de Janeiro
Março de 2011



Renata de Oliveira Pinto Caldas

**Violências, redes de apoio e subjetividade:
dando voz a crianças de uma favela
da Zona Sul do Rio de Janeiro**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica do Departamento de Psicologia do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof^a. Maria Inês Garcia de Freitas Bittencourt
Orientadora
Departamento de Psicologia - PUC-Rio

Prof^a. Mariangela da Silva Monteiro
Departamento de Psicologia - PUC-Rio

Prof^a. Fátima Gonçalves Cavalcante
LAPSI - UVA

Prof^a. Denise Berruezo Portinari
Coordenadora Setorial de Pós-Graduação
e Pesquisa do Centro de Teologia
e Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 14 de março de 2011

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização do autor, do orientador e da universidade.

Renata de Oliveira Pinto Caldas

Graduou-se em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) em 2008. Bolsista de Mestrado: CAPES (2009 e 2010). Pesquisa a infância, sob uma perspectiva sócio-histórica, desde 2004, no Grupo de Pesquisa do Departamento de Psicologia da PUC-Rio “Temas em Desenvolvimento Humano”. Atua na área clínica.

Ficha Catalográfica

Caldas, Renata de Oliveira Pinto

Violências, redes de apoio e subjetividade: dando voz a crianças de uma favela da Zona Sul do Rio de Janeiro / Renata de Oliveira Pinto Caldas; orientadora: Maria Inês Garcia de Freitas Bittencourt. – 2011.
120 f. ; 30 cm

1. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia, 2011.

Inclui bibliografia

1. Psicologia – Teses. 2. Favela. 3. Violência. 4. Infância. 5. Subjetividade. 6. Criatividade. I. Bittencourt, Maria Inês Garcia de Freitas. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Psicologia. III. Título.

CDD: 150

Dedico este trabalho à minha família e namorado,
Raphael Camacho Aguiar, verdadeiros alicerces.

Agradecimentos

À CAPES e à PUC-Rio, pelo suporte recebido.

À Maria Inês Garcia de Freitas Bittencourt que, por sorte do destino, eu pude ter como companheira/orientadora desde o início da graduação até o mestrado, ensinando-me a ser psicóloga.

Ao meu namorado Raphael Camacho Aguiar, pelo amor constante.

À minha mãe, Jane Caldas, sem a qual eu sequer teria me formado, por todo o cuidado e ensinamento.

Ao meu pai, Luiz Emygdio, pelo carinho e interesse infinitos ao longo desta jornada.

Aos irmãos Luiz Renato (e à nova e especial irmã que ele me deu: Vanessa Miranda Serra Caldas), Rafaell (a quem faço especial agradecimento pelo auxílio incansável nos detalhes finais desta dissertação), Raphaella e Roberta Caldas, tesouros preciosos, agradeço simplesmente por existirem e me fazerem feliz a cada manhã.

À Mariangela Monteiro, professora muito querida que, primeiro, me ensinou a aprender, para mais tarde ensinar-me a ensinar.

Às preciosas amigas que a Psicologia me trouxe agradeço pelo carinho e companheirismo. Alessandra Oliveira, Clarice Cardelli, Christiane Gursching, Cynthia Brito, Cíntia Carvalho, Fernanda Ferraris, Imar Veríssimo, Jussara Pereira, Maria Luiza Jacobson, Natalia Amendola, Nina Coffin, Renata Cavour, Renata Montalvão e Thais Bittencourt. Vocês são muito especiais!

Por último, mas não menos importante, às meninas da Rocinha, cujos sentimentos e experiências foram imprescindíveis para tecer este trabalho, me provocando com inúmeros questionamentos, agradeço pela confiança em dividirem comigo um pouco de suas histórias.

Resumo

Caldas, Renata de Oliveira Pinto; Bittencourt, Maria Inês Garcia de Freitas (Orientadora). **Violências, redes de apoio e construção da subjetividade:** dando voz a crianças de uma favela da Zona Sul do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011, 120 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Este trabalho, que tem como uma de suas principais fundamentações a teoria winnicottiana sobre a função do ambiente na construção da subjetividade, objetiva investigar, através de metodologia qualitativa, aspectos da experiência de crianças de uma das maiores favelas cariocas - a Rocinha. Em uma escola pública, foi escolhido aleatoriamente um grupo de cinco meninas moradoras desta localidade, entre 9 e 10 anos de idade, reunidas para conversas - nomeadas “encontros dialógicos”- por meio das quais investigou-se de que modo o ambiente onde vivem (marcado pela violência, mas também por algumas vantagens em relação a outras favelas) pode possibilitar um desenvolvimento saudável. O estudo teórico e a pesquisa de campo demonstraram o caráter paradoxal da vida das crianças participantes da pesquisa, que vivenciam no cotidiano, de modo simultâneo, tanto ameaças quanto incentivos favoráveis ao desenvolvimento. Ao mesmo tempo em que sofrem com a violência em situações relacionadas com a precariedade das condições de moradia, os abusos do tráfico, da polícia, vizinhos hostis e a discriminação, também contam com redes de apoio representadas por diversas instâncias como a família, as amigas, a escola e as atividades extracurriculares disponibilizadas por diversos projetos sociais. Por conta da violência vivenciada cotidianamente, expressam medo, mas graças a subsídios emocionais suficientes, também protagonizam notáveis investidas cotidianas rumo à superação dos traumas, no sentido do viver criativo e do desenvolvimento saudável.

Palavras-chave

Favela; Violência; Infância; Subjetividade; Criatividade

Abstract

Caldas, Renata de Oliveira Pinto; Bittencourt, Maria Inês Garcia de Freitas (Advisor). **Violences, supporting environment and subjectivity: listening to children from a slum in Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, 2011, 120 p. MSc. Dissertation – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This study, based on Winnicott's theory about the environment role in subjectivity construction, aims to investigate, through a qualitative methodology, aspects of children's experiences in one of the largest slums in Rio de Janeiro - Rocinha. A randomly chosen group of five children from a public school was gathered for several talks, aiming the investigation of the occurrence of a healthy development in the environment they live - marked by violence, but also by some advantages if compared to other slums. The theoretical study as well as the research with the children, demonstrated the paradoxical nature of their lives: in everyday life they experience, simultaneously, threats and favorable situations. While suffering from violence in situations related to the precariousness of living conditions, the abuses by drug dealers and police and social discrimination, the group of children also is supported by networks such as family, friendship, school and extracurricular activities provided by social projects. Because of violence daily experienced, they express fear, but thanks to sufficient emotional supporting, they also overcome traumas toward creative living and a healthy development.

Keywords

Slum; Violence; Childhood; Subjectivity; Creativity

Sumário

1. Introdução	10
2. A favela da Rocinha	13
2.1. Raízes sócio-históricas das favelas do Rio de Janeiro	13
2.2. Como tudo começou: surge a Rocinha	16
2.3. Rocinha de hoje: aspectos de um ambiente complexo	18
2.4. Violência na favela: confinamento? Enclausuramento?	26
3. Ambiente e desenvolvimento humano	30
3.1. Contribuições de D.W. Winnicott	30
3.1.1. Espaço potencial – o local do paradoxo	31
3.1.2. A mãe suficientemente boa	33
3.1.3. A função de espelho	34
3.1.4. O brincar, a criatividade e as contribuições culturais	36
3.2. Vivências puras de violência – quando o ambiente é hostil	41
3.3. Práticas populares frente às desigualdades: a criatividade possível na sociedade de consumo	43
4. Pensando o campo de prática	49
4.1. A pesquisa com crianças - posicionamentos e discussões	50
4.2. Procedimentos metodológicos - apontamentos iniciais	52
4.3. Justificativas metodológicas - surgem os “Encontros Dialógicos”	56
4.4. Posturas do pesquisador	63
4.5. Ouvindo as meninas da Rocinha	68
1. Paradoxos: <i>“Eu nasci na Rocinha, eu gosto; mesmo que tem tiroteio, essas coisas...”</i>	70
2. Imaginário do Medo - tarados e homens da seringa: <i>“Eles estupram e depois matam!”</i>	79
3. Parentesco com homens do tráfico: <i>“Eu vou contar: meu tio é bandido.”</i>	80

4. Artimanhas do cotidiano frente às asperezas do meio: <i>“Minha mãe me enrolava num cobertor e ficava em cima de mim quando tinha tiroteio na Rocinha.”</i>	84
5. Fantasiando outra vida: <i>“Tia, eu fico só pensando... quando é que a minha mãe vai ficar rica pra me dar tudo o que eu quero...”</i>	102
6. Escola e atividades extracurriculares como ambientes facilitadores: <i>“Tia, a nossa escola é muito grande!”</i>	107
5. Considerações Finais	111
6. Referências Bibliográficas	115

Introdução

Este trabalho tem como objetivo investigar aspectos da experiência de crianças nascidas e criadas na Rocinha - favela situada na Zona Sul carioca - destacando suas repercussões na construção da subjetividade.

Debruçamo-nos tanto sobre a hostilidade do ambiente, quanto sobre as redes de apoio que esta favela, através de suas dinâmicas e agentes, disponibiliza. Para tanto, realizamos um percurso de estudos teóricos, articulados com pesquisa de campo, lançando mão de subsídios metodológicos que nos permitissem realmente dar voz a estas crianças, tornando-as co-participantes da pesquisa.

O estigma de “favelado”, construído através da história, conjuga as imagens de pobre e criminoso, sendo as favelas culturalmente colocadas neste local da falta, da pobreza e do crime (ZALUAR & ALVITO, 2004). Quando pensamos sobre a vida nestas localidades, inclusive no que diz respeito à infância que nela se constitui, encontramos frequentemente referências às condições de carência de recursos básicos, exposição à violência e drogas, “famílias desestruturadas”, criminalidade etc, ou seja, aspectos de uma vida constituída em um meio hostil e sem requisitos básicos a um desenvolvimento saudável. Porém, um olhar mais minucioso pode revelar também uma multiplicidade de condições de vida e de possibilidades de ser criança neste ambiente, que embora apresente facetas problemáticas, não se esgota nelas.

Neste sentido, Ludemir (2004), autor que realizou um estudo específico sobre a Rocinha, destaca que na relação da cidade com a favela impera um olhar que frequentemente impele a busca por “personagens puros” nesta localidade, como se o “morro” fosse um ambiente monolítico e as pessoas que ali residem não fossem permeadas pela pluralidade característica ao humano. Foi possível perceber um pouco dessa complexidade no contato direto com crianças que vivem na Rocinha¹, desde meu curso de graduação, durante o qual fui estagiária do

¹ Entrevistando-as para pesquisas como bolsista Pibic de Iniciação Científica no grupo “Temas em Desenvolvimento Humano”, do Departamento de Psicologia da PUC-Rio, sob a orientação da professora Maria Inês Bittencourt, e em pesquisa realizada para monografia de conclusão de curso de Graduação.

Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) da PUC-Rio - aonde realizei atendimento clínico com crianças desta localidade e tive contato com uma extensa gama de situações - e também estagiária em uma escola situada na mesma favela, o que possibilitou estreitamento com a realidade destas crianças, suscitando diversas questões.

Surgiu desta forma o desejo de buscar subsídios para uma maior compreensão da infância nas classes populares (moradoras de favelas), ultrapassando estereótipos que recaem sobre as crianças, muitas vezes vistas apenas como “seres que crescem em meio à violência e criminalidade”. Em minhas observações, percebi que as condições ambientais dentro do universo da mesma favela são variáveis, incluindo uma diversidade de condições familiares, econômicas, culturais etc, cujas repercussões pude constatar nos casos que chegavam ao SPA para atendimento clínico ou às instâncias competentes na escola.

No mestrado, buscamos conhecer melhor um pouco do universo da experiência de tais crianças. Realizamos um recorte especificamente voltado para meninas que vivem na Rocinha, reunidas em grupo de cinco integrantes, com as quais foi criado um espaço de diálogo para investigação de certos aspectos de suas vidas. As razões para a escolha de gênero, assim como a formação de um grupo para realização do campo de pesquisa, serão explicadas no decorrer do trabalho.

No contato com o campo e na leitura dos estudos teóricos sobre as favelas do Rio de Janeiro, percebemos que a Rocinha, por ser uma das maiores da América Latina, por sua privilegiada localização, relativamente fortes comércio e economia, e projetos sociais diversos, possibilita alguns privilégios aos que ali residem. Assim sendo, buscamos investigar de que modo, no palco subjetivo, os suportes oferecidos são conjugados com as hostilidades² do meio.

Para tanto, inicialmente realizamos um percurso de pesquisa teórica, que será contemplada ao longo de dois capítulos. No capítulo inicial, com base em

² Tentando evitar o etnocentrismo, não podíamos incorrer em seu contraponto: romantizar a vida na favela, negando que este é um território também marcado pela violência, tendo no narcotráfico um de seus importantes protagonistas.

autores como Leitão (2007); Ventura (2004); Zaluar & Alvito (2004) e Zamora (1999), remontamos um breve histórico da situação das favelas cariocas, com destaque para a Rocinha. Foram pesquisados dados atualizados desta localidade, visando uma compreensão da favela tanto em suas possibilidades como em suas limitações, na difícil tarefa de tentar conjugar diversos fatores que compõem a complexidade deste local.

No capítulo posterior, estudamos a importância do ambiente na construção da subjetividade. Destacamos a questão do desenvolvimento do self, com o apoio teórico de Donald W. Winnicott, conjugado com as questões que se colocam sobre o desenvolvimento emocional em meio à violência que impera nas favelas cariocas. Para pensar aspectos relacionados ao ambiente sócioeconômico contemporâneo (que também atravessam a infância investigada), recorremos a autores que pensam o sistema capitalista e a cultura do consumo que este estabelece. Finalizamos este capítulo com uma referência ao pensamento de Certeau (1994) sobre a “invenção do cotidiano”, conceito que dialoga com as propostas de Winnicott sobre o viver criativo e que nos pareceu bastante fecundo para a compreensão das “táticas” que são desenvolvidas na vida cotidiana dos moradores da Rocinha.

O quarto capítulo é dedicado ao material de campo. Neste momento, faz-se necessário destacar que dedicamos amplo espaço ao debate de questões epistemológicas e metodológicas, surgidas ao longo do percurso da pesquisa junto às meninas da Rocinha. Neste caminho, foi imprescindível o apoio em autores como Bakhtin (1992, 2003), Certeau (1994) e Amorim (2001). A experiência de campo se revelou um momento de grande troca entre as participantes e a pesquisadora, possibilitando a construção de um conhecimento - e não uma “descoberta” previsível de dados de pesquisa - apresentado por meio de categorias de análise que emergiram do encontro entre as falas das participantes, o diário de campo e os estudos teóricos.

Condensamos as principais conclusões relativas à pesquisa nas Considerações Finais.

2

A favela da Rocinha

De forma geral, recaem sobre as favelas estereótipos e estigmas que, impondo barreiras a uma visualização mais próxima da realidade, dificultam que enxerguemos o que existe além da pobreza, criminalidade e tráfico de drogas nestas localidades (VERGNE, 2002). Por morarmos no chamado “asfalto” carioca, uma aproximação **não etnocêntrica** da experiência das crianças que vivem na favela da Rocinha surge como questão imprescindível.

Nosso primeiro esforço neste sentido foi realizar uma investigação sobre a favela em questão, demarcando aspectos de sua origem e realidade atual. Para tanto, foi imprescindível, inicialmente, realizar um estudo que buscou uma compreensão histórica da situação das favelas cariocas, sua população e práticas.

2.1

Raízes sócio-históricas das favelas do Rio de Janeiro

No final do século XIX, o Brasil passou da Monarquia à República, cujo projeto de modernidade envolvia a urbanização das principais cidades brasileiras, especialmente do Rio de Janeiro – capital da recente República (CARVALHO, 2003).

Porém, como aponta Nóbrega Junior (2007), a cidade carioca apresentava dois importantes empecilhos ao ideal republicano de colocar o Brasil entre o seleto grupo de nações “civilizadas” da época: a questão sanitária e de habitação popular, fonte de diversos conflitos sociais.

Desde o século XVIII, o Rio de Janeiro atraiu um grande contingente de migrantes e imigrantes que, somados à mão-de-obra escrava liberta pela abolição da escravidão em 1888 e à industrialização do começo do século XX,

contribuíram para um grande aumento populacional na cidade, sem que a mesma oferecesse crescimento proporcional de habitações populares.

Esta combinação, associada ao descaso do poder público, resultou em uma grave crise habitacional no início do século XX, cujos resultados, entre outros, envolveram a superlotação e consequente precariedade/insalubridade das casas de aluguel: os chamados cortiços.

Por ocuparem o centro da paisagem da cidade, estas habitações coletivas foram “os alvos preferidos da ‘ação modernizadora’ da República” (NÓBREGA JUNIOR, 2007, p. 20), que as responsabilizavam pelo atraso social, epidemias e a maioria dos males da cidade – devido à teoria higienista, adotada por médicos e “letrados”, que associava doenças à pobreza e, conseqüentemente, aos cortiços.

Entretanto, os espaços populares não eram identificados apenas como fonte dos males e doenças da cidade, mas também como produtores dos desajustados sociais: as pessoas perigosas, como criminosos, vadios, prostitutas (estereótipos consolidados por eventos como a Revolta da Vacina, na qual a população pobre carioca tomou as ruas).

Para alcançar uma “limpeza urbana”, o Estado - apoiado pelas elites - erradicou as habitações populares da área central da cidade. Porém, os interesses da especulação imobiliária em uma repartição espacial burguesa são apontados por diversos autores, tais quais Nóbrega Junior (2007), como a maior motivação para esta política de erradicação dos cortiços.

Segundo alguns historiadores, o prefeito Barata Ribeiro permitiu que as pessoas construíssem barracos em um morro (o Morro da Providência - localizado atrás dos cortiços demolidos), utilizando os materiais dos escombros (BENCHIMOL, 1990). Por volta de 1893, este foi chamado de morro da Favela, nome que passou a ser utilizado para identificar os conjuntos de habitações similares, que se multiplicariam pelo Rio de Janeiro ao longo de todo o século XX.

O trabalho de Barata Ribeiro foi continuado por Pereira Passos, prefeito que, apoiado pelo Clube de Engenharia e pelos médicos higienistas, despejou ao menos 20 mil pessoas de suas moradias originais, demolindo centenas de casarões, em uma das maiores intervenções que o centro da cidade carioca já presenciou. Esta que ficou conhecida como a Reforma Passos, almejou apenas retirar os pobres das áreas urbanas mais valorizadas, não solucionando o problema das habitações populares: “Parecia que, para os homens da Reforma Passos, o povo era invisível.” (LESSA, 2000, p. 296).

Cada qual teve que tratar como individual um problema que deveria ser uma preocupação do Estado. Desta forma, intensificou-se a ocupação dos morros cariocas: terminava a era dos cortiços e iniciava-se a das **favelas**.

Como afirma Ventura (2004), esta política de exclusão que buscou civilizar o Rio de Janeiro continuou sendo realizada, tendo resultado em uma cidade partida, configurando-se uma espécie de *apartheid* social.

Desde o começo do século XX, a polícia e os setores mais abastados da população enxergavam nos morros uma ameaça perigosa: a moradia de criminosos. Ou seja, a favela é vista como um problema urbano desde o seu nascimento, o que não a impediu de crescer ininterruptamente (ZALUAR & ALVITO, 2004).

Segundo Silva & Barbosa (2005), na época a lei classificava como “vagabundo” o indivíduo que não possuía domicílio certo. Por motivos como a ocupação de terrenos de terceiros, as casas das favelas eram consideradas residências provisórias, fator que contribuía para construção do estigma do favelado.

Devido à imagem extremamente negativa das favelas - a “praga social” que sujava a beleza da cidade maravilhosa - a partir de 1960 foram lançadas políticas para removê-las. Desta forma, entre a década de 1960 e 1970, cerca de 140 mil favelados foram transferidos à força para precários conjuntos habitacionais, localizados em áreas distantes (PERLMAN, 2004).

Porém, como nos lembra Silva & Barbosa (2005), a partir da década de 1950 a favela passa a ganhar cada vez maior interesse da imprensa, da academia e do Estado. Devido a movimentos como a efetiva organização dos moradores, a frequente presença de políticos em busca de votos e a volta do populismo, a favela se estabelece como importante fenômeno social.

Vergne (2002), embora também destaque a crescente visibilidade das favelas - tema de debates de diversas ordens -, demarca que estas continuam sendo um alvo fácil de estereótipos e estigmas que “embaçam” uma concepção mais próxima da realidade.

Zaluar & Alvito (2004) apresentam preocupação similar, pontuando que, oficialmente registrada como área urbanamente precária e de habitações irregularmente construídas, a favela está associada à falta, à pobreza, ao crime, assim como também, por outro lado, ao samba e às festas populares. Porém, percebemos que a favela não consiste apenas destas poucas facetas estereotipadas: nela revela-se a existência de fenômenos que não se esgotam em estreitas definições.

Ludemir (2004), por exemplo, afirma que a "teia de relações" entre favela e "asfalto" é dúbia, sutil e não possui regras que caibam em explicações simplistas. Na relação da cidade com a favela, muitas vezes há o predomínio da busca por pessoas unificadas. Ou seja, há que se prestar atenção para enxergar o que o autor denomina de "zonas cinzentas" da Rocinha e de seus moradores, repletos de ambiguidades, códigos de conduta particulares, verdades incômodas e práticas muitas vezes criativas.

2.2

Como tudo começou: surge a Rocinha

Entre o morro Dois Irmãos e a Floresta da Tijuca havia uma extensa fazenda, loteada pela Companhia Castro Guidon, em 1927. Grande parte destes lotes foi adquirida por imigrantes estrangeiros e transformada em sítios que, por

produzir e comercializar frutas, legumes e vegetais, começaram a ser chamados de Rocinha. Desta forma foi batizada uma das maiores favelas da América Latina (MAIA, 2008).

Operários de indústrias têxteis da Gávea e Jardim Botânico também iniciaram o povoamento desta localidade. Entretanto, foram os migrantes nordestinos que intensificaram sua ocupação, depois que a Estrada da Gávea adquiriu luz elétrica e asfalto, na década de 1930 - êxodo nordestino que ocorre até os dias atuais.

Em 1940, a Rocinha atraiu muitos migrantes do próprio Estado e também de São Paulo, devido à crise da cafeeira. A favela atraiu também diversas pessoas que trabalhavam na Zona Sul (região na qual se concentrava o mercado de trabalho) e que moravam na Baixada Fluminense, gastando longo tempo para se deslocar diariamente de casa ao trabalho. Devido a essa procura por casas na Rocinha, na mesma década iniciaram-se as locações de imóveis na região: diversos moradores construía ou compravam casas para alugar, complementando suas rendas e fazendo a Rocinha crescer.

No final da década de 1960, iniciou-se o crescimento da cidade na direção da Barra da Tijuca, através da construção do túnel Dois Irmãos e da autoestrada Lagoa-Barra, e a oferta de trabalho nas adjacências aumentou, fato que foi atraindo cada vez mais habitantes para a favela.

Na década de 1970, os movimentos sociais chegaram ao Brasil e, conseqüentemente, à Rocinha, auxiliando a promoção de seu desenvolvimento através de reivindicações que trouxeram, nos anos 80 e 90, escolas, creches, centros comunitários, o Centro de Saúde, o Núcleo da CEDAE e a Região Administrativa da favela. Após visitarmos brevemente as origens da Rocinha, apresentaremos aspectos atuais da favela.

2.3

Rocinha de hoje: aspectos de um ambiente complexo

Cerca de 454.000 metros quadrados: esta é a área ocupada pela Rocinha, localizada na Zona Sul carioca, mais especificamente na encosta dos morros Dois Irmãos e Laboriaux, abrangendo a parte mais baixa da autoestrada Lagoa-Barra e se expandindo até pontos mais altos, margeando a Estrada da Gávea (LEITÃO, 2007).

Gávea e São Conrado são os dois bairros - das elites cariocas - que constituem a vizinhança imediata da favela. Desta forma, é acentuada a percepção da desigualdade social de nosso país, que reúne, em um mesmo trecho, o “precário” e o “luxuoso”, fato tornado ainda mais concreto por se localizar a frente da Rocinha um sofisticado *shopping center*, que reúne algumas das mais caras lojas do Rio de Janeiro.

Certos dados comparativos permitem-nos perceber as disparidades que convivem lado a lado na cidade carioca. Por exemplo, com relação à escolaridade, 20% da população da Rocinha não sabem ler nem escrever, sendo que somente 2% frequentaram cursos universitários. Já entre os moradores da Gávea, apenas 2% apenas são analfabetos e 50% possuem ensino superior. Em média, os moradores da Rocinha completaram quatro anos de estudo e 25% das crianças não estudam.

Nesta favela, 41% dos moradores ganham um salário mínimo por mês, sendo a renda média mensal de R\$214,00. Quanto à expectativa de vida, “A taxa de mortalidade infantil na Rocinha é cinco vezes mais alta do que na Gávea. Os moradores desse bairro vivem, ainda, em média, 13 anos a mais do que aqueles que vivem na Rocinha” (LEITÃO, 2007, p. 138).

O site oficial da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro³ disponibiliza algumas outras importantes informações sobre a Rocinha. Data do dia 18 de junho de 1993 o Decreto de Criação do bairro da Rocinha - Decreto Municipal 601/95. Através deste, **legalmente** esta localidade deixa de ser favela para se tornar um bairro carioca, o que atraiu alguns investimentos e empreendimentos.

³Disponível em: <http://portalgeo.rio.rj.gov.br/bairros Cariocas/>. Acesso em novembro de 2010.

Porém, trata-se de uma mudança que insiste em ficar mais no papel do que na realidade, uma vez que a Rocinha continua mantendo as características de uma favela. Neste sentido, de forma geral, a cidade - inclusive os moradores da Rocinha - referem-se a ela como favela, sem ao menos ter conhecimento do Decreto Municipal de 1993. Como o termo “favela” engloba a realidade desta localidade mais do que o termo ‘bairro’ (e também pelo fato das meninas participantes de nossa pesquisa de campo referirem-se e sentirem como favela o local onde moram), ao longo de toda esta pesquisa referimo-nos à Rocinha como favela.

Segundo o Censo /2000 (IBGE), sua área territorial comportava 143,72 hectares. Em 2001, as áreas urbanas da Rocinha correspondiam a 36,50% de seu território. A localidade comporta três Escolas Municipais, que no ano de 2006 mantinham 2.576 alunos matriculados.

Com relação à população, fontes diversas oscilam entre os números de 45 mil e 200 mil habitantes (LEITÃO, 2007). Maia (2008) pontua que, com base nos aproximados 27.000 relógios medidores instalados pela Light, o cálculo feito informa cerca de 160.000 habitantes. A Associação de moradores da Rocinha estipula que sua população é de, aproximadamente, 200.000 pessoas. Já um censo realizado pelo Governo do Estado em 2008, contabilizou um total de 100.818 habitantes⁴. O fato é que, entre diversos números, fica difícil saber ao certo a população desta localidade, mas de qualquer forma, trata-se de um elevado número de habitantes.

Segundo matéria⁵ do portal oficial da Rocinha, *Rocinha.ORG*, apesar de ter perdido o posto de maior favela do Brasil, contando sua população, sustentabilidade, qualidade de vida, comércio e desenvolvimento de forma geral, a Rocinha continua sendo, senão a maior, uma das maiores favelas do mundo.

⁴ Disponível em:
http://odia.terra.com.br/porta/rio/html/2009/7/numeros_do_censo_da_rocinha_impressionam_24005.html. Acesso em setembro de 2009.

⁵ Disponível em:
<http://www.rocinha.org/noticias/view.asp?b=13070D605E50465F4753425E52495E5A5B4356595A5B11A9CA7D930669D9FCD2962947E63185FF61&id=202>. Acesso em janeiro de 2011.

Estes dados oferecem uma visão objetiva da Rocinha, mas quando a observamos de perto, reparamos inicialmente o que o IBGE define como favela: um “aglomerado subnormal”, com construções que parecem desafiar as leis físicas, assim como ligações elétricas clandestinas emaranhadas e encanamentos expostos.

Outra imagem que imediatamente se impõe ao olhar quando se está na Rocinha é o movimento nas ruas, sempre cheias de pedestres, carros, motos ou até caminhões. Diversas calçadas também apresentam lotação, principalmente de comerciantes que expõem seus produtos, o que muitas vezes obriga o pedestre a transitar entre os veículos. Porém, como podemos perceber através de reportagem do jornal eletrônico O Estadão⁶, as disputas de espaço entre automóveis e pedestres ocorrem em poucos trechos, pois apenas 7,5% das ruas são capazes de receber automóveis – o que, por outro lado, dificulta o acesso dos moradores a seus lares e aos diversos serviços que necessitam.

A Via Ápia - denominada por Maia (2008) como o “centro nervoso da favela” - é o local mais movimentado da Rocinha, onde a qualquer hora é possível observar pessoas passeando, vendendo e comprando diversos tipos de mercadorias, entre as quais drogas, também consumidas no próprio local.

A riqueza de sons é outra característica marcante desta favela, somando barulhos de buzinas, vendedores anunciando seus produtos, carros de som, crianças brincando, música e anúncios veiculados pela rádio comunitária.

O espaço público, além de intensamente sonoro, é rico em cheiros que variam dos agradáveis, como os aromas de comida dos ambulantes ou bares, aos mais desagradáveis, provenientes das valas das quais os moradores tanto reclamam, aspectos da **violência estrutural**, ou seja, da precariedade das condições de vida, do acesso a direitos básicos.

Nesse sentido há também todas as limitações do saneamento básico, por exemplo. Na maior parte das ruas não existe rede de esgoto e apropriado abastecimento de água: 60% da população não contam com esgotamento sanitário

⁶ Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/cidades,populacao-da-rocinha-cresce-80-em-nove-anos-aponta-estudo,404367,0.htm>. Acesso em janeiro de 2011.

adequado. Porém, há determinadas áreas que apresentam razoável infraestrutura, possuindo esgotamento sanitário, vias pavimentadas, abastecimento de água e iluminação (LEITÃO, 2007).

A rede de assistência médica também é uma queixa entre os moradores: embora clínicas privadas (algumas sofisticadas, inclusive) estejam na comunidade há alguns anos, falta qualidade no atendimento médico público.

Um levantamento realizado em 2002 apontou aproximadamente 63 ONGs na Rocinha (MAIA, 2008). Apesar da visibilidade desta comunidade, que atrai tantos projetos sociais, ajudando em diversos níveis sua população, Ludemir (2004) destaca a ação dos próprios moradores, que marcaram a história desta favela. Por exemplo, através de mutirões, valas foram limpas e barracos de madeira transformados em casas de alvenaria, união através da qual a Rocinha escapou à política de remoção da ditadura militar na década de 1970 e, após poucas décadas, conquistou o decreto de bairro, o que atraiu investimentos públicos e privados que melhoraram seu aspecto urbano e social nas últimas décadas.

A volumosa quantidade de projetos sociais existentes na Rocinha prova que, apesar da posição de alguns cientistas sociais, a comunidade não vive uma “narcoditadura”.

[...] ali dentro duelam, nos limites do jogo demográfico, forças como a prefeitura, a universidade, as ONGs, as igrejas e até mesmo a imprensa, já que, além da visibilidade da Rocinha na grande imprensa, ela tem seus próprios jornais, rádios comunitárias e até mesmo uma estação de televisão, a TV FAVELA (LUDEMIR, 2004, p. 328).

Mas, embora não seja dominada pelo tráfico, ele é um de seus principais atores.

Com relação à estratificação social, podemos afirmar que a Rocinha apresenta classes diversas: moradores que vivem abaixo da linha de pobreza, mas também pequenos empresários, comerciantes, proprietários de imóveis alugados, prestadores de serviço, uma população de classe média baixa que ascendeu com o desenvolvimento da favela e não pretende mudar-se. Outros tantos desta classe emergente, entretanto, ao melhorarem de condição econômica, saíram da Rocinha,

almejando maior segurança longe da violência do tráfico e da polícia (MAIA, 2008).

Segundo Ludemir (2004), seu desenvolvido comércio e relativamente forte economia caracterizam a singularidade desta localidade, mais do que sua densidade e diversidade demográfica. Consequentemente, a Rocinha é a favela do Rio de Janeiro menos dependente do tráfico de drogas, apesar de ter a maior *boca de fumo* da cidade.

Os moradores da Rocinha, que conta com aproximadamente 1500 estabelecimentos comerciais, afirmam com orgulho que cada vez menos precisam sair da favela para comprar o que necessitam (LEITÃO, 2007). Tais estabelecimentos consistem, na maioria, de micro e pequenas empresas, embora algumas de grande porte também tenham se estabelecido na comunidade, devido a linhas especiais de financiamento. Trata-se de lojas de vestuário, calçados, móveis, papelarias, mercearias entre outros.

“Bancos, restaurantes, joalheria... Rocinha é favela de luxo”: este é o título de uma reportagem⁷ da *Rocinha.ORG*. O comércio da localidade também conta com uma franquia da lanchonete *Bob's*, diversos botequins que se equiparam aos bares da zona sul carioca e até um restaurante japonês. "Não dá para comparar a Rocinha com nenhuma outra favela do Rio, pois aqui as pessoas são livres e não precisam sair daqui para nada", afirma o morador e líder comunitário Telmo Barros.

Entre os diversos restaurantes e pensões, alguns inclusive ganham destaque na mídia, como é o caso da Pensão Visual:

O restaurante com a melhor vista do Rio é a Pensão do Visual, na favela da Rocinha. É freqüentado por turistas estrangeiros e, há duas semanas, recebeu o cineasta paulista Fernando Meirelles, que filmava por lá. O “prato feito” de arroz-feijão-bife-e-salada custa R\$ 7 e é bom. O visual da Pensão não tem outra cotação: sensacional.⁸

⁷ Disponível em: <http://www.rocinha.org/rocinhanarede/view.asp?id=2351>. Acesso em janeiro de 2011.

⁸ Jornal O Globo, 30 de agosto de 2009.

A rede comercial e de serviços da favela conta ainda com cooperativas de vans, *Lan Houses*, três agências bancárias, quatro linhas de ônibus, uma casa de show, um posto de saúde, clínicas privadas, *mini shopping* etc (MAIA, 2008).

Uma das principais empresas de serviço, os mototáxis (que em alguns pontos chegam a ter 100 motos) representam um negócio de grande lucro, justamente pelo supracitado aspecto da Rocinha: a maior parte de suas ruas e vielas não comporta carros.

O lazer é também uma grande indústria, que conta principalmente com a casa noturna Rocinha's Show, importante empreendimento econômico, além de símbolo da comunidade. O público - composto por jovens da favela e do "asfalto" - chega a alcançar o número de 3 mil por noite. Há ainda diversas festas, como os famosos bailes *funk* produzidos por equipes especializadas em eventos, como o "Furacão 2000", ou mesmo pelo tráfico, assim como forrós, pagodes e ensaios na quadra de sua própria escola de samba - "Acadêmicos da Rocinha"- criada nos anos de 1980.

Nas casas noturnas de espetáculos, renomados artistas da MPB já se apresentaram. As ruas da favela, que não possui um Teatro, muitas vezes são palco de grupos de atores amadores. Na praça principal, cantadores nordestinos propagam seus versos. Ou seja, há cultura em toda parte.

Uma Rádio FM também foi inaugurada há alguns anos na Rocinha, orgulhando mais uma vez a comunidade, o que também ocorreu em relação ao sistema de TV a cabo popular implementado, conectando a Rocinha aos acontecimentos do mundo todo. Pela assinatura, o morador paga um preço muito abaixo do que se convencionou pagar no resto da cidade.

TV ROC: Rocinha já tem a sua TV por assinatura com 33 canais, [...] permitindo a melhoria da imagem e som, oferecendo, além dos canais convencionais, filmes inéditos, desenhos, esportes, noticiários, documentários, etc., 24 horas no ar. Os moradores da Rocinha terão em seus lares a mesma informação e espetáculos que as cidades mais avançadas do mundo ⁹.

⁹ Jornal Correio da Zona Sul, fevereiro de 1998.

Um fenômeno bastante comum nas favelas cariocas, conhecido como “net-cat” ou “gato-net” também ocorre na Rocinha. Como afirma Nunes (2007), geralmente estes serviços ilegais são ofertados por moradores que conseguem

pagar a assinatura e disponibilizam a NET (TV por assinatura) para os demais, a partir de uma central clandestina e improvisada. Com uma suave mensalidade, outros indivíduos também têm acesso à programação.

O turismo na Rocinha é outro setor que vem, ao longo dos anos, crescendo significativamente, ao ponto da comunidade ter se tornado o terceiro ponto turístico mais visitado da cidade (LUDEMIR, 2004). Diariamente, dezenas de turistas sobem o morro em *jeeps*, andam em becos, sobem lages, se esquivam das armas de traficantes, em uma experiência que equipara-se a um safári, no qual eles filmam e fotografam cada evento (MAIA, 2008). Tais visitantes, principalmente estrangeiros, buscam conhecer as belezas da natureza, as peculiaridades do urbanismo e o estilo de vida dos moradores.

A intensa atividade comercial só pode ser equiparada ao movimento da construção civil: a favela parece um permanente canteiro de obras, tantas são as edificações sendo erguidas e, principalmente, ampliadas (LEITÃO, 2007).

Até a década de 1950, uma grande área da Rocinha ainda não estava ocupada, havendo muita vegetação entre os barracos ou até mesmo animais (por vezes de grande porte), visto que muitos moradores eram de origem rural. Mas, com o intenso processo de ocupação desta localidade, tais espaços foram tornando-se cada vez mais raros (MAIA, 2008).

Após as construções de casas e barracos preencherem rapidamente os espaços de chão desocupados, hoje a favela “cresce para cima”, através do fenômeno da “verticalização das moradias”. Ou seja, quando as famílias aumentam, devido à falta de espaço e de recursos financeiros para adquirir outra casa, são construídos andares para abrigar netos, genros etc. Atualmente, a maioria das casas possui ao menos dois andares (LEITÃO, 2007; MAIA, 2008).

É notável que, apesar da relativamente forte economia, ampla rede de comércio e serviços, a Rocinha ainda precisa garantir maior qualidade de vida a

seus moradores. O ano de 2010 trouxe algumas melhorias neste sentido. Com o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC, que investiu aproximadamente R\$ 231,2 milhões na favela) lançado pelo governo Lula, obras diversas foram realizadas para que esta localidade seja cada vez mais um bairro não apenas no papel, mas na realidade. O campo de prática deste trabalho foi realizado antes da conclusão de tais obras, portanto o impacto destas na vida das crianças participantes da pesquisa não foi contemplado, porém trata-se de melhorias que vão de encontro à diminuição da violência estrutural na favela, aumentando a qualidade de vida dos moradores.

No dia 8 de março de 2010¹⁰, o presidente Lula e o governador do Rio de Janeiro, Sérgio Cabral, inauguraram o Complexo Esportivo da Rocinha (que oferece diversas atividades esportivas aos habitantes da Rocinha), o Centro de Atendimento à Saúde (CAS), que abriga a Unidade de Pronto-Atendimento (UPA) 24 Horas, a Clínica da Família e o Centro de Atenção Psicossocial. No dia 28 de junho, o governador inaugurou uma passarela que liga o Complexo Esportivo da Rocinha à favela. Oscar Niemeyer assinou a estrutura, cuja extensão é de 60 metros e as curvas similares as do Arco da Apoteose, no Sambódromo. A passarela integra o processo de remodelação da entrada da comunidade (que também incluiu a pintura de algumas casas) - um dos projetos do PAC.

O Parque Ecológico da Rocinha (que está quase sendo inaugurado) é outro projeto do Programa de Aceleração do Crescimento. Construído em uma área conhecida por Dionéia, no alto da favela, este espaço conta com café, anfiteatro, quadras, hortas comunitárias, mirantes e redódromo (uma área de descanso, com redes)¹¹. Provavelmente, os projetos do PAC terão continuidade no novo governo, da presidente Dilma Rousseff, e continuarão trazendo para a Rocinha alguns recursos necessários a fornecer cada vez maior cidadania e dignidade a seus moradores.

¹⁰ Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/politica/4617369/rocinha-comemora-entrega-das-primeiras-obras-do-pac>. Acesso em janeiro de 2011.

¹¹ Disponível em: <http://rocinha.org/obrasdopac/view.asp?id=2181> Acesso em janeiro de 2011.

Embora reconheçamos todo um movimento que vem alavancando a qualidade de vida nesta favela, é impossível esquecermos que o contrato social é constantemente rompido com a volumosa população desta localidade através de cruel violência estrutural a que estão submetidos e aonde há décadas polícia e traficantes tecem práticas de extrema violência criminal, expondo diretamente a vida dos moradores.

2.4

Violência na favela: confinamento? Enclausuramento?

Dimenstein et al. (2005), destacam como alguns dos principais problemas enfrentados pelas populações que moram em favelas cariocas a pobreza, a escassez de equipamentos sociais suficientes e a **violência**.

Primeiramente, como já pudemos observar, destaca-se a questão da **violência estrutural**:

[..] os mecanismos pelos quais o Estado, em seus diferentes níveis e poderes, restringe o acesso da grande maioria da população aos direitos básicos que lhe proporcionariam uma vida digna, gerando assim um grave quadro de exclusão social (NETO & MOREIRA, 1999).

Marcada por esta violência estrutural, a favela é um local onde há pouca presença do Estado e ação dos órgãos públicos de infraestrutura, o que aliado ao crescimento desordenado, estimula a existência do crime organizado, o que modifica todas as relações que nela se dão. Os traficantes lançam mão de práticas violentas para controlar e impor seu poderio no local - Dowdney (2003) denomina “reciprocidade forçada” a relação existente entre os traficantes e os moradores das favelas, demarcando o uso da violência -, assim como para fins de confrontos com a polícia.

Neste sentido, a facção dominante do tráfico na favela opera uma série de regras, como a “lei do silêncio”, através da qual os moradores precisam silenciar as condutas que assistem os traficantes realizarem. Ludemir (2004) destaca o fenômeno conhecido na favela como “a voz do povo é a voz de Deus”, a partir do qual boatos, ou até suspeitas de que moradores falaram o que não deveriam sobre

os traficantes, podem correr a favela e ganhar status de verdade. Como resultado, os envolvidos podem ser condenados pelo tráfico através de sanções diversas, que podem incluir a morte. Percebemos, em práticas como esta, a amplitude do controle que o narcotráfico efetua em uma favela.

O poder e violência associados ao tráfico de drogas nas favelas cariocas encontram algumas de suas principais raízes na violência estrutural, ou seja, remontam um longo histórico de crônico desemprego em massa, aliados à insuficiência de recursos públicos para aplicação nestas localidades, contexto que a globalização apenas intensificou. Diante deste cenário, uma parte de seus moradores insere-se nesta atividade ilícita, mas a maioria sofre sua dominante e violenta ação, tendo ainda que lidar com o estigma de criminoso que carrega apenas por morar em uma favela (GOMES, 2003).

Mas, como destaca Baía (2006), o mosaico urbano carioca, a beleza e o caos, o legal e o ilegal, o legítimo e o ilegítimo dividem espaço nas favelas cariocas - como a Rocinha, por exemplo - em uma convivência mútua:

A riqueza, o prestígio e a modernidade convivem e se nutrem da indigência, da exploração do trabalho, da corrupção e do extermínio dos invisíveis, desvalidos e indigentes e/ou mártires e heróis da resistência popular. Na Baixada Fluminense e nas favelas do Município do Rio de Janeiro, observamos as dinâmicas bélicas e as estratégias de sobrevivência e reconhecimento de novos Canudos, Balaiadas e Contestados (p. 36).

Em reportagem do Jornal O Globo¹², temos um pequeno exemplo do quanto a ação dos traficantes por vezes torna o espaço da favela um território de verdadeiro confinamento. A escola Municipal Abelardo Chacrinha Bueno, localiza-se no alto da Rocinha e, após o período de chuvas intensas na cidade em abril de 2010, foi interditada pela prefeitura, por estar em uma área de alto risco de deslizamento de terras. Portanto, por algum período, passou a funcionar de forma improvisada em um andar do prédio de outro colégio. Porém, por ordem do chefe do tráfico na região – Antônio Bonfim Lopes, conhecido como “Nem” – os profissionais foram proibidos de retirar qualquer material da antiga escola (especula-se que o traficante tinha interesses imobiliários no local). Como afirma

¹² “Educação sob pressão do tráfico – Profissionais de escola da Rocinha são proibidos de tirar materiais da unidade”, 8 de maio de 2010.

Leitão (2007), os moradores da Rocinha tristemente admitem o poder (e também a violência) desta atividade na comunidade.

Mas esta não representa a única fonte de práticas violentas: além de sofrer com a brutalidade advinda da venda de drogas, a população da Rocinha sofre com a relação com a polícia, historicamente marcada por ameaças e não proteção. Nas famosas operações que fazem nas favelas, grande parte dos policiais recorre à violência ao invés de desdobrar investigações prudentes. Cano (1997) mostra-nos que, ao longo da história, o comportamento da polícia nestes locais é extremamente violento e invasivo, gerando sua imagem negativa nestas localidades. Desta forma, ao policial são dirigidos sentimentos como medo e ódio.

A violência vivenciada cotidianamente em função do narcotráfico e da polícia dá lugar a uma espécie de retraimento da vida social na favela, certo confinamento, deixando a impressão de que “os espaços de circulação social da população pobre estão se fechando cada vez mais” (ZAMORA, 1999, p. 5). Neste sentido temos Carvalho (1994), autora que atribui à violência gerada pelo tráfico, o encarceramento privado de milhões de moradores das favelas cariocas.

Para realizar uma discussão um pouco mais ampla sobre tal questão, precisamos recorrer a outros aspectos da vida contemporânea. Aliada a esta violência existente nas favelas, que gera o “medo do real”, Zamora (1999, p. 186-187) nos lembra que, nas últimas décadas, uma:

[...] produção serializada de subjetividades, realizada principalmente pela mídia, com a exacerbação do consumismo, vem constituindo o modo de ser e de viver das pessoas, reforçando o individualismo e, na vida cotidiana, apoiando as práticas que se dirigem para um encapsulamento doméstico [...].

Desta forma, percebemos nos fenômenos de enclausuramento das populações das favelas cariocas, o medo real da violência **associado** a uma espécie de encapsulamento doméstico - que se deve às formas de vida produzidas em série na atualidade das grandes metrópoles, principalmente com o auxílio da mídia.

Neste sentido, destacam-se as práticas do individualismo e intimismo, que geraram o esvaziamento das ruas, fenômeno a partir do qual, no decorrer do século XX, as cidades adquiriram novas configurações e a rua tornou-se muitas

vezes apenas um lugar de passagem, não de vida/ troca de experiências, brincadeiras etc, fato que marca principalmente a infância. Vale notar que a segregação e o isolamento se tornaram um fato corriqueiro, atingindo não apenas os pobres, mas confinando também as classes mais favorecidas em espaços protegidos: os apartamentos, os condomínios, os *shoppings centers*, os carros com vidros fechados etc.

Castro (2001) pontua o quanto o isolamento e desenraizamento pós-modernos acarretam a falta de pertencimento ao mundo. Este fenômeno parece ocorrer com maior intensidade entre as crianças, que foram alijadas de vários espaços de convivência nos quais os adultos ainda podem circular, o que acarreta maior isolamento da coisa pública.

Outro aspecto que a autora associa a esta falta de pertencimento à vida em comum é o processo de individualização crescente, em que se dá uma profunda clivagem entre o sujeito individual, seus desejos, sua identidade, e as referências à subjetividade coletiva. O indivíduo, que se mostra pouco receptivo aos aspectos coletivos da vida, se torna isolado. Castro acrescenta o quanto a cultura do consumo produz um isolamento das crianças, valorizando identificações “individualizadas” e o quanto as condições de inserção destas no mundo não lhes conferem participação legitimada e imediata. Em certa medida “enclausuradas” em suas escolas e lares, são tomadas como futuros participantes da vida comum. Ambos estes aspectos da vida contemporânea colocam-se como obstáculos à presença das crianças na vida social.

A mídia, enfatizando e vendendo de formas diferenciadas o crescimento da violência, as conversas cotidianas - que recaem muito sobre esta temática - e o inegável crescimento da mesma atualiza os medos, assim como acentua a tendência intimista e individualista, que faz as pessoas apostarem cada vez mais no investimento em seus lares.

Ao longo de nossa pesquisa de campo, pudemos localizar também entre as meninas participantes traços destas tendências individualistas contemporâneas, mas percebemos que dividem espaço com as práticas solidárias e o sentido comunitário.

3

Ambiente e desenvolvimento humano

É indiscutível a importância do ambiente no desenvolvimento. Ambiente implica condições geográficas, sócioeconômicas, culturais. No capítulo anterior, fizemos uma descrição do ambiente físico do nosso campo de pesquisa, envolvendo algumas dessas categorias. Tentaremos, a seguir, pensar sobre questões implícitas nas situações que constituem o ambiente afetivo e social, assim como suas consequências na constituição da subjetividade.

3.1

Contribuições de D.W. Winnicott

D. W. Winnicott constrói, ao longo de sua teoria, um importante paralelo entre os fatores ambientais e a constituição do sujeito, motivo pelo qual encontramos neste autor um dos apoios teóricos centrais para o presente trabalho.

Confrontando as teorias de Winnicott e Freud, percebemos o lugar diferenciado do qual nos fala o autor inglês que, embora psicanalista, dirigiu sua obra por um caminho singular, criando uma teoria própria na qual ambiente e cultura encontram um lugar privilegiado. Desta forma, uma das marcantes características do pensamento winnicottiano é a interação total entre indivíduo e ambiente: “Quando se fala de um homem, fala-se dele *juntamente* com a soma de suas experiências culturais. O todo forma uma unidade” (WINNICOTT, 1975a, p. 137, grifo do autor).

Ou seja, segundo o autor, não podemos falar sobre um indivíduo sem considerar o ambiente no qual se constituiu. Neste sentido, há um importante ponto através do qual Winnicott destaca-se em relação à psicanálise clássica: ao contrário do papel estrutural central que o desamparo exerce na teoria freudiana, Winnicott destaca a capacidade que o ambiente facilitador possui de fornecer “provisões”, possibilitando ao bebê uma outra experiência, capaz de fazer

contraponto ao desamparo vivenciado desde o princípio da existência humana, como postula Freud.

Segundo a teoria winnicottiana, o indivíduo tende ao amadurecimento, sendo o ambiente facilitador de tal tendência. Desta forma, destaca mais uma vez que o ambiente “faz parte do próprio desenvolvimento” (WINNICOTT, 1975f, p. 79).

Winnicott (1990) pontua que no início da vida o conceito de ambiente não é apenas externo nem tampouco interno ao bebê. Como, inicialmente, este mantém com o cuidador uma relação de dependência total, o autor demarca a existência de uma unidade original: o conjunto ambiente-indivíduo. Sem um ambiente que se ocupe de seus cuidados, o bebê não pode existir. Desta forma, pode encontrar duas situações: um ambiente facilitador ou intrusivo. Para Winnicott (1978), a constituição ou não de um indivíduo autônomo, criativo está intimamente relacionada com a assimilação que este faz do meio no qual se encontra.

Percebemos que a “subjetividade” winnicottiana não é unicamente mentalista, também não coincide apenas com a psique, mas diz respeito a uma integração que inclui ainda o corpo e o ambiente. Ou seja, para o autor, a experiência subjetiva ocorre no **espaço potencial**, que envolve a psique-mente-soma e o ambiente externo.

3.1.1

Espaço potencial – o local do paradoxo

Winnicott (1975d) toma como pressuposto a não aceitação por completo da realidade por parte do ser humano, o que o leva a relacionar as realidades interna e externa. Mas anuncia uma saída possível: esta tensão é atenuada por uma área intermediária da experiência: o espaço potencial, que não é contestada. Trata-se de uma continuidade do brincar da criança, imprescindível para o relacionamento entre esta e o mundo durante a tenra infância. Sua instauração é decorrência de

uma maternagem suficientemente boa, que cria condições de continuidade no tempo do ambiente físico, permitindo que se construam os objetos transicionais.

Por pertencer ao eu e ao mundo ao mesmo tempo, o espaço potencial é um local paradoxal. Filosoficamente, **paradoxo** é uma oposição, uma contradição que deve ser sustentada, que não exige resolução nem síntese e que, portanto, não deve ser superada¹³.

Percebemos que Winnicott utiliza-se pouco do conceito de “sujeito”, preferindo referir-se a uma **subjetividade**, que se constitui neste espaço potencial: “[...] área intermediária entre o subjetivo e aquilo que é objetivamente percebido” (WINNICOTT, 1975d, p. 15). O espaço potencial está entre a mãe e o bebê, entre a criança e a família, o indivíduo e a sociedade, sendo o local não apenas dos fenômenos e objetos transicionais e da brincadeira, mas também expandindo-se no viver criativo e na cultura humana (WINNICOTT, 1975a). Nesta área, ocorre tanto a ilusão do bebê, quanto a brincadeira da criança, a arte e a religião dos adultos.

Winnicott também denomina tal espaço de “a terceira parte da vida humana”, local que compõe uma:

[...] área intermediária de experimentação, para a qual contribuem tanto a realidade interna quanto a vida externa. Trata-se de uma área que não é disputada, porque nenhuma reivindicação é feita em seu nome, exceto que ela exista como lugar de repouso para o indivíduo empenhado na perpétua tarefa humana de manter as realidades interna e externa separadas, ainda que inter-relacionadas (1975d, p. 15).

O psicanalista inglês pontua que “Freud, na sua topografia da mente, não encontrou lugar para a experiência cultural” (1975a, p. 133), afirmando que não apenas o pai da psicanálise, mas também os psicanalistas que atuam através de seus preceitos não oferecem lugar para **situar** a experiência cultural - que para Winnicott é própria ao espaço potencial.

As primeiras experiências de vida determinam o uso que o indivíduo poderá fazer deste espaço, ocasionando uma ampla variação – de pessoa para pessoa – da capacidade de apropriar-se do mesmo. O espaço potencial se

¹³ A contrapartida do paradoxo é a **dialética**, que se refere a uma contradição que deve se resolver de forma sintética.

desenvolve quando a criança possui um sentimento de confiança na mãe (confiança, portanto, em relação aos elementos ambientais). Ou seja, Winnicott (1975b) destaca que a capacidade de brincar, criar, ter experiência cultural, vinculando-se e contribuindo para a cultura, depende da oportunidade que o bebê teve de, nos estágios primitivos, ter uma relação suficientemente boa com seu cuidador.

3.1.2

A mãe suficientemente boa

Nas fases iniciais do desenvolvimento emocional, como o bebê ainda não se separou do ambiente, este ocupa função de grande importância. A diferenciação entre o não-eu e o eu ocorre de forma progressiva. Winnicott (1975b) destaca a importância da existência de uma mãe disponível para a maternagem, figura esta que, inicialmente, é o ambiente para o bebê, precisando incorporar funções ambientais.

Somente contando com uma mãe suficientemente boa - não necessariamente a biológica - o bebê poderá evoluir do princípio do prazer para o princípio da realidade (WINNICOTT, 1975d).

Para o autor, esta figura:

[...] efetua uma adaptação ativa às necessidades do bebê, uma adaptação que diminui gradativamente, segundo a crescente capacidade deste em aquilatar o fracasso da adaptação e em tolerar os resultados da frustração [...] na verdade, o êxito no cuidado infantil depende da devoção, e não de “jeito” ou esclarecimento intelectual (1975d, p. 25).

Inicialmente a mãe suficientemente boa adapta-se quase totalmente às necessidades do bebê; se a adaptação inicial não for praticamente total, este não é capaz de iniciar sua habilidade de experimentar uma relação com a realidade externa ou desenvolver um entendimento desta. De acordo com a progressiva competência do bebê em lidar com o fracasso da adaptação da mãe às suas necessidades, esta se adapta cada vez de modo menos efetivo.

Assim, o psicanalista inglês (1975b) demarca que o desenvolvimento inicial do bebê requer funções ambientais imprescindíveis, provisões como o segurar, manejar e apresentar objetos, que devem ser oferecidas e sustentadas pela mãe suficientemente boa, o que irá garantir a integração do bebê, sua maturação, o inter-relacionamento psicossomático e a relação com os objetos.

3.1.3

A função de espelho

Com relação às provisões ambientais, Winnicott confere grande destaque à necessidade que o bebê tem de ser olhado pela mãe e do tipo de olhar que carece:

Quando olho, sou visto; logo, existo. Posso agora me permitir olhar e ver. Olho agora criativamente e sofro a minha apercepção e também percebo. Na verdade, protejo-me de não ver o que ali não está para ser visto (a menos que esteja cansado) (WINNICOTT, 1975b, p. 157).

Para melhor compreendermos a função especular, recorreremos à contribuição de Doin (1980), autor que traz o pensamento winnicottiano em sua obra.

Através de tal função, realizamos e anunciamos uma imagem do outro que está diante de nós. Como qualquer comunicação, esta função está sujeita a falhas, inclusive nas situações mais favoráveis:

Os espelhos humanos estão sempre às voltas com as brumas mais ou menos cerradas dos seus subjetivismos [...] haverá sempre um tanto de distorção subjetiva na imagem que fazemos e emitimos da pessoa que está junto a nós (DOIN, 1980, p. 148).

A função especular ocorre sempre em uma relação entre duas ou mais pessoas, na qual ao menos uma espelha a imagem da outra ou outras.

[...] o ser humano nasce com pré-concepções de eu e de não-eu [...]; estas pré-concepções tendem a se transformar em concepções diferenciadas e integradas, no contato com percepções, através dos relacionamentos pessoais, a partir da relação especular primária com a mãe (p. 150).

O autor destaca duas principais categorias de função especular humana: a função primária e secundária. Ambas podem propiciar uma integração e uma desintegração.

A função especular humana primária integradora ocorre a serviço da integração somato-psíquica e do narcisismo, se passando entre a mãe e o bebê, em seus meses iniciais de vida, quando este sente que é um só com sua mãe.

[...] ela organiza o caos primitivo de sensações e emoções que acometem o filho, de modo a poder oferecer-lhe, gradativamente, elementos apropriados aos processos mentais sistematizados, inclusive à representação psíquica de si mesmo (p. 150-151).

Desta forma, a mãe funciona como uma espécie de espelho que mostra ao bebê, de forma crescente, o quanto ele é um ser diferenciado, fornecendo-o uma imagem inicial de sua soma-psique integrada - mas isto ocorre apenas diante da existência de variadas respostas maternas, da fina sintonia frente às demandas do bebê.

Para Winnicott: “No desenvolvimento emocional individual, o *precursor do espelho é o rosto da mãe.*” (1975b, p. 153, grifo do autor). Ao olhar o rosto da mãe, o que o bebê vê é a si mesmo.

Quando é dada ao bebê a oportunidade de desenvolver-se em um ambiente facilitador, com seu ritmo próprio e o auxílio da mãe, este se torna capaz de depender cada vez menos do espelho materno, adquirindo autorreflexão e autoestima, ou seja, sua função especular interna vai ganhando espaço e força (DOIN, 1980).

O autor nos mostra também a importância da função especular secundária integradora (e reintegradora), que ocorre após os meses iniciais da vida do bebê, operando em prol do narcisismo normal, através do reparo das falhas advindas da função primária. Através desta função, a criança tem a possibilidade de reintegrar a vitalidade, a autoestima e as vivências do eu. Neste momento, mãe e bebê já não se encontram em um relacionamento tão dependente, emergindo outras figuras que, gradativamente, vão ganhando maior importância - como o pai e o professor – contribuindo significativamente para o desenvolvimento da identidade infantil.

Embora destaque a função especular primária por sua importância e amplitude ímpares, Doin enfatiza o valor da função secundária, que ocorre através de todos os níveis de comunicação humana:

[...] num contexto especializado para tal fim [...] ou numa relação pessoal comum, no meio de todas as outras funções e trocas de gratificações instintivas, afetivas e de conhecimento; podem então ocorrer vivências mais ou menos profundas ou fugazes, de união estreita, de simbiose ou fusão, semelhantes às da relação mãe-bebê, seguidas normalmente de separação e individualização (1980, p. 154).

Através da função secundária, vivências de identidade e autoestima são satisfatoriamente mantidas. “O espelhado”, através do encontro com o outro (que o conhece e estima), tem a possibilidade de conhecer ou reconhecer suas peculiaridades, qualidades e limitações, integrando-as.

3.1.4

O brincar, a criatividade e as contribuições culturais

De acordo com Winnicott, a brincadeira é própria à saúde, uma forma básica de viver que se localiza na fronteira entre o subjetivo e o objetivamente percebido, ou seja, no espaço potencial – que é o lugar do brincar, da função simbólica e também da experiência cultural – sendo assim, percebemos a ampla conexão entre o brincar e o viver criativo.

O autor (1975e) versa sobre um determinado brincar que possui lugar e tempo específicos: “A fim de dar um lugar ao brincar, postulei a existência de um *espaço potencial* entre o bebê e a mãe” (p. 63, grifo do autor), que não é “dentro” muito menos “fora” do sujeito.

Objetos e fenômenos transicionais compõem esta área intermediária da experiência, “[...] entre o erotismo oral e a relação de objeto, entre a atividade criativa primária e a projeção do que já foi introjetado [...]” (WINNICOTT, 1975d, p. 14).

Os objetos e fenômenos transicionais possuem a importante função de defesa contra a ansiedade, principalmente a ansiedade depressiva. Trata-se da “*possessão original não-eu*” (WINNICOTT, 1975d, p. 18, grifo do autor). O objeto transicional é também a utilização inicial de um símbolo, assim como a experiência inaugural da **brincadeira**. Para Winnicott (1975a) “Ele é um símbolo da união do bebê e da mãe, utilizado para representar a união de ambos quando encontram-se no começo de sua separação.” (p. 135).

O autor (1977) defende que qualquer experiência de brincadeira – tanto física quanto moral – confere prazer às crianças, que são capazes de achar objetos e arquitetar brincadeiras com muita facilidade, não necessitando que lhes forneçamos materiais e ideias em excesso.

Porém, Winnicott (1975e) nos mostra o quanto o brincar foi em demasia associado à masturbação na produção psicanalítica que lhe precedeu, sugerindo que pensemos a seu respeito enquanto uma atividade que não se confunde com a atividade masturbatória, pois:

[...] o elemento masturbatório está essencialmente ausente no momento em que a criança brinca [...] quando uma criança está brincando, se a excitação física do envolvimento instintual se torna evidente [...] o brincar pelo menos se estraga (p. 60).

Desta forma, descortina a possibilidade de pensar o fenômeno do brincar de forma distinta.

As brincadeiras infantis “se baseiam na fantasia e no reservatório total do que poderia ser sonhado, e das camadas mais profundas – mesmo as mais profundas de todas – do inconsciente” (WINNICOTT, 1971, p. 266). O brincar carrega a possibilidade da criança experimentar o que existe em toda sua realidade psíquica, aumentando o sentimento de identidade.

"Conquanto seja fácil perceber que as crianças brincam por prazer, é muito mais difícil para as pessoas verem que as crianças brincam para dominar angústias, controlar idéias ou impulsos que conduzem à angústia se não forem controlados." (WINNICOTT, 1977, p. 162).

Mais do que dar um escoamento ao ódio e à agressão através das brincadeiras, as crianças gostam de concluir que nelas encontram um meio conhecido para

manifestar tais impulsos agressivos, sem que haja retorno do ódio e violência do meio para elas. Neste sentido, Winnicott nos lembra que devemos aceitar a agressividade na brincadeira infantil.

Entretanto, é no domínio do sonho que o autor demarca ser um dos locais onde o comportamento agressivo se manifesta de forma mais madura, visto que:

Nos sonhos, a destruição e a morte são experimentadas em fantasia e essa atividade onírica está associada com um determinado grau de excitação no corpo; é uma experiência concreta e não um exercício intelectual, apenas (1971, p. 266).

Diante das favoráveis condições ambientais, a criança vai desenvolvendo a capacidade lúdica construtiva (mais uma possibilidade de alternativa à destruição), que representa um importante sinal de saúde. Mas trata-se de uma construção lenta, possibilitada pelo ambiente fornecido pelos pais (ou os que atuam como pais), que permitem que a criança tenha uma série de experiências concretas.

Neste sentido, demarca-se mais uma vez a importância do papel dos cuidadores na facilitação da maturação das crianças, principalmente nas épocas mais primitivas, quando o bebê e a mãe passam de uma relação apenas física para ser enriquecida por fatores ambientais, destacando que:

[...] a maioria das crianças recebe cuidados suficientemente bons, nas primeiras fases, para que certa dose de integração seja efetuada na personalidade, e o perigo de uma erupção maciça da destrutividade inteiramente vazia de sentido é bastante improvável (1971, p. 269).

A concretização da tendência inata ao amadurecimento (que implica na possibilidade de apropriar-se de um **viver criativo**) depende da relação que o bebê estabelece com o ambiente, representado inicialmente pela “mãe”. Esta deve proporcionar ao bebê acesso completo e prazeroso ao seu corpo, apresentando-lhe o mundo através da alimentação e dos demais cuidados. É dever da mãe permitir tanto a ilusão do bebê de que pode criar o mundo a partir da necessidade, como a posterior desilusão necessária para sua inserção no princípio de realidade.

Ou seja, a **criatividade** surge de um jogo entre a mãe e o bebê, onde o encontro da necessidade biológica com a satisfação desperta no segundo a ilusão de que ele criou e é capaz de criar o que necessita (onipotência). Para o

psicanalista inglês, a mãe, tendo disponibilidade de exercer constantemente sua função durante um período determinado, possibilita no bebê a aquisição da experiência deste controle mágico:

O bebê começa a fruir de experiências baseadas num ‘casamento’ da onipotência dos processos intrapsíquicos com o controle que tem do real. A confiança na mãe cria aqui um *playground* intermediário, onde a idéia de magia se origina, visto que o bebê, até certo ponto, *experimenta* onipotência [...]. Chamo isso de *playground* porque a brincadeira começa aqui. O *playground* é um espaço potencial entre a mãe e o bebê, ou que une mãe e bebê (1975e, p. 71, grifo do autor).

Nestes estágios primitivos, uma provisão ambiental suficientemente boa concederá ao indivíduo capacidade de enfrentar o intenso choque da perda da onipotência.

De acordo com a qualidade desta provisão ambiental, as pessoas serão capazes de viver criativamente e sentir que a vida merece ser vivida. Mas, por mais que não recebam adequadamente este cuidar, Winnicott destaca a existência oculta de uma qualidade criativa original em todo ser humano.

Ser criativo não requer do indivíduo apenas existência, mas um **sentimento** de existência “como uma posição básica a partir da qual operar. Em consequência, a criatividade é o fazer que, gerado a partir do ser, indica que aquele que *é está vivo*” (WINNICOTT, 1999, p. 23, grifo do autor). Desta forma, prevalece o “fazer-pelo-impulso” em detrimento do “fazer-reativo”, ou seja, a vida não ser, em sua grande parte, apenas reação a estímulos.

Porém, para Winnicott (1975a), não há criatividade e originalidade “puras”, independentes da tradição e da cultura, o que percebemos quando o autor destaca a impossibilidade de sermos originais - em qualquer área cultural - sem termos um pé fincado na tradição: apoiamo-nos na tradição para conseguir originalidade. A este respeito postula: “A integração entre a originalidade e a aceitação da tradição como base da inventividade parece-me apenas mais um exemplo, e um exemplo emocionante, da ação recíproca entre separação e união.” (p. 137).

Brincando, a criança está no terreno da criatividade, acumulando experiências: sua riqueza está essencialmente no brincar e na fantasia.

Tal como as personalidades dos adultos se desenvolvem através de suas experiências da vida, assim as das crianças evoluem por intermédio de suas próprias brincadeiras e das invenções de brincadeiras feitas por outras crianças e por adultos. A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência (WINNICOTT, 1977, p. 163).

Neste sentido, os adultos ajudam ao dar à brincadeira seu lugar de reconhecimento e ao ensinar brincadeiras tradicionais às crianças, porém tomando cuidado para não atravessar a iniciativa destas.

“É bom recordar que o brincar em si mesmo é uma terapia. Conseguir que as crianças possam brincar é em si mesmo uma psicoterapia imediata e universal: [...] *Brincar, essencialmente, satisfaz*” (WINNICOTT, 1975e, p. 74 e 77, grifo do autor).

Winnicott (1975e) nos lembra que o corpo está envolvido na experiência do brincar, uma vez que a criança manipula objetos e certos interesses estão associados a aspectos de excitação corporal. Desta forma, nas brincadeiras a criança tem a possibilidade de ligar a função corporal com as ideias, assim como é possível também relacioná-las com o funcionamento físico (WINNICOTT, 1977).

Ainda na brincadeira, as crianças adquirem organização para iniciar relações emocionais, o que promove o desenvolvimento de relações sociais. Através desta atividade são igualmente ajustadas a papéis pré-concebidos, assim como fazem amizades e inimizades, ou seja, tanto nos aspectos objetivos quanto nos mais subjetivos, desenvolvem-se.

Pensemos agora algumas questões contemporâneas que atravessam a realidade de diversas crianças moradoras de favelas, marcando-as com experiências diferenciadas.

3.2

Vivências puras de violência – quando o ambiente é hostil

Embasando-se em um pensamento psicanalítico, principalmente winnicottiano, Bittencourt (2006) problematiza as diferenças existentes entre os tradicionais medos infantis e as novas formas de medo que surgem na atualidade. A autora destaca entre as crianças contemporâneas, independentemente da classe social, “a presença maciça do real que em alguns casos não chega nem a ser representado, porque se torna paralisante, calando a expressão na linguagem” (BITTENCOURT, 2006, p. 1).

Em nossa sociedade, o estranho assustador ganha a forma de um imaginário do medo alimentado pelas informações sobre as diferentes formas da violência urbana que a mídia transmite diariamente, lembrando-nos constantemente do caráter inevitável dos perigos que nos cercam. Principalmente durante a infância, o imaginário social cria narrativas que nomeiam os medos e “permitem a ação de mecanismos para exorcizá-los simbolicamente” (p. 4).

E quando o real é extremamente violento, como no ambiente da favela?

[...] contrariamente aos que moram no ‘asfalto’, os moradores das zonas de risco vivenciam no seu cotidiano aquilo que para muitos outros ainda está apenas nas notícias, e encontram-se capturados de modo concreto pelas representações que dão nome à violência (BITTENCOURT, 2006, p. 3).

Nestes casos, o nome do medo se encontra colado à experiência de ameaça explícita. O real manifesta-se com tamanha brutalidade que, por vezes, leva consigo a capacidade da função simbólica:

Muitas crianças vivem hoje experiências que, destroçando os espaços externos, afetam também a possibilidade de construção de sentimentos de confiança, impedindo a instauração dos espaços simbólicos onde podem ser controlados os medos, sonhados os projetos e elaboradas as condições do crescimento (BITTENCOURT, 2006 p. 7).

Para aqueles que moram em favelas cariocas, acostumados não apenas à truculência dos bandidos com os quais convivem diariamente, mas também às violentas ações da polícia, figuras como o “caveirão” (carros pretos blindados através dos quais os policiais chegam às favelas) ou simplesmente o policial,

carregam um significado simbólico de pavor, trazendo à tona experiências traumáticas do terror, pois encontram-se coladas ao próprio real. As pessoas mais afetadas por tais situações são as crianças.

Atualmente, essas crianças experimentam, em seu cotidiano, situações reais tão amedrontadoras que os tradicionais medos infantis do escuro e das diversas figuras imaginárias representantes da estranheza, saem de cena e dão lugar a **medos que são frutos diretos da vivência da realidade** (p. 4, **grifo meu**).

Expostas a situações traumáticas, assistem a tiroteios, assassinatos, execuções, cenas que arrastam seus medos da dimensão do imaginário para a dimensão do real. Desta forma, embora continuem circulando pela favela, vão restringindo esta liberdade de transitar pelas ruas e nelas brincar, o que fazem com receio, olhando para os lados a todo o momento.

Maranhão (2009 p. 56) não nos permite esquecer o contexto no qual vivem as famílias faveladas “O território que ancora esta mãe é uma favela, algumas casas são muito pobres [...] o tráfico está presente e são constantes os embates armados”. Na mesma linha de pensamento, Bittencourt (2006) nos lembra que os cuidadores destas crianças muitas vezes encontram-se aterrorizados pela violência, fazendo as crianças permanecerem confinadas em suas residências precárias, tendo a atividade simbólica criativa substituída pelo passivo entretenimento de assistir à televisão ou jogar videogame, repetitivamente. Desta forma, toda a vivência de violência é apenas reencenada nas imagens da TV e dos jogos, não sendo elaborada.

Winnicott nos fala de um desenvolvimento psíquico saudável que é alcançado por meio da soma de condições inatas e ambientais, o que exige que este ambiente seja facilitador, função incorporada pelos cuidadores da criança. Diante do apoio de condições facilitadoras, esta é capaz de lançar mão de defesas, táticas de proteção que localizam em um outro simbólico a causa de suas angústia. É por meio da criação de um vínculo de confiança com o cuidador que a criança pode sentir-se protegida, tendo condições facilitadoras de apoio para a elaboração simbólica dos medos que surgem no contato com o real.

Mais do que nunca, no caso de crianças vivendo em situações de risco, os apoios ambientais serão imprescindíveis. Em muitas situações será importante recorrer a táticas para driblar as dificuldades da vida cotidiana. A seguir,

buscaremos alguns subsídios para pensar esta questão, que também é, inevitavelmente, atravessada pela cultura gerada pelo sistema capitalista.

3.3

Práticas populares frente às desigualdades: a criatividade possível na sociedade de consumo

Um grande número de questões é suscitado pelos cruéis contrastes na vida social ocasionados pelo sistema capitalista e a cultura que dele decorre. Tendo em vista a hegemonia dos valores de consumo no mundo contemporâneo, não podemos deixar de nos referir a esta questão que compõe o ambiente no qual a infância atual se constitui e, inevitavelmente, fez-se presente em nosso campo de prática.

Apresentamos a seguir ideias de alguns autores que são referências neste assunto, como Baudrillard (1970), Bauman (1998, 2001) e Guattari & Rolnik (2005). Buscamos realizar um breve diálogo entre as posições diversificadas destes autores (alguns mais otimistas, outros mais “sombrios”) e as ideias propostas por Certeau (1994), que não nega a violência decorrente das desigualdades, mas também percebe, nas entrelinhas da vida cotidiana, possibilidades dos sujeitos construírem vias de escape.

Guattari & Rolnik (2005) nos propõem romper as tradicionais dicotomias entre ser e sociedade, vida intra e extrapsíquica, nos convidando a pensar o cenário sócio-cultural como importante produtor de subjetividades. Assim, mostram que as concepções de desejos, subjetividade e até inconsciente apenas podem ser pensadas no cenário da sociedade atual. Como o ambiente econômico-social se modificou, sendo majoritariamente capitalista, a produção de subjetividades inevitavelmente se transformou¹⁴.

¹⁴ Nesse sentido, os autores criticam Freud e Lacan por analisarem o inconsciente apenas a partir do discurso, sem considerar a forte influência do capitalismo e todos seus engendramentos produtores de subjetividades específicas.

Diferentemente da Modernidade, na qual vivíamos uma sociedade de **disciplina**, na atual pós-modernidade o **controle** impõe-se. O poder da disciplina agia opressivamente nas instituições e coercitivamente sobre os corpos, docilizando-os. Atualmente, embora ainda haja disciplina, destacam-se os mecanismos de controle que, ao contrário dos disciplinares, atuam de forma menos incisiva. Um forte exemplo é a mídia, que perpetua importante controle sobre as vidas humanas, sem precisar lançar mão de coerções (DELEUZE, 1992).

A opressão que está na base do **controle** da subjetividade é mais ampla e sutil do que os mecanismos disciplinares. Estes modos contemporâneos de exercício do poder produzem subjetividades domesticadas, o que dispensa a necessidade de disciplinas punitivas: subjetividades mais controladas não precisam ser punidas.

Guattari & Rolnik (2005) denunciam a existência de dois mecanismos opressivos que atuam para manutenção do capitalismo: um incidindo sobre a economia e outro estabelecendo controle sobre a produção de subjetividade. O segundo é constituído por duas máquinas produtoras de subjetividade: a mídia e a informática, que injetam na sociedade maneiras de pensar e de agir, subjetividades “corretas”, efetuando controle impetuoso.

Os processos de subjetivação estão em conexões múltiplas com as máquinas capitalistas de produção de subjetividade que, massificando processos de subjetivação, oferecem à sociedade modelos de subjetividade prontos para serem utilizados, chamadas subjetividades serializadas (“em série”). Neste sentido, torna-se claro o quanto o capitalismo contemporâneo se sustenta por um tipo de subjetividade criado, vendido e amplamente consumido.

Esta subjetividade predominantemente consumida é a da pessoa rica, branca, bela, magra, consumidora e heterossexual. Este é o modelo dominante para o qual escoam os desejos e fantasias, que acabam por sustentar todo um sistema econômico, que possui no **consumo** seu mais forte eixo.

No mundo contemporâneo globalizado, a cultura de consumo estabeleceu-se de modo hegemônico, modificando a inserção dos sujeitos na sociedade e

promovendo enorme expansão e diversificação de mercadorias que, comercializadas, extrapolam sua funcionalidade, assumindo um poder de veicular informações acerca do sujeito que as ostenta (BAUDRILLARD, 1970). Ou seja, observa-se que as pessoas consomem para afirmarem-se como a pureza da pós-modernidade que, segundo a expressão de Bauman (1998), são aqueles economicamente capazes de consumir.

Baudrillard (1970) e Lipovetsky (2007) descrevem a sociedade de consumo como caracterizada por mercadorias e serviços em abundância, elevação do nível de vida, objetos e lazeres cultuados, moral hedonista e materialista. Porém a obsolescência, a sedução e a diversificação são os três principais pilares de significado da produção e do consumo na sociedade calcada na expansão das necessidades.

Ainda segundo Lipovetsky (2007), na sociedade de consumo há maior preocupação com a satisfação e o suprimento dos desejos pessoais, havendo descaso com o interesse coletivo. O consumo segue a ordem efêmera dos desejos individuais e os objetos consumidos são exibidos por cada qual para servirem à necessidade de mostrar o poder de consumo próprio.

Neste sentido, Bauman (2001) define a atual população mundial como a “civilização do excesso e do desperdício”, que busca satisfações momentâneas através de coisas que já possuem, mas que são diariamente “repaginadas” e oferecidas com ar de novidade. A insatisfação continua, fazendo as pessoas desejarem sempre mais, e coisas diferentes.

O consumo se mostra uma atividade a qual se recorre frequentemente no mundo contemporâneo - vivido como instável devido às mudanças que se engendram a todo o momento - como instrumento para atingir a felicidade, a vida perfeita, exorcizando os fantasmas da existência.

Não apenas a felicidade, mas também a dignidade humana é definida como posse de certo estilo de vida – o que implica no consumo de determinados produtos e serviços (BAUMAN, 1998). Neste sentido, Baudrillard (1970) afirma:

“[...] a felicidade constitui a referência absoluta da sociedade de consumo, revelando-se como o equivalente autêntico da salvação” (p. 51).

Saraiva (1998) também ratifica o quanto os produtos de consumo são signos atuais do bem-estar e da felicidade. A solução para o mal-estar contemporâneo passa pela via da negação e da sedação, seja pelo incremento das toxicomanias, pelo crescimento das seitas religiosas ou do **consumo**. Este promove, então, o mesmo ideal de felicidade prometido pelas toxicomanias e religiões, tornando-se conduta não apenas aceitável como valorizada socialmente, um fetiche. Consumir, além de anestesiar a própria dor do existir, dá sustentação ao sistema econômico, permitindo sua hegemonia.

Para a subjetividade serializada, consumir é mais importante do que produzir. Não por acaso, atualmente consome-se subjetividades, um determinado tipo de saúde, corpo, beleza, vendidos em escala planetária. Isto significa que há constantes pressões do meio para que as pessoas submetam-se a este específico modelo de vida (GUATTARI & ROLNIK, 2005).

Uma vez que todo o sistema capitalista é sustentado por uma subjetividade específica, a fabricação global desta não está mais na margem e sim no núcleo do modelo capitalista. A produção econômica atual não pode mais prescindir da produção de tal subjetividade: ela é seu motor, matéria-prima mercadológica, indispensável à manutenção do sistema.

A produção serializada de subjetividade funciona em torno de uma lei transcendente: a lei de mercado. A grande massa de indivíduos que adota estes modelos prontos, que são o tempo todo vendidos, sustenta o sistema econômico capitalista globalizado. Trata-se de pessoas fascinadas pelos produtos oferecidos pelo mercado.

De acordo com Deleuze (1992), acompanhamos contemporaneamente uma redução dos ideais subjetivos àqueles que interessam e perpetuam a economia capitalista. Mas, o autor anuncia que a serialização possui uma contrapartida: a singularização - capacidade para resistir à tendência da máquina capitalista de

vampirizar, sugar e serializar subjetividades. Trata-se da criatividade para criar territórios de existências alternativas.

Guattari & Rolnik (2005) pontuam que a subjetividade comporta sempre alguma capacidade de singularização. Mesmo massificada, mantém algum potencial que lhe permite abrir território para respirar e não sufocar diante dos modelos propostos pelas máquinas capitalistas.

Neste sentido, em “A invenção do cotidiano – Artes de fazer”, Certeau (1994) anuncia a capacidade da multidão anônima, que traça seu caminho próprio no uso dos produtos impostos, buscando viver do melhor modo possível a ordem social e a violência das coisas. O autor francês entende que as formas do consumo ainda permitem a liberdade interior, a imaginação e a dimensão criativa, apesar do opressor contexto sócio-histórico vivido atualmente. Desta forma, propõe bases para uma compreensão diferente das organizações subjetivas dentro da configuração cultural instituída pela sociedade de consumo, partindo do princípio de que mesmo a atual situação de controle não paralisa a criatividade humana. Ou seja, mesmo diante de um sistema econômico-social orientado pelo consumo, as massas não são tão passivas, conformistas, submissas quanto se quer acreditar. Isto porque, nas práticas cotidianas, agem de forma criativa a fim de ter melhores condições de vida diante das injustiças da ordem social.

O filósofo orienta nosso olhar rumo às miudezas das práticas populares, aos procedimentos minúsculos através dos quais o homem ordinário “joga com os mecanismos da disciplina e não se conforma com ela a não ser para alterá-los” (CERTEAU, 1994, p. 41). O autor francês destaca as microrresistências deste homem comum que, por sua vez, possibilitam microliberdades, subvertendo as lógicas de dominação.

Certeau nos convida a adentrar a cortina de fumaça que nos ilude na crença de dominação de uma sociedade inteira: acena para a impossibilidade de todo um corpo social se reduzir a tal submissão. Carregando a originalidade de inverter a interpretação das práticas culturais contemporâneas, sua obra resgata o olhar para as astúcias anônimas das artes de fazer, as artes de viver as dominações da sociedade atual.

O autor coloca em evidência, no palco científico, “um movimento criativo e produtivo entre aqueles que acadêmicos e administradores (públicos e privados) julgam estar passivamente condenados” (JOSGRILBERG, 2002).

A esta capacidade que a cultura popular possui de, através de acrobacias e espertezas, empregar e driblar os contratos sociais, Certeau chama de “trampolinagem”. Assim sendo, inventam-se formas diversas de *jogar e desfazer o jogo do outro*, de forma resistente e sutil. Mas adverte: esta invenção do cotidiano, estas maneiras de fazer são limitadas e requerem conhecimento e aplicações dos códigos culturais.

Outro conceito elencado pelo filósofo no parece apropriado: o que Certeau entende por “táticas” “em suma [...] a arte do fraco” (1994, p.101). Trata-se de uma série de procedimentos que usam as referências de um lugar próprio. São atividades que lançam mão das referências desse lugar próprio, controlado, onde as partes possuem posições definidas. Aproveitando-se das ocasiões, os movimentos táticos convertem o lugar próprio em espaço (lugar praticado). As “estratégias”, por sua vez, são os procedimentos e atividades que controlam o lugar.

Por meio das práticas do dia-a-dia, a reinvenção de representações dominantes é feita, combinando constantemente “estratégias” e “táticas” de resistência, através das quais o homem ordinário se apropria de elementos fornecidos pelo ambiente para criar soluções imprevistas, driblando limitações impostas pelo sistema vigente.

4

Pensando o campo de prática

Entendemos que o conhecimento produzido sobre um objeto de estudo sempre traduzirá uma visão da realidade, construída a partir da cultura e linguagem, que instrumentaliza o pesquisador a pensar, sentir e agir de certos modos. Qualquer pesquisa é, portanto, capaz de apresentar uma parcial e provisória **versão** do real, pois realiza uma construção através do olhar, da interpretação e dos suportes tanto teóricos quanto metodológicos (GEERTZ, 1989).

Quando se insere no campo das Ciências Humanas, a pesquisa ainda coloca em cena outro fator: diante do pesquisador não está um objeto ou fenômeno natural, e sim outro sujeito. Portanto, para construir uma compreensão possível sobre o humano, precisamos fazê-lo dentro de seu contexto cultural - visto que, formado pela linguagem e cultura, o homem segue regras sociais, e não naturais.

A diferença fundamental entre uma bandeira e um pano pintado, entre um ato sexual normal e um estupro não é de natureza física. Reside na força dos símbolos e na atribuição de significados (OLIVA, 2003, p.67).

Esta é uma pesquisa qualitativa e, como tal, sua principal tarefa é uma tentativa de compreensão da realidade humana vivida socialmente (MINAYO, 1998). O intuito central desta metodologia não é a quantificação e sim a busca por compreensão intrínseca de seu objeto de análise, sendo priorizado um amplo universo de valores, percepções, hábitos e atitudes dos sujeitos (LÉVI-STRAUSS, 1974). Ou seja, não pretendemos, com esta investigação, realizar generalizações das experiências de crianças da Rocinha, e sim tentar conhecer, de forma qualitativa e aprofundada, certas características da experiência de algumas crianças que vivem nesta favela carioca.

Apesar da pesquisa qualitativa não permitir a tradicional generalização de dados (por vezes alguns fenômenos observados são encontrados apenas entre os participantes da pesquisa realizada), percebemos ser possível reconhecer, nas

especificidades estudadas, analisadores que carregam potencial para compreender outros sujeitos de condições similares, assim como a cultura daquele segmento social. Como afirma Bakhtin (1992), o social dá forma à linguagem, movendo a expressão. Dando voz a algumas crianças da Rocinha, podemos ouvir ecoar não apenas suas histórias pessoais, mas também uma infância histórica e socialmente construída.

4.1

A pesquisa com crianças - posicionamentos e discussões

Na produção de conhecimento sobre a infância, encontramos uma tradição que contempla os pontos de vista dos adultos em detrimento ao das crianças, sendo suas opiniões, falas e experiências pouco consideradas nas produções de “verdades” a elas endereçadas. Neste sentido, como muitos pesquisadores se limitaram a pensar a infância a partir de uma visão adultocêntrica, percebemos que “pouco se conhece sobre as culturas infantis porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças” (QUINTERO, 2002, p.21).

Filiamo-nos a uma produção contemporânea de saber sobre as crianças que vem – no campo da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia, da Educação etc – trabalhando com um referencial teórico que pensa a infância como categoria social e as concebe como sujeitos das pesquisas, capacitados a falar de si e do mundo, exprimindo suas opiniões.

Não se trata de negar as características próprias à infância, mas de conceber as crianças como cidadãs, **dando-lhes voz**, como nos mostra Kramer (2003):

Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas [...] (p. 59).

Concebendo-as não como objetos da pesquisa, mas sim sujeitos providos de um saber legitimado que precisa ser reconhecido pelo pesquisador, fomos norteados, ao longo de todo este trabalho, por uma postura dialógica, atualizando a cada momento o real interesse em ouvir o que as crianças tinham a nos dizer.

Orientados pelo pensamento dos importantes sociólogos da infância Sarmiento & Pinto (1997), partimos “das crianças para o estudo das realidades de infância” (p.24). Os autores destacam que a “recolha da voz” destas deve ser metodologicamente priorizada, por ser um recurso indispensável para o conhecimento da cultura infantil.

Enquanto pesquisadores percebemos que, ao enxergarmos as questões da infância do ponto de vista das crianças, nos deparamos com algumas dificuldades metodológicas, portanto é preciso compreender os locais sociais de onde estão falando, os textos e contextos, a polifonia de vozes trazida por seus discursos. Neste sentido, os autores portugueses advertem-nos:

Ao preconizar-se o estudo das crianças a partir de si próprias não se sustenta a abordagem solipsista das atividades infantis nem se reclama o isolamento do objeto de estudo. Pelo contrário, sustenta-se a indispensabilidade da mobilização interdisciplinar capaz de compreender e interpretar a multivariabilidade dos fatores que constroem a infância. [...] Questão de focalização esta que exige uma construção conceitual autônoma e que supõe a crítica dos conceitos tradicionais da abordagem da infância (1997, p. 25).

Conceitualmente, esta postura rompe com definições históricas que concebem a criança como aquele que não fala (“infans”), “tábula rasa”, entre outras concepções pejorativas que dão espaço às supracitadas pesquisas adultocêntricas, excluindo as crianças do protagonismo que deveriam ter nos trabalhos que versam sobre experiências e locais aonde vivem. Trata-se de:

[...] ressignificar a visão e o lugar ocupados socialmente pelas crianças; sua formação e desenvolvimento, suas aprendizagens e compreensão de mundo; sua expressão como sujeito, o qual se constitui em uma subjetividade completa e própria (DEBORTOLI, 1999, p. 109) .

Sarmiento & Pinto (1997) pontuam que, entre as antigas pesquisas que tomavam a infância a partir de um prisma apenas do pesquisador, as crianças eram mais pretexto do que objeto de investigação. Tais estudos buscavam compreender o desenvolvimento psicológico/biológico das crianças, os processos de ensino-

aprendizagem, em detrimento das crianças como seres plenos e da infância como categoria social.

Na nova “safra” de produção de conhecimento sobre as crianças, os autores destacam como um quesito imprescindível a investigação da questão cultural: “A variação das condições sociais em que vivem as crianças são o principal fator de heterogeneidade”, tornando “indispensável considerar na investigação da infância como categoria social a multivariabilidade sincrônica dos níveis e fatores que colocam cada criança numa posição específica na estrutura social” (1997, p. 21-22). Porém, torna-se igualmente importante que seja realizada, concomitantemente, uma análise individual das crianças, mas sempre como indivíduos inseridos no cenário múltiplo e dinâmico da estrutura e ação social.

Através do estudo das crianças a partir de si mesmas podemos ainda acessar outra realidade social que:

[...] emerge das interpretações infantis dos respectivos modos de vida. [...] interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças. (SARMENTO & PINTO, 1997, p. 25).

Ou seja, enquanto pesquisadores interessados em uma verdadeira recolha da voz das crianças, embarcar (na medida certa) no olhar destas, pode render-nos o vislumbrar de fenômenos sociais que é ofuscado por nossa visão adulta.

4.2

Procedimentos metodológicos – apontamentos iniciais

Ao realizar a presente pesquisa, buscamos um método que estimulasse crianças moradoras da Rocinha a falar, de forma mais espontânea possível, sobre suas experiências na favela, como vivem e enxergam esta vivência, percorrendo alguns importantes aspectos de suas vidas: **brincadeiras, lazer, cotidiano, vida familiar, escola e práticas de consumo.**

Nossas reflexões e escolhas metodológicas tiveram como importante base a experiência no Grupo de Pesquisa “Temas em Desenvolvimento Humano¹⁵”, do qual participo desde o início da graduação até os dias correntes.

Neste Grupo de pesquisa, a partir da experiência com crianças de diversos níveis sociais, percebemos que a formação de um grupo para conversar sobre temas específicos é fator que abre maior possibilidade para a narrativa fluida das crianças - que, diversas vezes, em entrevistas individuais, não conseguem “se soltar”, dando respostas pontuais às perguntas realizadas ou temas sugeridos pelo pesquisador.

Diante desta experiência, foi tomada a **primeira decisão metodológica** para atingir os objetivos da presente pesquisa: a utilização de um procedimento de entrevistas em grupo, o que rendeu-nos resultados positivos.

Porém, nessas pesquisas preliminarmente realizadas, percebemos que não apenas o fato de as crianças estarem reunidas em grupo é importante para criar um ambiente favorável ao surgimento de suas falas. Notamos que a seleção do gênero é outro importante aspecto que as estimula a falar, de um lugar mais confortável, sobre suas vivências. Ou seja, haver apenas crianças do mesmo sexo no grupo pesquisado mostrou-se igualmente um fator “de proteção”, que possibilitou sentirem-se entre iguais para narrarem suas experiências. Desta forma, como não dispúnhamos de tempo suficiente para realização da pesquisa com dois grupos de crianças (e posterior análise dos materiais colhidos em campo), optamos pela seleção apenas das meninas na realização deste trabalho. Preterimos os meninos às meninas, pois, em pesquisa anteriormente realizada com grupo misto de meninas e meninos da Rocinha, destacou-se a grande disponibilidade e até necessidade **delas** em narrar suas experiências. Com esta escolha, foi maior a possibilidade de estreitamento com a experiência das meninas, mas, por outro lado, não obtivemos contato com a experiência dos meninos que vivem nesta favela, o que deixamos para pesquisas posteriores.

¹⁵ Grupo de pesquisa do Departamento de Psicologia da PUC-Rio, orientado pela professora Maria Inês Garcia de Freitas Bittencourt, do qual participo desde 2004 até a presente data, tendo sido aluna bolsista Pibic de 2004 a 2008.

Como afirmamos acima, o objetivo dos encontros realizados em grupo apenas de meninas foi estimular relatos sobre a experiência destas em relação à vida na favela. Desta forma, realizamos 4 encontros, que ocorreram com um grupo composto por 5 meninas.

Os **pré-requisitos** para o recrutamento das participantes da pesquisa foram: ser menina, estar inserida na faixa etária de 9 a 10 anos de idade e residir na Rocinha. Desta forma, pensando na conveniência de tê-las reunidas semanalmente em uma sala ampla e silenciosa, optamos por realizar a pesquisa em uma Escola Pública, localizada no bairro do Leblon - Zona Sul carioca, com meninas que nela estudam. Grande parte de seus alunos é oriunda da favela da Rocinha, por esta se localizar a poucos quilômetros da escola em questão.

Originalmente, pretendíamos realizar a pesquisa na própria favela, mas diante da falta de um local onde pudéssemos dispor de privacidade e silêncio (para que as falas das crianças pudessem ser gravadas sem a interferência de ruídos do ambiente, o que impossibilitaria a posterior transcrição) recorremos à Escola Pública supracitada. Outro ponto favorável à realização da pesquisa neste estabelecimento foi nosso conhecimento de professoras e outras profissionais que trabalham na escola em questão (aonde já havíamos realizado, em anos anteriores, pesquisas juntamente ao grupo “Temas em Desenvolvimento Humano”), o que facilitaria nossa inserção para realizar este trabalho. Também corroboraram para esta escolha importantes quesitos metodológicos, que serão explicitados no decorrer deste capítulo.

Como havíamos planejado iniciar a pesquisa de campo em março de 2010, na metade de 2009 demos início ao processo necessário à obtenção de autorização para realização de pesquisa acadêmica em Escola Pública Municipal, junto à Secretaria Municipal de Educação. Inicialmente, dirigimo-nos à 2ª Coordenadoria Regional de Educação, local onde foi iniciado o processo de avaliação de nossa solicitação para realização de pesquisa acadêmica.

Uma vez avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética do Departamento de Psicologia da PUC-Rio, fomos requisitados a levar nosso projeto de pesquisa à Coordenadoria de Educação da Secretaria Municipal de Educação, para que fosse

submetido também à avaliação do Comitê de Ética deste órgão. Tivemos sucesso na autorização para a pesquisa, nos comprometendo a respeitar a rotina da escola e a divulgar os resultados da pesquisa à Coordenadoria de Educação quando a pesquisa fosse concluída, conforme a Portaria E/DGED, Número 41/2009.

Munida da autorização da Secretaria de Educação, apresentei-me como mestranda de Psicologia da PUC-Rio à diretora da instituição e expliquei os objetivos de meu trabalho. Agendamos a realização de alguns encontros com crianças que se encaixassem nos pré-requisitos da pesquisa, anteriormente citados. A diretora indicou uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental (antiga terceira série), uma vez que nesta havia diversas meninas que contemplavam as características exigidas para a participação na pesquisa.

A profissional sugeriu ainda que os encontros fossem realizados na Sala de Leitura da escola, local amplo, com mesa e cadeiras, onde poderíamos conversar com privacidade e gravar as falas das crianças sem haver a poluição de ruídos. Após me conduzir à referida sala, a professora da turma escolhida enviou ao mesmo local cinco meninas que moram na Rocinha, todas entre 9 e 10 anos de idade. Ou seja, a escolha das participantes foi aleatória e respeitou apenas os critérios supracitados.

Os 4 encontros com as 5 crianças participantes da pesquisa foram realizados ao longo de 3 semanas, cada qual com aproximadamente uma hora e meia de duração. Antes de iniciar o processo de pesquisa, as meninas levaram para casa um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, explicando os objetivos e procedimentos de nosso trabalho, para que suas mães tivessem a opção de autorizar ou não a participação das mesmas e a utilização dos dados coletados para fins de pesquisa, publicação e ensino. Todas as mães autorizaram a participação das meninas.

4.3

Justificativas metodológicas – surgem os “Encontros Dialógicos”

Dando voz ao grupo de meninas da Rocinha, percebemos a impossibilidade de chamarmos apenas de “entrevistas em grupo” o recurso metodológico utilizado, visto que esta terminologia não pareceu-nos capaz de abranger a totalidade da intervenção realizada.

Sendo assim, para construirmos o caminho rumo à explicação do que foi realizado a nível de método de pesquisa, faz-se necessário percorrermos rapidamente duas visões científicas opostas: naturalismo/representacionismo e construtivismo social que, entendendo de forma diferente o fazer científico, possibilitam diferentes possibilidades de método científico.

Adotando a visão construtivista social de ciência, a presente pesquisa não possui o ingênuo intuito de “desvelar” a verdade dos fatos e sim realizar uma construção de conhecimento, uma interpretação possível da realidade, que é datada historicamente e, portanto, provisória. Demarcamos a produção de um saber que entende ser possível compreender os fenômenos, principalmente das ciências humanas, apenas na cultura. Ao contrário da posição naturalista, que até hoje se faz presente na produção científica, não temos a intenção de tentar recorrer a uma postura neutra do profissional de pesquisa, que se coloca no campo como um termômetro capaz de medir “perfeitamente” seu objeto de estudo. Em Michel de Certeau (1994), por exemplo, percebemos a importância do pesquisador se inserir e se implicar no ambiente que pretende estudar, perpassando os caminhos que quer conhecer e não os olhando de fora. Inserido e implicado em seu campo, o pesquisador inevitavelmente interpreta, afeta, transforma-o, jamais o apreendendo totalmente.

Desta forma, justificamos que o trabalho de campo no *hall* das ciências humanas (a partir do construtivismo social) ocorre por mediação não só de estratégias metodológicas, mas também da **construção de uma relação** do pesquisador junto aos participantes da pesquisa (AMORIM, 2001).

Embasados por esta concepção construtivista social da ciência, é possível vislumbrarmos a possibilidade de associar preceitos de procedimentos metodológicos “consagrados” com nossa experiência em pesquisa, visando construir uma relação com as participantes da pesquisa que atenda aos objetivos de nosso trabalho. Consequentemente, tal concepção científica traz-nos também a possibilidade de batizarmos nossa intervenção de campo, uma vez que não há nomes de técnicas “consagradas” que dêem conta de abarcar a experiência única que surgiu do encontro singular da pesquisadora com o grupo de participantes da pesquisa.

Desta forma, damos ao nosso procedimento metodológico o nome de “**encontros dialógicos**”, que consistem em uma espécie de entrevista (semi-estruturada) em grupo, mas não podem ser exatamente enquadradas como tal, pois possuem particularidades embasadas em alguns autores e técnicas¹⁶, expostos a seguir.

Os “encontros dialógicos” possuem inspiração em alguns preceitos de métodos de pesquisa qualitativa como, por exemplo, os grupos focais e os grupos de discussão, os últimos propostos por Castro (2008).

O grupo focal (MORGAN, 1998) é uma técnica de pesquisa qualitativa a partir da qual são realizadas sessões grupais para discussão de certo tema. Costuma contemplar um número que varia de 5 a 15 pessoas, com uma ou mais características em comum: idade, local onde mora etc, de acordo com o objetivo da pesquisa. Parte do pressuposto de que as percepções, comportamentos,

¹⁶ Jobim e Souza (2000), em relação à metodologia de pesquisa no cenário das Ciências Humanas, destaca a importância deste grupo de saberes apostar na criação e na criatividade, inaugurando recursos próprios, para cada vez mais sair da sombra das Ciências Naturais - aonde por décadas buscou refúgio e prestígio científico ao reproduzir suas metodologias de investigação e limitar-se a elas. A autora nos mostra a importância deste movimento não apenas para demarcar cada vez mais a autonomia das Ciências Humanas, mas principalmente para dar conta da investigação da questão humana, que envolve uma pluralidade de aspectos (social, cultural, econômico, subjetivo etc) dificilmente contemplados em metodologias destinadas ao estudo de objetos e fenômenos naturais. Neste sentido, combinamos escolhas metodológicas (que também envolveram uma série de posturas por parte do pesquisador, que serão explicitadas ao longo do presente capítulo) com o intuito de propiciar um encontro frutífero com as participantes da pesquisa.

opiniões e representações são socialmente construídas, do que decorre o fato de que a expressão das mesmas seria mais facilmente captada durante um processo de interação, em que os comentários de uns podem fazer emergir a opinião de outros. O grupo supõe o favorecimento de um ambiente permissivo, que facilite a narrativa.

Assim, da técnica do grupo focal, utilizamos ainda as características relativas à postura do moderador, incumbido de encorajar os participantes a expressarem de forma livre seus sentimentos, opiniões e visões sobre a questão tratada, assim como manter a discussão focalizada, sintetizando e retomando o assunto quando necessário e oportuno. Mas, um dos importantes eixos desta técnica não foi utilizado em nossa abordagem metodológica: a presença de um profissional observador. Apostamos na presença de apenas um pesquisador, já que havia somente cinco meninas em nosso grupo e pretendíamos criar um ambiente intimista, propiciando a aparição de falas da experiência das crianças, que poderiam se sentir intimidadas pela presença de mais um adulto.

Nosso recurso metodológico se inspira também nos “grupos de discussão” sugeridos por Castro (2008), que consiste em uma proposta de pesquisar **com** as crianças, primeiramente indo ao ambiente onde as mesmas transitam ou vivem, buscando assim diminuir a desigualdade estrutural entre estas e o adulto pesquisador. Neste sentido, criamos subsídios metodológicos para desconstruir, no momento da pesquisa, o lugar social de desigualdade de poder que a criança ocupa no intercâmbio com o adulto, para que esta pudesse surgir como co-participante da pesquisa. O primeiro foi realizar os “**encontros dialógicos**” em uma sala situada na escola onde as crianças estudam, local seguro, que lhes é familiar.

Outro aspecto do posicionamento ético-político que Castro pontua também foi utilizado em nossos “encontros”. Refere-se ao cuidado dos temas da pesquisa estarem em harmonia com o que as crianças provavelmente vão perceber como relevantes às suas vidas.

Seguindo preceitos metodológicos como estes, a realização desta pesquisa de campo revelou-se um processo curioso, visto que em diversas ocasiões não foi

necessária a formulação de perguntas previamente estabelecidas em um roteiro, sobre as temáticas que pretendíamos investigar: as meninas espontaneamente encadeavam um tema no outro, contemplando boa parte dos assuntos de nosso interesse. Isto parece indicar a relevância dos tópicos investigados, que se mostraram aspectos significantes da vida destas meninas. Percebemos que, desta forma, os discursos obtidos apresentam uma espontaneidade diferenciada, amplificada pela forma como, naturalmente, as crianças chegavam aos pontos que precisávamos pesquisar.

E iam além. Foram inúmeros os momentos em que competiam pela vez de falar, o que demonstrou, ao longo de todo o processo, a grande motivação das participantes da pesquisa, nos assegurando mais uma vez a qualidade do material obtido e o fato de termos percorrido alguns dos mais relevantes aspectos de suas experiências.

Vistas algumas referências que integraram o corpo metodológico dos “encontros dialógicos”, não podemos deixar de dar destaque às idéias de Bakhtin - eixo importante de nosso recurso de campo - e de autores (como AMORIM, 2001) que pensam a construção da pesquisa a partir de sua visão.

Bakhtin posiciona-se contrariamente ao subjetivismo e “mentalismo”, que desprezam o contexto histórico e geográfico-social dos indivíduos. Considera qualquer atividade mental, social em sua origem. Ou seja, para o autor, a dimensão social é formadora da dimensão psicológica, encontrando-se na gênese da atividade mental (BAKHTIN, 1992).

Com uma visão pragmática da linguagem, Bakhtin destaca que a possibilidade de enunciação já traz uma marca de interação social. Acredita que a situação social externa é o fator que organiza a expressão através da linguagem, isto é, a situação social dá forma à enunciação. Sendo assim, ao se expressar, o sujeito não está traduzindo o mundo interno através da linguagem: está transbordando o “social”, pois sendo o motor da expressão, é este quem determina a linguagem. Desta forma, ao fazermos a recolha da voz das meninas que moram na Rocinha, estamos nos aproximando mais dos modos de vida deste meio.

A palavra, ao cruzar todas as relações entre os indivíduos, “será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam” (BAKHTIN, 1992, p.41). Enunciados como este legitimam a importância da recolha da voz como instrumento de conhecimento dos grupos sociais.

Através do conceito de DIALÓGICO, Bakhtin (2003) nos indica o caráter imprescindível e central do diálogo com o outro na construção de saber nas ciências humanas.

Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser ‘dialógico’ (p.400).

Segundo o autor, a produção de conhecimento é sempre historicamente determinada e ocorre na relação com outro. Bakhtin nos inspira a compreender que a construção do conhecimento sobre este outro tem no diálogo um importante elemento constitutivo. É como um ser falante, que se apresenta a partir de seus discursos, que o outro se posiciona diante do pesquisador, oferecendo suas experiências e palavras em forma de texto.

Desta forma, em nosso campo de pesquisa exploramos o eixo de possibilidade de desenvolver um diálogo com o nosso “outro” (que traduziu-se como “outros”, visto que nossa pesquisa envolveu um grupo de crianças), promovendo um encontro com este e suas falas.

Diante da necessidade de “mergulhar como participantes” no universo que buscávamos investigar, além do conceito de dialogismo, metodologicamente durante os “encontros dialógicos” encontramos na questão da **alteridade** um importante eixo.

Este é um elemento central na constituição da produção de conhecimento: “Todo trabalho de pesquisa seria uma tradução do que é estranho para algo de familiar [...] não se trata do simples reconhecimento de uma diferença, mas de um verdadeiro distanciamento” (AMORIM, 2001, p. 26). Pela proximidade com o objeto de estudo (com o qual já tive contato em duas atividades enquanto

psicóloga estagiária, e que foi investigado em pesquisas anteriores, o que gera uma porção de “saberes à priori”) além da busca por condições nas quais o diálogo e a narrativa pudessem emergir, investimos também no trabalho de tornar estranho o objeto de nossa investigação. Como recomenda Amorim (2001): “Para que alguma coisa possa se tornar objeto de pesquisa, é preciso torná-la estranha de início para poder retraduzí-la”. Algumas ideias dos antropólogos Velho (1987) e Da Matta (1993) ecoam a importância desta questão que se impõe à pesquisa de campo: a necessidade de tornar o exótico familiar e o familiar em exótico.

Neste momento é oportuno trazermos à tona algumas questões necessárias a análise dessa questão da familiaridade e do distanciamento em relação ao universo investigado, pois se faz notar que adentramos uma região de paradoxos, que nos tenciona ora para uma direção ora para outra, em um caminho tortuoso, tornando imprescindível uma reflexão mais criteriosa.

Analisando a história, nos damos conta que, buscando a aclamada objetividade científica, as ciências humanas traçaram como importante princípio a elaboração de um **distanciamento** do objeto de estudo que pretende investigar. Consequentemente, ao isolamento do objetivo da pesquisa, segue-se a premissa de uma objetividade científica, assim como separação entre observador e observado, para que a subjetividade do pesquisador não “polua” sua investigação.

Entretanto, faz-se notar a paradoxal postura do pesquisador - sujeito que pretende viajar ao país do outro e dele retornar para realizar uma construção de conhecimento. Pois seja em presença do objeto de estudo que lhe é familiar ou daquele que encarna o exótico, o pesquisador precisa relativizar os conceitos de distância do objeto de estudo e de objetividade, pois toda produção de conhecimento acontece por meio de sua subjetividade, sendo sempre interpretativa. Como argumenta Amorim (2001), quando construímos conhecimento sobre o outro que pesquisamos, não existe a possibilidade de retratá-lo como um ser “asséptico”: apenas podemos narrar o encontro com esta alteridade, narrativa esta que nunca será um retrato da realidade do objeto de estudo.

Uma vez demarcadas algumas reflexões que, embora pareçam acessórias, não podem ser deixadas na penumbra, podemos retornar um pouco mais seguros a um dos importantes eixos norteadores de nossos “encontros dialógicos”: a construção da relação com a alteridade com a qual nos deparamos durante a pesquisa e sobre a qual precisamos construir conhecimento através da nossa pesquisa de texto. Para tanto, traçamos caminho rumo a um (possível) estranhamento necessário de nosso objeto de estudo: as experiências de crianças moradoras da favela da Rocinha.

Esta não foi uma conquista imediata. Fez-se necessária a construção desse estranhamento através do constante alinhamento do pesquisador à necessidade de manter um olhar inaugural sobre as participantes. Um olhar que buscava se surpreender e não confirmar o que pensa já saber sobre elas (mas que ao mesmo tempo permitia transparecer o desejo de encontrá-las no mundo delas, para depois reemergir e realizar uma “tradução” possível), só assim tornou-se possível “receber e acolher” este estranho, como nos indica Amorim:

[...] o que queremos propor é a idéia de que o pesquisador pretende ser aquele que recebe e acolhe o estranho. Abandona seu território, desolca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la (2001, p. 26).

Mas porque a questão da alteridade (em torno da qual se edifica boa parte do trabalho do pesquisador) assume tamanha importância nas Ciências Humanas - campo a partir do qual construímos o presente trabalho? Percebe-se que as Ciências Exatas são uma forma monológica de conhecimento, visto que entre elas há apenas um sujeito: o pesquisador e “Diante dele há a coisa muda” (BAKHTIN, 2003, p. 400). Mas, diferentemente deste campo científico, **nossa** área do saber, como brevemente comentado acima, possui sua especificidade: lida com uma alteridade humana. Ou seja, há uma humanidade comum entre pesquisador e participante da pesquisa, que requer trabalho específico.

Diante destes apontamentos, demarcamos nossa constante busca por estabelecer com as participantes uma relação através da qual se tornasse viável adentrar seu universo, uma vez que a “Análise e manejo das relações com o outro constituem, no trabalho de campo e no trabalho de escrita, um dos eixos em torno dos quais se produz saber” (AMORIM, 2001, p.28). Porém, segundo a autora, a

possibilidade de construirmos um conhecimento sobre a alteridade se dá no espaço onde o outro altera o pesquisador e nele deixa seu rastro. Ou seja, não podemos esquecer que o pesquisador não pode voltar de sua aventura no país do outro como nele entrou. Para conseguir traduzir sua experiência com a alteridade que investigou, precisa ter se deixado alterar e tocar por ela.

Percebemos que diversas questões surgiram a partir do encontro com esta alteridade, exigindo determinado manejo por parte do pesquisador, o que discutiremos a seguir.

4.4

Posturas do pesquisador

No contato com as meninas participantes desta pesquisa, inicialmente destacamos o imprescindível cuidado ético no que disse respeito ao acolhimento das falas que contemplavam assuntos delicados, como os relacionados à vivência da violência. Devido a seu caráter mobilizante, esta temática demandou uma postura diferenciada por parte do pesquisador. A fim de preservar as meninas - atendendo aos aspectos éticos de uma pesquisa que envolve não apenas humanos, mas crianças - em alguns momentos era necessária a contenção do assunto “violência”, por mais interessante e tentador que pudesse ser continuar desenvolvendo-o. Neste sentido, enfatizamos a importância da construção de uma sintonia com os participantes da pesquisa, que nos permita saber o momento de iniciar, explorar, encerrar uma investigação e depois retomá-la em momento oportuno, se possível for.

Como fui ao encontro do campo sozinha, sem o auxílio de outro profissional, neste momento falo na primeira pessoa do singular. Minha atuação como pesquisadora constituiu-se, como comentado anteriormente, através da criação constante de um espaço de diálogo com as meninas em questão; como nos ensina Bakhtin (2003), a formação de sentido só ocorre de forma dialógica e apenas no encontro de narrativas é possível emergir a produção de um conhecimento. Porém, como anunciei acima, busquei manter vivo um espaço não

só de diálogo, mas também de respeito pelas falas que me eram oferecidas, de cuidado na construção da relação com a alteridade.

Como exemplo, trago alguns de meus erros e acertos na relação com as participantes da pesquisa. O primeiro refere-se à busca por demarcar o espaço confidencial da pesquisa. Apesar de parecer um detalhe sem importância de ser mencionado neste momento da pesquisa de texto e que, principalmente na pesquisa de campo com adultos, rapidamente é uma questão superada, este foi um importante movimento que possibilitou a confiança das meninas em compartilhar comigo e com o grupo, informações sobre suas vidas que não podiam com mais ninguém comentar, por motivos de segurança. O exemplo mais contundente encontramos nesta fala de Gisele:

Gisele - *O meu tio é amigo do Paulo (traficante da Rocinha), aí eu fui na festa, foi mó festão, irado![...] Eu fui na festa é porque o meu tio é...*

Ana - *“Bandido!”*

Gisele - *“É segurança do Paulo!”*

E - *“Aí ele te convidou?”*

Gisele - *“Eu não gosto de falar muito dessas coisas. Porque senão meu tio briga comigo.”*

Ana - *“Ela tem medo. É porque ela acha que o tio dela pode ir pra delegacia.”*

Neste momento, percebi que pontuei a questão da confidencialidade com o grupo apenas quando nos conhecemos e iniciamos nossa pesquisa. Deparei-me, então, com uma característica da memória e atenção infantis que, para reter informações, necessitam de certa repetição. Mas este não é o único fator que competiu para o surgimento desta questão. Também estamos diante de um indicador da diferença de poder da criança em relação ao adulto. Perante a desigualdade característica da relação entre ambos, a criança requisita maior segurança do adulto, sobretudo quando confia a ele questões delicadas. Penso que, enquanto pesquisadora junto a um grupo de crianças (que precisa oferecer as condições para emergir, no encontro com estas, a narrativa das experiências de suas vidas) falhei ao não ter um cuidado maior de garantir e explicar, **a cada novo encontro**, as regras de confidencialidade que as protegem enquanto participantes da pesquisa que realizávamos.

Porém, como o conhecimento se constrói na relação com o outro, por estar atenta e sintonizada com as meninas, tive sensibilidade para reparar esse erro.

Diante de suas falas – acima expostas – demonstraram necessitar novamente ser lembradas que seus nomes, endereços, os nomes daqueles dos quais falam, assim como quaisquer outros dados que pudessem identificar a elas ou seus conhecidos, seriam resguardados. Atualizada esta garantia de anonimato, Gisele fortalece sua segurança no grupo, sendo capaz de nos “revelar” aquilo que guarda como importante segredo:

Gisele – *“Então tá bom, eu vo contar: meu tio é bandido...”*

Esta nos parece uma das situações que Amorim (2001) relata como o local aonde o conhecimento sobre o humano pode se dar: na impossibilidade do diálogo, na falha, no desvio. Agora, após o encerramento do trabalho de campo e início do trabalho de escrita, torna-se possível analisar que erros como estes permitiram emergir importantes construções. Nesta situação, o campo com as meninas não apenas me ensinou algo mais sobre as particularidades da pesquisa com crianças, permitiu também que, entre eu e elas, se consolidasse uma relação de confiança ainda maior, que se revelou um dos eixos imprescindível ao êxito da pesquisa.

Embora tentemos driblar os erros, alguns deles acabam impondo sua presença e, ao contrário do que possamos imaginar inicialmente, carregam possibilidade de agregar qualidade à nossa pesquisa, nos indicando que a relação com os participantes pode ser melhorada, nos permitindo realizar reparos que permitem um encontro mais consistente com suas alteridades e, conseqüentemente, a aquisição de um material de pesquisa mais rico.

Analiso agora outro aspecto relacionado à construção do relacionamento com o “outro” da pesquisa. Ao longo dos anos de participação no grupo de pesquisa sobre o desenvolvimento humano, foi possível perceber a importância da postura do pesquisador diante dos participantes de uma pesquisa de campo, especialmente quando se trata de crianças. Neste sentido, destacamos não apenas o valor da construção da relação de respeito - imprescindível para que as crianças confiem a nós suas experiências - mas também de um envolvimento empático com as mesmas, com as quais estamos pesquisando “com”.

Castro (2008) não nos deixa esquecer que há uma diferença estrutural hierárquica entre crianças e adultos na sociedade que causa certo afastamento entre ambos, fato este que precisamos atenuar se pretendemos nos aproximar dos modos de vida, das opiniões e experiências que as crianças podem conosco compartilhar em uma pesquisa de campo. Desta forma, desde o primeiro encontro, esforçamo-nos para estabelecer com as meninas uma relação de empatia, mantendo um clima agradável e demonstrando interesse por tudo o que lhes dizia respeito, o que se revelou um importante instrumento de pesquisa.

As meninas, por sua vez, testavam-me, buscando verificar se minha postura se sustentava ao longo do tempo. Como exemplo, cito uma situação ocorrida nos encontros iniciais. No primeiro dia, quando ainda se apresentavam a mim e eu a elas, anotei o nome e idade de cada uma. Na ocasião do segundo encontro, solicitaram que eu falasse “de cor” o nome de cada qual, em um movimento que parecia ter o intuito de testar meu real interesse por elas. Alegraram-se ao perceber que eu lembrava não apenas seus nomes e idades, mas também outros detalhes de suas vidas - que haviam compartilhado anteriormente comigo e aos quais retomavam em outros momentos. Passar nestes pequenos “testes” pode parecer um detalhe sem maior importância, mas percebemos que se trata de momentos que alavancam a confiança e a intimidade que, ganhando consistência, arrastam a relação entre pesquisador e participantes para níveis mais profundos de troca.

Com o passar dos dias, as meninas demonstravam estar cada vez mais à vontade em minha presença. Minha chegada à sala de aula – para buscá-las e a as conduzir à Sala de Leitura, aonde a pesquisa desenrolava-se – era comemorada, talvez por saberem que teriam um espaço de respiradouro em meio à impossibilidade de narrar os traumas advindos de exposições cotidianas à violência sobrevinda da polícia e traficantes da favela. Mas este era um espaço onde era possível não apenas elaborar seus medos (através do compartilhar de experiências), mas também de criação através do brincar - que inevitavelmente ocorria durante as conversas - e de narrar e, portanto, refletir sobre outros aspectos de suas vidas. Como comentado anteriormente, as meninas acabavam propondo

temáticas de acordo com seus interesses, muitas inclusive que iam de encontro com os propósitos da pesquisa.

Neste momento, retomo a ideia de que a construção do conhecimento em uma intervenção de campo se dá não apenas no programado, mas também no desvio e na irregularidade (AMORIM, 2001). Não somente questões relativas ao interesse da pesquisa foram sugeridas pelas meninas, estas também solicitavam que tratássemos de assuntos que não se relacionavam diretamente com nossos propósitos investigativos. Mas, ao invés de desprezarmos as temáticas que nos pareciam muito estranhas, em diversas circunstâncias demos espaço para que elas se desenvolvessem, o que permitiu que em alguns momentos o grupo, através de caminhos tortuosos, chegasse naturalmente às zonas que pretendíamos adentrar. Ou seja, permitimos que o inesperado surgisse na pesquisa de campo, trazendo consigo múltiplas possibilidades de diálogo e de narrativas que surgiam de forma espontânea quando, ao falar sobre músicas, por exemplo, as meninas acabavam por compartilhar comigo e entre si, experiências da ordem do trauma, advindas da violência vivida na favela.

No momento em que uma delas narrava cenas de horror (quando, por exemplo, estava sozinha em sua casa, e esta foi invadida por policiais armados realizando operações de busca de traficantes na favela) um efeito dominó era disparado: todas competiam pela vez de falar, em movimentos que pareciam catárticos.

O fenômeno a que tentamos atribuir sentido denominando de “movimento catártico” parece ter ocorrido porque os encontros representaram, para estas meninas, uma possibilidade de falar sobre as experiências da violência na favela que ninguém pode ouvir, devido à “lei do silêncio” operada pelo tráfico, através da qual os moradores precisam silenciar a violência que assistem, com o risco de sofrer “acertos de contas” caso não a cumpram (CANO, 1997). Sendo assim, é comum os pais calarem seus filhos quando estes ensaiam comentar as vivências de violência que experienciaram ou que ocorreram com seus conhecidos.

Diante desta impossibilidade de narrar experiências traumáticas, aproveitaram a oportunidade quando lhes foi oferecido um espaço no qual esta

narrativa não só podia (pela confidencialidade da pesquisa), como era estimulada a ocorrer, havia uma pessoa interessada em ouvi-las e outras crianças que compartilham com elas as mesmas experiências.

Realizando uma análise geral, percebemos o quanto os “**encontros dialógicos**” nos renderam resultados positivos, visto que as cinco meninas que formaram o grupo narraram algumas de suas experiências mais particulares. Contemplaram assuntos como a vivência constante de uma cruel violência na favela da Rocinha e o conseqüente medo que dela advém; sentiram-se seguras para fazer revelações difíceis para elas (como o parentesco com “*bandidos*”), assim como contaram as possibilidades de vivenciar experiências saudáveis, incluindo divertimento, arranjos familiares e sociais, criatividade e confiança nos vínculos familiares frente a condições de vida geralmente precárias.

Durante cada encontro, impressionava-me o quanto cada qual ia rapidamente se sentindo a vontade para revelar e compartilhar diante da alteridade (minha presença de pesquisadora, adulta, pertencente a uma diferente camada social) experiências tão fortes. Acreditamos que a formação do grupo de iguais, a relevância das temáticas abordadas e a postura da pesquisadora são os principais motivos que permitiram um compartilhar de narrativas deveras particulares.

O grupo demonstrou ser, para todas, um local seguro no qual podiam narrar suas experiências mais assustadoras e também valiosas, ambas inscritas nas paradoxais condições oferecidas pelo ambiente onde vivem, como podemos acompanhar nas categorias que seguem.

4.5

Ouvindo as meninas da Rocinha

Daremos tratamento não apenas às falas recolhidas através dos “encontros dialógicos”, mas também ao diário de campo, cujas informações remetem aos detalhes e experiências que acompanharam toda a realização desta pesquisa. Unidos, estes dois recursos deram origem a categorias de análise, das quais

também farão parte (para compreensão das falas e comportamentos das meninas) a teoria estudada e as experiências acumuladas através de “andanças” e conversas pela Rocinha, realizadas nas idas a esta localidade, que permitiram um conhecimento sobre tal favela que, embora se insira na cidade do Rio de Janeiro, guarda características próprias.

Antes de apresentarmos as categorias de análise, faz-se pertinente descrever alguns detalhes pessoais de cada criança participante desta pesquisa, relativos à suas condições de vida. Como pudemos perceber ao longo do capítulo referente à Rocinha, esta favela comporta diversas classes sociais. Nas conversas com as meninas, obtivemos alguns indicativos socioeconômicos de suas famílias, importantes para que possamos melhor compreender suas circunstâncias de vida: a profissão de seus pais – que nos permite ter uma idéia da renda de suas famílias - a quantidade de irmãos que possuem e o local de moradia dentro da favela.

Michele¹⁷ tem 9 anos de idade, reside com os pais e um irmão. Seu pai atua como garçom, mas estava desempregado no momento da realização desta pesquisa de campo, enquanto sua mãe trabalha na área da faxina de uma academia perto da Rocinha.

Amanda, 10 anos de idade, mora com ambos os pais e possui duas irmãs. O pai da menina também é garçom, sendo a mãe empregada doméstica em mais de uma casa de família, complementando a renda realizando “diárias” (faxina) em outros lares.

Gisele possui 9 anos de idade, reside em uma extensão da casa de sua avó com cinco irmãos e sua mãe - frentista em posto de gasolina. O pai da menina é falecido, mas ela e seus irmãos contam com os auxílios de cuidado e financeiro da avó (aposentada pelo INSS) e do tio (que mora com a avó da menina e trabalha para o narcotráfico).

¹⁷ Neste momento, destacamos que, para fins de preservação do anonimato das crianças participantes desta pesquisa e daqueles que elas citaram, todos os nomes apresentados neste capítulo são fictícios.

Laura, 9 anos de idade, é filha única e mora apenas com a mãe - dona de casa. O pai da menina reside na Rocinha e atua como secretário em uma clínica particular de odontologia.

Ana tem 9 anos de idade, reside com ambos os pais e dois irmãos, sua mãe é dona de casa e seu pai cozinheiro.

Com relação à localização de suas casas, Gisele, Ana e Laura residem nas partes altas da favela. Apenas Amanda e Michele moram “*no meio*” da comunidade, segundo suas palavras. Ou seja, nenhuma menina vive nas partes rasteiras da Rocinha, “*no pé do morro*” como dizem, local mais nobre da localidade por apresentar menor violência por parte dos traficantes e possibilitar mais fácil acesso. De forma geral, podemos afirmar que trata-se de crianças de baixo poder econômico, pertencentes à camadas sociais populares.

1

Paradoxos: “*Eu nasci na Rocinha, eu gosto; mesmo que tem tiroteio, essas coisas...*”

Esta categoria inicial contempla o paradoxo da vivência na Rocinha e, conseqüentemente, dos sentimentos direcionados à favela onde as participantes vivem.

O discurso das meninas recai, inicialmente, sobre os aspectos positivos dessa localidade. A consciência de uma vida que esbarra em dificuldades advindas de relações e estruturas próprias a uma favela não as impedem de reconhecer o que a Rocinha as oferece de bom, e ter uma relação de identificação com o lugar onde vivem com seus parentes desde que nasceram.

Porém, apesar de versarem sobre os aspectos positivos da favela onde moram, simultaneamente mencionam os problemas vividos em sua comunidade¹⁸: apresentam falas paradoxais para expressar uma vida paradoxal, que não é composta **apenas** por violência e privações, como frequentemente representado no imaginário social e reforçado pela mídia.

1.1

Pertencimento

Gisele - *“Desde que minha mãe nasceu que eu moro lá na Rocinha.”*

A inviabilidade de afirmações como esta transmitem o forte sentimento de pertencimento à comunidade: quando a mãe da menina nasceu ela não poderia estar viva, mas é na impossibilidade da sentença que a criança demarca que há gerações a história de sua família está sendo construída neste local.

Juntas, exclamam que residem na Rocinha desde o nascimento:

“Eu moro lá desde que eu nasci!”

Para Bauman (2003) a noção de comunidade envolve, entre outros, a sensação de algo conhecido, o que dialoga com o pensamento de Tuan (1983) sobre Topofilia. Segundo o autor “em qualquer lugar onde haja seres humanos, haverá o lar de alguém – como todo o significado afetivo da palavra (p.130)”. Para ambos, há um elo afetivo entre a pessoa e o lugar onde vivem.

Embora a maioria das meninas refira-se aos aspectos positivos da vida na Rocinha, demonstrando identificação com o local onde vivem, convivem com a nítida noção de que o mesmo é marcado pela violência, como podemos observar nas falas que seguem:

¹⁸ Tratando-se de um termo com forte cunho assistencialista, pontuamos que, ao longo de todo o presente trabalho, recorreremos à expressão “comunidade” com a finalidade única de preservar o termo encontrado no discurso das crianças participantes da pesquisa de campo.

Ana - “*Eu nasci na Rocinha, eu gosto; mesmo que tem tiroteio, essas coisas, mas a Rocinha ainda continua a mesma! [...] (A Rocinha) É melhor do que aqui (o ‘asfalto’ da zona sul).*”

Amanda – “*Lá (na Rocinha) é bom, só quando tem tiroteio, que todo mundo fica com medo de ir pra lá.*”

Michele - “*A Rocinha é boa. Lá é muito bom*”.

Ao longo de um dos encontros, após relatarem histórias de violência envolvendo policiais e traficantes, elas tornam a elogiar a Rocinha, no que pareceu ser uma tentativa de contrapor os pontos negativos da vida na comunidade com os positivos. Como podemos observar no trecho abaixo, Michele utiliza a palavra ‘mas’ (com a função de colocar uma frase em oposição à outra) em uma investida cuja intenção aparentou ser justamente contrapor o **ônus** com o **bônus** da vida na favela, dando-nos o panorama de uma vivência complexa, em um local que não aceita dicotomias: é bom e ruim, ao mesmo tempo.

Michele – “***Mas** é bom morar na Rocinha!*”

Laura – “*É bom!*” (todas repetem em coro).

Gisele – “*Eu não acho ruim não, eu acho muito bom!*”

Como não nos deixa esquecer Baía (2006), o mosaico urbano carioca, a beleza e o caos, convivem lado a lado na Rocinha. O discurso das meninas estampa claramente o que Ludemir (2004) denomina as “zonas cinzentas” desta favela: violência convivendo ao lado de práticas criativas, ambiguidades que se atualizam em cada ponto da comunidade.

Em ocasiões diversas, as meninas atingiam um assunto que as mobilizava intensamente: os problemas enfrentados na favela. Independentemente da questão debatida, em diversos momentos tornavam a falar sobre este tema, demonstrando necessidade de compartilhá-lo.

1.2

Faces hostis da Rocinha

As meninas denunciam a violência estrutural, relatando alguns dos aspectos da Rocinha que as incomodam profundamente, manifestando desejo por mudança na favela:

Laura - *“Eu queria mudar onde eu moro...”*

Um dos problemas que apontam é a sujeira. Em seus discursos, denunciam a prática banalizada de muitos moradores: jogar lixo pela janela, ruas, valas etc, impactando principalmente a visão e o olfato, desorientados pela sujeira e animais que esta atrai – principalmente os ratos, que transmitem doenças.

Laura – *“Ah, o povo só faz porqueira né, joga lixo pela janela mesmo, fica nojento, um fedor!”*

Amanda – *“Isso é falta de educação, sabe tia?”*

Outro ponto contemplado foi a dificuldade de locomoção pela Rocinha. Reclamam das andanças imprescindíveis para sair de casa e a ela retornar.

Laura – *“Eu não gosto de andar... Você tem que subir tudo a pé até lá em cima... (onde a menina mora). É, eu não gosto de morar lá pra cima não, prefiro morar lá onde pega o ônibus, lá na entrada da Rocinha, porque é muito ruim subir...”*

Amanda – *“Eu gosto de subir a Rocinha...”*

Pesquisadora – *“Você sobe todo dia depois da escola?”*

Amanda – *“Não, eu pego ônibus...”*

Como Laura mora nas partes altas da comunidade, precisa subi-la diariamente, o que faz com sacrifício. Já Amanda mora *“no meio”* da favela e afirma gostar de subir a Rocinha, uma vez que conta com a ajuda do ônibus e o percurso que precisa caminhar não é tão extenso em comparação a outra menina. Todas residem *“do meio da favela para cima”*, como afirmam, locais marcados pela dificuldade de locomoção e maior violência em comparação com as partes mais *“rasteiras”* da favela. Desta forma, percebemos que, por vezes, retomam estes problemas: uma das facetas desagradáveis da Rocinha.

1.2.1

Vulnerabilidade do ambiente em que se vive: o medo do Real.

Entre as diversas questões abordadas nos encontros, destaca-se o que parece mais afetar a vida das meninas, causando-lhes medo de transitar livremente pela Rocinha: as variadas formas de violência (praticadas por narcotraficantes, policiais ou vizinhos agressivos) que assistem ocorrer, ouvem falar e/ou sofrem diretamente.

Ao abordarem esta temática, em movimentos catárticos, disputavam a vez de falar, contando diversas histórias, compartilhando-as com todo o grupo. No pequeno trecho que segue, mostramos a parte inicial do que nos pareceu ser uma importante necessidade de narrar:

Michele – (Policiais) “*Já entraram lá na minha casa...*”

(Todas falam ao mesmo tempo).

Amanda – “*Tem uma doida, perto da minha casa...*”

Michele – “*Deixa eu continuar!*”

Laura – “*Depois sou eu!*”

Amanda – “*Depois sou eu!*”

Em diversos momentos, demonstram esta necessidade de narrar o trauma, o que parece encontrar algumas justificativas nas postulações de Bittencourt (2006). A autora não nos permite esquecer que estas crianças travam verdadeiras lutas com seus temores, uma vez que na favela o nome do medo se encontra colado à experiência de ameaça explícita.

Assim sendo, recorrem a estratégias para elaborá-los simbolicamente. Um destes canais de escoamento seria o **relato** de suas histórias, através da apropriação de um espaço potencial fértil de possibilidades criadoras. Não à toa retomam a narrativa de seus medos e experiências traumáticas relativas à vivência da violência na favela. Neste sentido, os encontros dialógicos, embora sem intuítos psicoterápicos, acabaram por se revelar terapêuticos.

Sem que sejam perguntadas sobre o assunto, em variados momentos, todas retornam a esta temática, narrando as situações de risco à vida a qual estão expostas na Rocinha: abordagens invasivas da polícia; bandidos que, acidentalmente, disparam tiros pela comunidade; vizinhas “*loucas*” que agridem

os moradores; relatos mais fantásticos relacionados a estupradores de crianças; “bêbados” perigosos e, as temidas “balas perdidas” que, diante do discurso destas meninas, parecem-nos ser mais “achadas” do que “perdidas”, uma vez que insistem em vitimizar corpos humanos.

1.2.2

Abuso policial

Durante momentos distintos, elas espontaneamente relatam a relação de temor e desconfiança que mantêm com os policiais, profissionais que agem na comunidade utilizando-se de comportamentos violentos e invasivos, como podemos acompanhar no trecho abaixo:

Gisele – *“Ah, a polícia já entrou várias vezes na minha casa...”*

Gisele – *“Ah, agora que eu to se lembrando, teve uma operação lá na Rocinha [...] aí sabe o que aconteceu? Quando a gente virou assim, tipo, a gente tava numa varanda com uma janela grandona [...] aí tava o helicóptero da polícia, com eles segurando a arma e apontando pra gente e a gente morrendo de medo. O helicóptero quase pousou na casa. Eles tavam muito perto da gente!”*

Laura – *“Eu tenho um primo, o nome dele é Douglas, ele tem tipo uma doença mental. Aí, ele tava parado na porta da minha casa, quando a polícia passou ele entrou correndo pra dentro de casa, aí ele ficou com muito medo. Ele tem 22 anos [...]. Aí meu primo depois subiu pálido e minha mãe perguntou: ‘Que que foi Douglas?’ Aí o Douglas falou: ‘Polícia!’. Aí quando minha mãe viu ele falando ‘polícia’ ela foi pra porta e tinha um batalhão de polícia na frente da casa. Aí minha mãe fez um escândalo, porque queriam levar o Douglas pensando que ele era bandido. [...] Aí ela saiu gritando, falando que não iam levar ele, porque ele não era bandido. Aí depois a polícia foi embora...”*

No trecho a seguir, Michele relata uma experiência com policiais que invadiram sua casa. Sugerindo que tais profissionais tentaram abusar sexualmente da menina, as demais crianças demonstram a imagem negativa que possuem destes profissionais.

Michele – (Policiais) *“Já entraram lá na minha casa [...]. Ano passado, a minha mãe ela me deixou com a vizinha que morava perto, do lado da minha casa [...]. Eu ficava lá enquanto minha mãe tava trabalhando [...]. Só que um dia a outra vizinha me chamou e eu esqueci de fechar a porta, aí quando eu voltei as polícia foi e entrou e tava só eu lá, aí eu saí gritando [...]. Aí poxa, eu até fiquei com medo! Aí a polícia ficou lá vendo as coisas, abrindo as coisas, abrindo armário, pra ver se tem droga, arma, mas não tinha nada...”*

Pesquisadora – “*E como foi?*”

Ana – “*Eles falaram “Tira a roupa”* (risos)

Michele – “*Não, eles não falaram nada, falaram que já ia acabar...*”

Laura – (Risos) “*Mandaram tirar a roupa*” (risos).

Como pudemos acompanhar ao longo dos capítulos teóricos, a população da favela possui dois grandes focos de tensão: a violência promovida pelo narcotráfico e aquela protagonizada pela polícia, com a qual historicamente desenvolveu uma relação de ameaça. Em Cano (1997), percebemos que a conduta violenta destes profissionais na favela é responsável pela construção de sua imagem negativa nestas localidades, fazendo com que ao policial sejam destinados sentimentos como medo e ódio. Percebemos estes fenômenos apontados por Cano claramente na experiência narrada pelas meninas pesquisadas.

1.2.3

O medo de “bala perdida”

O medo desta forma de violência urbana é crescente entre pessoas de diversas camadas sociais, moradoras tanto do “asfalto” como das favelas. As meninas relataram seus temores relativos a esta questão:

Gisele – “*A minha mãe, ela tava comigo em casa, eu tinha só um ano, dois, eu não sei, aí ela me contou que eu tava fedendo* (risos), *aí ela foi me dar banho e foi me tirar do sofá, aí quando ela me tirou do sofá aí veio uma bala ‘pá!’* (imita som de tiro), *se ela não tivesse me tirado eu tava morta...*”

Michele – “*Lá onde que eu moro, tinha uma casa lá em cima da minha [...], aí a menina tava brincando numa laje, aí sem querer veio uma bala assim perdida assim nela “pumf” [...].*”

Michele, ao narrar esta história na qual sua vizinha é vítima de uma bala perdida, mobiliza as outras participantes que também relatam o medo deste tipo de violência:

Ana – “*Eu sei! Eu tenho medo de bala perdida.*”

Amanda – “*Eu que tenho.*”

Laura – “*É, eu também... Minha mãe me enrolava num cobertor e ficava em cima de mim quando tinha tiroteio na Rocinha...*”

Michele – “Ah, *quando tem tiroteio parece que o mundo vai acabar, que alguma coisa vai acontecer comigo...*”

Gisele – “*Minha casa é quase no alto do morro gente... lá que fica mais pegando tiro, porque a águia (helicóptero da polícia) fica passando ali.*”

Atualmente, essas crianças experimentam, em seu cotidiano, situações reais tão amedrontadoras que os tradicionais medos infantis do escuro e das diversas figuras imaginárias representantes da estranheza, saem de cena e dão lugar a medos que são frutos diretos da vivência da realidade” (BITTENCOURT, 2006, p. 3).

Como nos lembra Bittencourt, as crianças moradoras de favelas assistem a tiroteios, assassinatos, execuções, cenas que arrastam seus medos da dimensão do imaginário para outra: a dimensão do real. Com medos que se localizam no real, embora continuem circulando pela favela, vão restringindo esta liberdade de transitar pelas ruas e nelas brincar, o que fazem com temor e desconfiança, como nos conta Ana:

“*Sempre que eu saio na rua pra fazer alguma coisa, tipo eu vou pra praia ou vou no mercado comprar uma coisa que a minha mãe pediu, eu fico olhando pros lados, eu acho que vai ter um tiro, sei lá...*”

Zamora (1999) não nos deixa esquecer que, por conta da violência constantemente vivenciada em função do narcotráfico e da ação da polícia, há certo retraimento da vida social na favela: a cada dia os espaços de circulação social da população pobre são mais reduzidos. Mas a autora também destaca que o medo real da violência associa-se a uma espécie de encapsulamento doméstico – referente às formas de vida na atualidade das grandes metrópoles, marcadas por práticas de individualismo e intimismo, contribuindo para o fenômeno do esvaziamento das ruas. Ao longo do século XX, as cidades passaram por transformações que resultaram na configuração da rua mais como lugar de passagem do que como local de troca de experiências, brincadeiras (fato que marca a infância).

Percebemos que as participantes apresentam reflexos dos fenômenos supracitados. Toda uma vivência voltada para o intimismo marca a sociedade como um todo, ecoando entre as diversas faixas etárias e camadas sociais. Ou seja, ao mesmo tempo em que temem a violência ao andar pelas ruas da favela, também encontram dentro de seus lares motivação para nele permanecer, sendo a

prática do assistir televisão (principalmente novelas) bastante frequente entre todas. Ou seja, não apenas a violência da Rocinha as mantém dentro de seus lares.

1.2.4

Doidas, vizinhos agressivos e bêbados

Daniele foi foco de grande atenção das meninas durante os “encontros dialógicos”. Esta é, segundo elas, “*uma doida*” sobre a qual todas tinham histórias para contar. Percebe-se que as meninas nutrem medo e receio de Daniele, dada a imprevisibilidade de seus atos, pois “*quando ela fica doida*” agride pessoas, danifica residências etc, fato este que também acaba garantindo-lhe impunidade.

Amanda – “*Tem uma doida lá perto de casa.*”

Michele – “*Ah, é a Daniele né?*”

Amanda – “*É! Ela já foi internada várias vezes. Quando ela fica doida, ela pega implicância lá de casa. Teve uma vez que ela tacou uma pedra lá na janela da minha casa...*”

Ana – “*Aí outro dia o meu tio tava com a mulher dele, aí a Daniele tava passando, a doida. Aí foi, ela brigou com a mulher do meu tio e o meu tio falou assim ‘Para, para!’ Ela foi e tacou o casco de cerveja na cabeça do meu tio.*”

Pesquisadora – “*E ninguém nunca faz nada com a Daniele?*”

Amanda – “*Não porque quando ela pega raiva, ela sai correndo atrás dos outros... Quando eu era pequenininha, eu olhei assim pra porta uma vez e aí tava passando e um garoto correndo com ela com uma pedra na mão correndo atrás do garoto...*”

Michele – “***Eu tenho bem medo dela!***”

Amanda – “*Deixa eu só falar como é a voz da Daniele. É ‘assim’ (voz grave).*”

Ana relata a história de outra “*doida*” que mora perto de sua casa, a “*loira doida*”:

Ana – “*Tem uma loira doida lá perto de casa, aí ela correu atrás de mim, aí eu joguei um monte de água nela, aí ela foi lá na minha casa, aí meu irmão empurrou ela, ela tava bêbada, aí ela falou ‘Eu vo te matar’, ele falou pra ela: ‘Tu vai me matar mesmo é?’ Aí ela: ‘Vou!’ Aí ele: ‘Com o que?’ Aí ela: ‘Com a faca, o pau’. Aí ele: ‘Então pega!’ Aí ela pegou a faca, aí foi lá e ele falou assim: ‘Vem me matar então’, aí ela foi jogar a faca e ele pegou a faca e jogou no lixo...*”

Em diferentes momentos dos encontros, as meninas também narraram situações de violência de vizinhos bêbados. Agressivos, expõem a vida delas e de seus familiares a riscos, através de discussões que evoluem para violências diversas, criando uma atmosfera de insegurança com a qual elas convivem na porta de casa - ambiente que por um lado garante-lhes segurança e, por outro, também mostra-se muito vulnerável ao ataque de terceiros.

2

Imaginário do Medo - tarados e homens da seringa: “Eles estupram e depois matam!”

Não apenas o medo do real permeia a vida subjetiva das meninas. Os encontros descortinaram também todo um imaginário do medo destas crianças, tema que ganhou importante destaque durante nossas conversas.

No trecho que segue, as crianças narram em conjunto as ações de “*tarados*” que, de tempos em tempos, fazem suas vítimas pela favela. Todas acreditam que eles estupram e matam tanto mulheres quanto crianças. Amanda vai além: afirma que eles também roubam órgãos de suas vítimas, como podemos ver a seguir:

Laura – “*Lá na Rua Z tem tarado.*”

Ana – “*É mesmo!*”

Amanda – “*Eles pegam, botam aquele negócio pra desmaiar. [...] Aí eles pegam, tiram o órgão, não primeiro estupram, tiram o órgão e depois matam.*”

Michele – “*Já aconteceu isso com uma senhora lá da Rocinha.*”

Gisele – “*Isso já aconteceu com uma criança já...*”

Amanda – “*Esse tarado da Rua X ele tinha pegado uma menina de oito anos. Ele tinha matado a garota e o pai saiu correndo atrás da pessoa.*”

Michele – “*Não faz isso não que eu tenho medo...*”

Ana – “*Já acabou (os ataques dos tarados), aí veio de novo e todo mundo ficou falando...*”

Pesquisadora – “***Mas agora acabou de novo?***”

Esta pergunta deflagra outro tipo de figura: “*o homem da seringa*” que, no discurso das meninas, também estupram e matam crianças, mas capturam suas vítimas através de aplicações de injeções de veneno:

Ana – “*Não, tem o homem da seringa. O homem da seringa tem um negócio assim bem afiado, ele tem uma seringa. Aí ele dá injeção.*”

Laura – “*Ele dá injeção.*”

Gisele – “*No braço ou na bunda!*”

Amanda – “*Injeção que dá veneno na criança, que dá sono na criança...*”

Ana – “*E depois ele estupra e depois mata!*”

Laura – “*Isso não é essas coisas de lenda não tia, a gente sabe de criança que sumiu com essas coisas...*”

Independentemente da existência real destas pessoas (figuras que aparecem não apenas na fala destas meninas, mas fazem parte de uma categoria mais ampla de lendas urbanas, principalmente do sudeste brasileiro), “*tarado*” e “*homem da seringa*” são alguns nomes do medo destas crianças. Na nossa sociedade, o estranho assustador ganha a forma de um imaginário do medo alimentado pelas informações sobre as diferentes formas da violência urbana que a mídia transmite diariamente (e, no caso delas, que também ouvem ter ocorrido pela favela), lembrando-nos constantemente o caráter inevitável dos perigos que nos cercam.

Percebemos também que, devido a condições facilitadoras que receberam ao longo de seu desenvolvimento, as meninas parecem sentir-se protegidas por seus cuidadores e, como consequência, são capazes de lançar mão de táticas de proteção, que localizam em um outro simbólico a causa de suas angústias, e permitem um enfrentamento, na dimensão simbólica, dos medos que surgem no contato com o real.

3

Parentesco com homens do tráfico: “*Eu vou contar: meu tio é bandido.*”

3.1

Revelações

Apesar de apenas Gisele e Ana declararem ter familiares que trabalham para o narcotráfico na Rocinha, entre todas as meninas do grupo observamos uma série de sentimentos, por vezes paradoxais, destinados à figura do traficante. Devido

aos desdobramentos desta temática, fez-se necessário dedicarmos uma categoria para pensar a relação com estes que as meninas chamam de “bandidos”: homens do tráfico, importantes personagens no cenário da favela, integrantes de seus campos de experiências.

Dando continuidade à narrativa de uma grande festa promovida pelos traficantes de drogas da Rocinha, Gisele inevitavelmente esbarra naquilo que podemos chamar de confissão: seu parentesco com, em suas palavras, um “*bandido*”:

Gisele – “*O meu tio é amigo do Paulo (traficante da Rocinha), aí eu fui na festa, foi mó festão, irado! Tava cheio de segurança e tal [...] O filho do Paulo que tava fazendo aniversário tava fazendo 3 anos [...] foi o maior festão! Aí, o Paulo era casado com a Débora, minha prima, ela já é grandona... Aí, eu fui na festa dela também, a festa dela foi muito legal, ela ganhou um presente tipo enorme! Foi nas férias agora... foi o maior festão! Eu vo em várias festas, só na quadra da Rua Z... só em festa de gente... gente que tem dinheiro. Eu fui na festa é porque o meu tio é...*”

Ana – “*Bandido!*”

Gisele – “*É segurança do Paulo.*”

Pesquisadora – “*Aí ele te convidou?*”

Gisele – “*Eu não gosto de falar muito dessas coisas. Porque senão meu tio briga comigo.*”

Ana – “*Ela tem medo. É porque ela acha que o tio dela pode ir pra delegacia.*”

Ana adianta-se e fala por Gisele que o tio da menina é “*bandido*”. Porém, esta ainda não se sente segura para confirmar tal informação e responde que seu tio é segurança do traficante. Neste momento, relembro às meninas o caráter confidencial da pesquisa, afirmando que seus nomes, os nomes de seus familiares e quaisquer outros dados que possam identificá-las, serão resguardados. Diante da garantia de anonimato, Gisele é capaz de nos revelar:

Gisele – “*Então tá bom, eu vou contar: meu tio é bandido... meu tio, meu tio ele é muito apegado com o Paulo (traficante da Rocinha, para o qual o tio da criança trabalha) né...*”

Foi longa a trajetória que conduziu a esta revelação. Como apontamos acima, a menina é orientada pelo tio a não revelar seu envolvimento com o narcotráfico, devido ao risco do mesmo ser preso.

Portanto, em momentos anteriores, quando Gisele narra histórias que envolvem o tio, tenta omitir seu envolvimento com esta atividade, chegando a afirmar que ele atua profissionalmente como secretário, como observamos abaixo:

Gisele – “*Eu tenho um outro tio, é... (risos) ele tá viajando... ele tá viajando... é a trabalho...*”

Pesquisadora – “*E que trabalho ele faz?*”

Gisele – “*Ele é secretário... (risos).*”

Em outro momento, disfarça dizendo que o tio é **muito amigo** do Paulo e por isto ela foi convidada à sua festa:

Gisele – “[...] *O meu tio é amigo do Paulo, aí eu fui na festa [...].*”

Ana é outra participante da pesquisa que também revelou ser parente, mais especificamente sobrinha, de “*bandido*” (vocabulário também empregado por esta menina). Como pode ser visto no trecho abaixo, Laura se adianta e fala por Ana, que confirma a informação da amiga sem hesitação, constrangimento ou medo, diferentemente de Gisele.

Ana – “*Aí outro dia o meu tio, ele é...*”

Laura – “*Bandido!*”

Ana – “*É, ele é bandido. É o irmão da minha mãe [...].*”

3.2

Paradoxos - status e riscos

Ana e Gisele expuseram vantagens decorrentes do parentesco com traficantes, dado que parece as afiliar a um diferenciado grupo social, com status superior e vantagens, como pode ser observado no trecho que segue:

Gisele – “*O meu tio é muuuuito legal, ele tem simpatia com toooodo mundo! Ele fez a casa onde que eu moro, ele dá cesta básica, ele morava comigo, agora ele mora perto do portão vermelho, ele vai construir o maior casarão, que eu vo morar com ele também. [...] Aí meu tio vai construir um casarão pra todo mundo morar lá. [...] Eu vo em várias festas, só na quadra da Rua Z... **só em festa de gente... gente que tem dinheiro.** Eu fui na festa é porque o meu tio é [...] bandido!*”

Ana tenta adivinhar quem é, exatamente, o tio de Gisele, demonstrando conhecer alguns homens que trabalham para o tráfico.

Ana – “*Teu tio é o X? (A criança fala o apelido do um traficante).*”

Gisele – “*Não (risos). Meu tio é o Y, da Rua Z (Gisele diz outro apelido).*”

Ana – “*O Y? (Indaga a criança, demonstrando grande curiosidade).*”

Gisele – “*Da Rua Z!*”

Ana – “*Eu conheço o Y!!! Eu conheço o Y!!! (Exclama Ana, vibrando de alegria). Ai que legal!!!*”

Gisele – “*Como que ele é então?*”

Ana descreve as características físicas do traficante com precisão, Gisele confirma, no que Ana exclama:

Ana – “*Eu conheço eleeeee (muitos risos e empolgação)!*”

Ao descobrir que conhece o tio “*bandido*” de Gisele, Ana é tomada por grande excitação, relacionada a uma espécie de *glamourização* dos “*bandidos*” nas localidades das favelas, uma vez que os mesmos exibem tanto poderio financeiro quanto influência. Desta forma, as meninas possuem uma imagem positiva dos mesmos, gostando das vantagens advindas da relação mais estreita e principalmente do parentesco com eles.

Gisele – [...] “*Tia, teve uma operação (da polícia) lá na Rocinha que foi surpresa, mas avisaram a gente. A gente começa, tipo, a gente vai se vestindo pro colégio, essas coisas, aí quando dá seis horas da manhã em ponto, a gente dá um tiro de traçante. Meu tio avisa com o tiro, aí já sabe que tem operação, que a polícia vai subir...*”

Ana – “*Tutututu (imita som de arma de fogo).*”

Gisele – “*Traçante né tia, tipo fogos, pra avisar pra galera que vai ter operação (operações policiais que possuem fins diversos, como apreensão de drogas e traficantes, gerando embates e tiroteios entre traficantes e policiais) lá no morro, aí todo mundo já sabe.*”

Gisele demarca sua afiliação a um grupo no qual a figura do “*tio bandido*” garante-lhe vantagens como, no exemplo dado, ter acesso a informações privilegiadas, valiosas inclusive para sua sobrevivência, como pôde ser observado no trecho apresentado acima.

Ao utilizar o termo ‘*a gente*’, a menina demonstra pertencimento ao grupo em questão. Porém, em outra situação, na qual o tio e seus colegas representam

ameaça e não mais segurança, a menina faz movimento oposto, como podemos ver a seguir:

Gisele – “*Eu tenho muito medo porque lá perto da minha casa já **deram tiro!** Lá, o meu tio e os malucos que ficam com o meu tio, os coisa que trabalham com ele, os amigos, sabe o que eles fizeram? Eles deram um tiro e aí foi e pegou na parede da mulher, aí no outro dia eles fizeram de novo.*”

Como pudemos observar, quando o tio “*bandido*” e seu grupo de colegas lhes conferem vantagens, Gisele os inclui no grupo familiar e fala no registro do “*a gente*”. Entretanto, quando oferece riscos e ameaças, Gisele sente medo deles, e não mais se inclui nem inclui o tio em seu grupo: ele e seus amigos se tornam “*o meu tio e os malucos que ficam com o meu tio, os coisa que trabalham com ele*”, revelando o paradoxal aspecto da relação com os narcotraficantes.

4

Artimanhas do cotidiano frente às asperezas do meio: “*Minha mãe me enrolava num cobertor e ficava em cima de mim quando tinha tiroteio na Rocinha.*”

4.1

Proteção familiar

Laura traz detalhes das saídas que sua mãe encontrava, quando a menina ainda era bebê, para escapar às situações de violência que a Rocinha impõe.

Laura – “*Quando eu era neném e tinha tiroteio lá na Rocinha, minha mãe pegava, me enroscava inteirinha num lençol e botava atrás do sofá, aí eu ficava lá quietinha dormindo. Aí, quando a minha mãe ouvia “pararara” (onomatopéia do som dos tiros) ela deitava em cima de mim, quando ela ouvia som de metralhadora. Minha mãe me enrolava num cobertor e ficava em cima de mim quando tinha tiroteio na Rocinha...*”.

Na fala de Laura podemos notar indicadores da mãe suficientemente boa descrita por Winnicott (1975a, 1975b, 1975d). O discurso da menina traz à tona pistas desta figura que atualiza cuidados, tecendo uma maternagem sintonizada com as

necessidades do bebê que, neste caso, desenvolveu-se em meio às circunstâncias de uma favela carioca marcada – não apenas, mas também – por uma violência que ameaça invadir brutalmente o espaço privado.

Diante de condições hostis desta violência que atravessa porta e janelas de casa – seja através da invasão de policiais ou das, por vezes fatais, balas perdidas – a mãe, em sintonia com as necessidades de sua filha, cria artimanhas para garantir-lhe proteção física e emocional. Desta forma, estrutura condições para o surgimento de uma subjetividade saudável, com memória emocional marcada pelos cuidados, assistência e confiança no ambiente - primeiramente representado pela mãe, como Winnicott (1975b) não nos deixa esquecer.

O autor inglês pontua que a mãe suficientemente boa “efetua uma adaptação ativa às necessidades do bebê [...] na verdade, o êxito no cuidado infantil depende da devoção, e não do ‘jeito’ ou esclarecimento intelectual” (WINNICOTT, 1975d, p.255). Percebemos claramente este espaço da maternagem na figura da mãe de Laura, dona de casa, pessoa humilde, mas com fina sintonia com seu bebê, confortado e cuidado amorosamente em meio às balas perdidas que teimavam em tentar atravessar seu lar.

Atualmente uma menina de nove anos de idade, Laura narra suas próprias “astúcias” para lidar com situações como estas:

Laura – *“Mas hoje em dia ela (a mãe da menina) fica comigo, a gente fica lá quietinha, lá embaixo na cozinha, minha tia que é burra vai olhar!”*

Laura, agora distante da fase de dependência absoluta (WINNICOTT, 1975b), é dotada de maior autonomia, não mais necessitando da assistência incisiva que sua mãe outrora precisava conferir-lhe. Esta pôde gradativamente, como nos indica o psicanalista inglês, ir reduzindo o amparo à filha, de acordo com seu desenvolvimento e maior independência. Porém, enquanto mãe suficientemente boa, percebe que ainda se faz necessário oferecer algumas condições para proteção de Laura, diante da ameaça direta de violência no ambiente em que vivem. Por isto, permanece agachada **junto** à criança, fornecendo suporte emocional enquanto buscam escapar às balas perdidas.

Amanda – “Tia, quando tem tiroteio eu ando assim (a criança se lança ao chão e rasteja pela sala, demonstrando sua conduta quando está em sua casa e um tiroteio se inicia). *Eu fico com medo.*”

Gisele – “*Minha casa é quase no alto do morro gente... lá que fica mais pegando tiro, porque a águia fica passando ali. [...] É o helicóptero da polícia que a gente fica chamando de águia... Aí quando tem tiro eu vo direto pra minha avó, que a casa da minha avó é colada na minha e lá é baixo e lá é tranqüilo, porque lá não fica no altão não. Tem uma porta que a gente passa pra lá.*”

Apesar da pouca idade, Gisele aprendeu a encontrar lugares mais seguros para permanecer quando “fica pegando tiro” em sua casa, como a casa de sua avó, que fica abaixo da sua¹⁹. A menina demonstra suas “artimanhas” para driblar as a vulnerabilidade de sua residência às balas perdidas. Através de sua fala, percebemos também na avó da menina uma figura de grande amparo, tema que será trabalhado na subcategoria seguinte.

Já Amanda não possui esta espécie de “refúgio” que Gisele encontrou na casa de sua avó. Portanto, a menina aprendeu que é preciso deitar no chão, mesmo que sozinha.

4.2

Família estendida – arranjos e rearranjos familiares

Percebemos que, entre as participantes, os papéis familiares se apresentam diferentemente das classes mais favorecidas, não coincidindo **exatamente** com o que nos propõe Winnicott - fato este que não as impede de receber os cuidados necessários ao desenvolvimento saudável que o mesmo autor descreve. Suas famílias assumem múltiplos rearranjos frente às adversidades cotidianas. Encontramos ecos deste fenômeno observado no campo de prática entre os achados da antropóloga Cynthia Sarti (2003), autora cujo estudo busca compreender o funcionamento das famílias pobres.

¹⁹ Na Rocinha, está se tornando cada vez mais comum as casas serem ampliadas “para cima”, pela falta de espaço na favela. Ou seja, vão sendo construídos andares acima das casas, que comportam os novos membros das famílias.

As famílias das meninas da pesquisa, como pontua a antropóloga, rearranjam-se diante das adversidades que se impõem constantemente. Nota-se que não apenas separações ou mortes geram a prática de circulação de crianças (que por vezes acabam sendo confiadas, durante um período de tempo, a suas tias, avós etc), mas também doenças entre familiares ou a necessidade da mãe trabalhar, o que impossibilita que a última forneça os devidos cuidados com a criança. Como afirmam Sarmiento & Pinto (1997), atualmente a condição infantil vivencia um paradoxo referente “ao facto de os adultos desejarem e gostarem das crianças, apesar de [...] cada vez disporem de menos tempo e espaço para elas [...]” (p. 12).

No caso das famílias das meninas participantes da pesquisa, a necessidade financeira impõe-se de forma factual, levando alguns casais a terem mais de um emprego, o que consome praticamente o dia todo, impossibilitando o cuidado com os filhos (principalmente quando pequenos). O pagamento de alguém ou alguma instituição que dê conta deste amparo também não está dentro das possibilidades financeiras desta camada social.

Neste sentido, corroborando os achados de nossa pesquisa, Sarti pontua que os rearranjos realizados para garantir o cuidado dispensado às crianças - assim como o amparo financeiro - são preferencialmente feitos com pessoas da rede consanguínea. Desta forma, a criança é cuidada por outra mulher, em geral da família da família da mãe. Porém, as crianças podem também ser recebidas por pessoas de fora da rede familiar, que sejam do grupo de referência dos pais.

Como as famílias pobres lançam mão das redes familiares – e até não familiares – ativamente para diversas situações cotidianas (incluindo o cuidado dos filhos), algumas repercussões ocorrem na representação de família que cada membro tem.

Em Sarti percebemos mais uma congruência com os resultados da nossa pesquisa: as crianças destinam à família extensa sentimentos que, em geral são destinados exclusivamente à família nuclear. Ou seja, quando as redes familiares ultrapassam os limites da casa, as representações de família seguem o mesmo caminho.

Por exemplo, o fenômeno de transferir temporariamente a criação do filho para a avó ou uma tia - devido a circunstâncias de necessidade - “acaba relativizando as noções de pai e mãe, o que implica uma elasticidade no uso dessas categorias. As crianças chamam de pai e mãe aqueles que cuidam deles.” (SARTI, 2003, p. 79). Percebemos claramente este fenômeno durante nossa pesquisa de campo, principalmente no caso de Amanda.

A menina fala muito sobre sua “**mãe postiça**”, assunto que trouxe à tona no início do primeiro encontro, quando as participantes falavam sobre suas famílias:

Amanda – “*Minha **mãe postiça** perdeu um bebê na barriga.*”

Pesquisadora – “*Sua mãe postiça?*”

Amanda – “*É que desde quando eu era pequenininha minha mãe tinha que trabalhar depois que eu nasci; aí eu fiquei com a minha tia. Só que o meu tio ele tinha ciúme de mim, aí a minha tia tinha que cuidar de mim e ele ficava falando: ‘Você só bota comida pra ela, não lembra de mim’. [...] Só que quando eu chamei ele de papai, no primeiro papai, ele foi se acostumando e foi gostando de mim. Aí hoje é muito legal. Na primeira letra ‘A’ que eu fiz ele me deu uma bicicleta, que é a primeira letra do nome dele. Minha tia também, desde pequenininha é: ‘mamãe’ e ‘papai’.*”

Pesquisadora – “*Mas você não mora mais com eles (tia e tio)?*”

Amanda – “*Eu não morava, só ficava lá o dia todo, enquanto meus pais tavam trabalhando. Hoje eles (os tios) moram pertinho, quando eu quiser eu vou lá [...].*”

Essas falas mostram a força das redes de apoio familiar das meninas do grupo frente às circunstâncias adversas de vida. Diante da impossibilidade da contratação de uma babá ou colocação da criança em uma creche - como ocorre nas classes sociais médias e altas - a família extensa é requisitada, assumindo o papel necessário para dar assistência à criança. A mãe de Amanda trabalha como empregada doméstica em duas casas de família e precisa complementar a renda realizando “diárias” (faxina) em outras residências, o que a impossibilitava de garantir à sua filha os cuidados que uma criança pequena requer.

Amanda conta que chamava sua tia e tio de mamãe e papai: “*desde pequenininha é ‘mamãe’ e ‘papai’*”. Mas, hoje em dia, já que voltou a residir apenas com os pais biológicos, estes são chamados de pai e mãe e Amanda refere-se aos tios como “*mãe e pai **postiços***”, o que sugere uma ampliação das figuras materna e paterna e um sentimento estendido de família nuclear.

Quando, durante os encontros da pesquisa, a menina refere-se à sua “*mãe postiça*” utilizando a palavra “tia”, o faz apenas para entendermos que está se referindo à irmã de sua mãe, pois para ela o que nós chamamos de “tia” está em uma categoria diferente, para qual faltam palavras tradicionais.

Amanda – “[...] *E a minha tia, a minha mãe postiça ela perdeu um bebê e aí agora ela tá grávida de novo.*”

Pesquisadora – “*Aí você vai ter mais um priminho...*”

Amanda – “(A menina corrige): ***Irmão!***”

Pesquisadora – “*Ah é, seria seu irmão porque ela é sua mãe postiça...*”

Amanda – “***É!***”

Percebemos que, por mais que atualmente Amanda chame os tios de pais postiços, quando pensa na possibilidade de esta tia ter um bebê, enquadra a criança na categoria “irmão” e não primo, demonstrando a ligação especial de parentesco com estes “pais postiços”.

Gisele identifica-se com os relatos de Amanda e também se manifesta:

Gisele – “***Eu sou igual ela também. Minha mãe, quando eu era bebê, o meu irmão tinha câncer. A minha mãe tinha que ficar no hospital com ele e eu ficava com a minha tia, que me botou nesse colégio. Mas hoje eu moro com a minha mãe de volta.***”

Com naturalidade, a menina traz mais um exemplo da efetiva possibilidade de utilização das redes de apoio familiar. Diante da doença de seu outro filho, a mãe de Gisele precisou deixá-la com uma tia da criança, com quem morou por um tempo (um pouco diferente de Amanda, que retornava à casa dos pais biológicos para dormir). Passada a doença de seu irmão, Gisele voltou a residir com seus pais.

A criança nos traz ainda outro exemplo da participação de sua família extensa em sua criação. Em um momento diferente da conversa, quando a escola era o tema em destaque, Gisele comenta:

“*Meu dedo tava doendo, aí eu acordei e não levantei pra ir pra escola. Aí minha vó me deu um tapa na bunda e falou: ‘Acorda logo, vamos logo pra escola!’ aí eu: ‘Não vó, meu dedo tá doendo’ aí eu tive que ir...*”

Gisele mora na extensão da casa de sua avó, a quem cabe o papel de, por exemplo, acordar a menina e aprontá-la para a escola, mesmo que para isto tenha

que recorrer à palmadas, o que - sem juízos de valores a respeito da adequação moral desta prática - demonstra ainda mais a intimidade da relação entre ambas, que envolve a função de cuidadora por parte da avó. A mãe da menina mora com ela, mas trabalha o dia inteiro em um posto de gasolina, ficando mais por conta de Gisele os cuidados diários necessários ao seu desenvolvimento.

Outra figura presente na vida cotidiana da criança é seu “tio bandido”, anteriormente citado, que trabalha para um traficante de drogas da Rocinha. De acordo com Gisele, este tio mora às vezes na casa de sua avó e às vezes em sua casa (extensão da casa da avó) e, como podemos perceber em suas falas, assume posição quase paterna, uma vez que o pai de Gisele (irmão deste tio) faleceu quando a menina era mais nova.

Gisele – “(Ano passado eu faltava) *Mas era porque eu tava doente. Esse ano eu não falto mais não, se eu faltar meu tio briga comigo. E não me dá mais nada, nenhum brinquedo ele me dá [...]. Ele fez a casa onde que eu moro, ele dá cesta básica, ele morava comigo, agora ele mora perto do portão vermelho, ele vai construir o maior casarão, que eu vou morar com ele também. [...] meu tio vai construir um casarão pra todo mundo morar lá.*”

O tio em questão não apenas supre necessidades básicas da criança - como alimentação - mas também acompanha minimamente a educação da menina, zelando por sua assiduidade escolar. Sarti nos mostra que é comum, diante da morte do “chefe da família”, outro parente homem assumir algumas de suas funções, tomando conta de seus filhos.

A complexidade da figura do tio de Gisele chama atenção por incorporar funções paradoxais: em sua condição de “bandido”, por vezes, juntamente com os colegas, amedronta-a e expõe sua segurança física ao dar tiros pela favela, mas, em sua condição de membro familiar, dispensa cuidados diversos ao desenvolvimento da menina. Neste momento, é impossível não retomarmos o pensamento de Ludemir (2004), que destaca a necessidade do olhar do “asfalto” para a favela se livrar da busca infrutífera por personagens puros, pois como qualquer lugar, este não é um ambiente monolítico: é formado por sujeitos plurais.

Diante do acima exposto, percebemos que embora as arquiteturas e arranjos familiares destas crianças sejam diversos àqueles que costumamos observar nas

classes média e alta (podendo parecer estranhos ou até pouco eficientes em edificar um desenvolvimento saudável), acabam conseguindo oferecer amparo e cuidado, cumprindo as funções de *holding* e olhar. As meninas, por sua vez, estabelecem com os membros de sua família extensa (avós e tios, principalmente) relações que extrapolam o sentido tradicional destes parentescos.

Como Winnicott (1978) aponta, ao nascer o bebê se vê diante de um ambiente facilitador ou um ambiente intrusivo. A assimilação que faz do meio no qual se encontra, o capacita ou não a tornar-se um ser humano autônomo e criativo. Percebemos que às meninas desta pesquisa foram dispensados - não necessariamente pela ‘mãe suficientemente boa’, mas por toda uma ‘rede familiar suficientemente boa’ - os cuidados necessários à assimilação de um ambiente facilitador, possibilitando entre elas o surgimento do viver criativo.

A criatividade manifesta na subjetividade destas crianças tem seu início nas práticas de suas famílias que, lançam mão de práticas populares, jeitinhos e artimanhas que, como nos descreve Certeau (1994), são capazes de subverter a dura realidade em que vivem para conseguir dar a necessária assistência a seus filhos.

Observamos também que se preocupam em oferecer às meninas atividades aos finais de semana, proporcionando divertimento e lazer diferenciado, promovendo outras experiências durante estes dias. Se pudéssemos reunir as práticas destas famílias em um conceito de Certeau, este certamente seria o de “táticas de resistência”, que o filósofo denomina de “a arte dos fracos” (1994, p. 101).

4.3

Divertimento e brincadeiras

Ao longo dos encontros, tornou-se explícito o paradoxo de muitas vivências e consequentes sentimentos que as meninas direcionam ao local onde vivem que, ao mesmo tempo, revela-se ameaçador e continente. Ao narrarem os traumas

advindos da violência na favela, os casos emergem com facilidade, diante da necessidade de compartilhar vivências da ordem do horror. Mas, quando declaram explicitamente que “*É bom morar na Rocinha*” não trazem exemplos concretos, o que leva a pesquisadora a intervir com a seguinte pergunta: “*E o que tem de bom na Rocinha?*”

Neste momento faz-se necessário relembrar algumas características próprias à favela que está em cena na presente pesquisa, destacando-a do conjunto “favelas”, que muitas vezes tomamos como homogêneo.

Entre as favelas cariocas existem muitas características comuns: foram totalmente negligenciadas pelo Estado durante longo tempo, praticamente não contavam com serviços públicos, só ganhando as manchetes da mídia por conta de violência. Talvez por isto é comum nos referirmos a um coletivo, no caso, “as favelas do Rio de Janeiro”. Costumamos generalizá-las, não levando em conta as diferenças extremas que elas comportam: não são apenas muitas, mas principalmente díspares. Grynspan & Pandolfi (2003) pontuam este caráter diversificado e plural das aproximadas 600 favelas do município carioca “Cada favela, ou comunidade, como se prefere hoje dizer, tem sua identidade: época de fundação, economia, rede de relações sociais, estilo de liderança e, em anos mais recentes, facção de traficantes de drogas” (p. 7).

Neste sentido, é preciso demarcar a identidade e características próprias da favela da Rocinha. Esta dispõe de uma ampla rede de comércio e serviços (em sua maioria pequenas empresas) estabelecida já há alguns anos, e também com diversos projetos sociais e Ongs - como já explicitado no capítulo teórico inicial - o que possibilita a seus moradores acesso diferenciado a cursos, serviços e entretenimentos, o que nem todas as favelas dispõem. Possui também o privilégio de ter como vizinha a praia de São Conrado, aonde os moradores da Rocinha encontram uma fonte de lazer e divertimento acessível.

4.3.1

Praia

Os moradores de classe média e alta do bairro de São Conrado evitam utilizar a praia deste bairro, por esta ser principalmente frequentada pela população da Rocinha. Por isto, as meninas chamam a praia de São Conrado de “praia da Rocinha” ou “praia de pobre”.

Os setores sociais economicamente mais privilegiados enxergam nas favelas a moradia de delinquentes e vagabundos desde os primeiros anos em que os morros cariocas passaram a ser ocupados, sendo as favelas culturalmente colocadas neste local da falta, da pobreza e do crime. Ou seja, a construção deste estigma de favelado inicia-se com a própria era das favelas no Rio de Janeiro e consolida-se ao longo do século XX, mantendo-se até os dias correntes (Nóbrega Júnior, 2007; Zaluar & Alvito, 2004).

Sendo a “praia da Rocinha”, São Conrado é considerada pelas meninas da pesquisa como “praia de pobre”. Por vezes, elas manifestam esta visão de si próprias como “pobres e faveladas”, refletindo o estigma presente em nossa sociedade.

Podemos perceber que, embora se dêem conta da discriminação por parte das camadas sociais mais abastadas, sentem esta praia como um dos poucos locais do “asfalto” do qual se apropriaram e que frequentam sem o medo do olhar discriminador das pessoas de diferentes classes sociais.

Pesquisadora – *“Em qual praia vocês vão?”*

Laura – *“Praia de São Conrado, de pobre!”*

Ana – *“A praia da Rocinha!”*

Pelo fato da Rocinha se localizar próxima à praia em questão, as meninas têm neste local um ambiente onde a possibilidade de divertimento é concretizada permanentemente. Lá, se encontram com as amigas ou vão acompanhadas pelos familiares, tanto nos dias de semana quanto nos finais de semana, como podemos acompanhar em suas falas, transcritas abaixo:

Pesquisadora – *“Mas durante a semana o que você faz pra se divertir?”*

Michele – *“Ah eu vou pra praia... Eu vou pra praia direto.”*

Pesquisadora – *“E quem te leva?”*

Michele – *“Meu pai.”*

Gisele – *“Uma vez a gente combinou de ir pra praia e ela não foi. Ela marca e não vai!”*

Michele – *“Eu apareci [...], tava lá na segunda rua...”*

Trata-se de um local que dominam, onde têm a possibilidade e sentem-se livres para realizar suas brincadeiras.

Amanda – *“Lá é cheio de tatuí!”*

Michele – *“É um bichinho!”*

Ana – *“Eu cato toda hora, é muito muito legal!”*

Gisele – *“Ah! Eu cato também!”*

4.3.2

Parque de diversões

As meninas também trazem como exemplo do que há de bom na comunidade suas experiências de divertimento em um parque que anualmente era montado na Rocinha:

Gisele – *“Deixa eu contar uma coisa, eu acho que eu tinha oito anos, eu tava em um parque de diversões na Rocinha [...], aí no primeiro dia que o meu irmão foi comigo tinha uma casa mal-assombrada”.*

As meninas mostram-se orgulhosas de outrora ter contado com a presença de um parque de diversões dentro da própria comunidade, local de grande divertimento, onde tinham acesso a brincadeiras lúdicas, mas lembram-se que este parou de ser montado anualmente, como de costume:

Pesquisadora – *“Todo ano tem esse parque na Rocinha?”*

Laura – *“Não, porque agora tão construindo um hospital no lugar.”*

Ana – *“Mas vinha sempre”.*

Laura – *“Tem a onda que era um barco que fica balançando altão, lá na Rocinha tinha. Aí a gente ficava parado lá no alto e depois caía.”*

Ana – *“Era irado mesmo, a gente descia rapidão.”*

Uma vez que não mais dispõem de um empreendimento como este na própria comunidade, as meninas frequentam parques de outras favelas:

Amanda – *“Eu vo sempre pro parque do Rio as Pedras (favela localizada no bairro de Jacarepaguá), tem montanha-russa, tem o samba que você começa a girar, a tremer pra todos os lados. Tem carrinho de bate-bate, tem um monte de coisa.”*

Pesquisadora – *“E vocês também já foram nesse parque no Rio das Pedras?”*

Ana – *“Eu já! No Rio das Pedras o meu irmão foi no samba, aí ele ficava lá no meio quando tava tremendo tudo (risos).”*

Gisele – *“Eu fui num negócio desse já...”*

Michele – *“Dá mó frio na barriga!”*

4.3.3

O brincar tradicional

Ao longo do tempo que passamos com as participantes, percebemos que o brincar tradicional ainda pulsa em suas experiências. A amplitude da sala onde os encontros ocorreram, garantiram o espaço físico necessário às brincadeiras que espontaneamente despontavam entre as meninas, seja enquanto narravam suas experiências, ou enquanto dispersavam-se diante da narrativa mais prolongada de outra participante. Afinal de contas, não podemos esquecer que este campo de prática ocorreu com crianças, cuja atenção conserva características próprias, ocasionando dinâmica diferenciada de processo de pesquisa, principalmente quando comparamos com adultos.

A partir do nosso segundo encontro, as meninas passaram a se sentir mais à vontade para se expressar através da brincadeira e não apenas do discurso. Em certo momento, enquanto Gisele e Michele falavam sobre o que acham da escola onde estudam, Amanda, Laura e Ana divertiam-se através do brincar criativo: formando uma fila com suas cadeiras, faziam de conta que estavam em um ônibus. Amanda era a motorista do “automóvel” e da brincadeira: para onde a menina virava o volante imaginário, as demais tinham que acompanhar com o movimento de seus corpos, em uma brincadeira que, embora tenha tido curta duração, foi plena em experiência, assim como outras que se sucederam ao longo deste e dos demais encontros.

Em outra circunstância, Gabriela e Laura brincam de professora e aluna. Ambas sentam-se lado a lado diante de computadores desligados. Laura é a

professora e dita textos para Gabriela digitar, tudo ocorrendo na dimensão do faz-de-conta. Instantes se passam e Gabriela torna-se a líder da brincadeira, “ditando” palavras que Laura deve soletrar. O breve esquete de brincar termina quando, atraídas pelo assunto discutido pelas demais colegas, voltam-se novamente ao grupo para compartilhar suas experiências.

Como pode ser notado, as meninas brincam mais do que podem assumir. Por acharem feio associar-se à categoria “infância”, por vezes dizem-se “*grandinhas para brincar*”. Desta forma, percebemos que, na ordem do discurso, afirmam não mais brincar, mas na prática demonstram amplo potencial criativo, domínio do espaço potencial através do brincar, que atualizam a todo instante.

Indo de encontro às experiências do brincar entre as meninas da pesquisa, pudemos observar a cena viva do que Winnicott postula:

Conquanto seja fácil perceber que as crianças brincam por prazer, é muito mais difícil para as pessoas verem que as crianças brincam para dominar angústias, controlar idéias ou impulsos que conduzem à angústia se não forem dominados. (WINNICOTT, 1977, p. 162).

Neste sentido, também pudemos testemunhar o brincar que desenrolou-se no sentido da elaboração dos medos e angústias relacionados à eminência da violência concreta quando, por exemplo, deitadas ao chão, brincavam de se rastejar, assim como fazem quando precisam escapar às balas perdidas que cortam os céus da Rocinha.

Destaca-se, portanto, a saudável possibilidade que possuem de vivenciar o brincar - experiência que lhes permitem conduzir a vida no sentido da criatividade. Como não nos deixa esquecer Winnicott (1975e, p. 75), o brincar é “uma forma básica de viver”, funcionando como uma ponte entre a relação do indivíduo com o mundo interior e com o exterior (WINNICOTT, 1977).

4.3.4

A difusão da tecnologia

Antenada na contemporaneidade, a Rocinha oferece uma fonte de diversão e entretenimento muito valorizada pelas crianças - aonde desenrola-se todo um brincar contemporâneo - através das *Lan Houses*, que fornecem acesso àqueles que não possuem computador ou provedor de internet em casa. No caso das participantes, apenas duas possuem computador e internet em seus lares, ou seja, três utilizam a internet apenas nas *Lan Houses*, embora todas por vezes frequentem tais estabelecimentos para reunirem-se com os amigos.

Nas *Lan Houses*, os computadores são conectados por uma rede rápida denominada *Lan* (similar à Internet de banda larga). Os usuários têm cadastros e a hora, tanto de entrada quanto de saída, é registrada. Geralmente, loca-se um computador por meia hora no mínimo, sendo dois reais o preço médio da hora. O computador pode ser utilizado para realizar pesquisas, consultar Internet, acessar comunidades sociais, jogar em rede ou individualmente.

Como podemos acompanhar na fala abaixo, na Rocinha há *Lan Houses* muito rudimentares do ponto de vista comercial, que funcionam muitas vezes na varanda das casas, contando apenas com a presença do dono do “pequeno negócio”. Como afirma Gisele, quando a “moça” foi almoçar, a *Lan House* fechou:

“[...] ontem eu joguei só um pouquinho porque depois a moça da *Lan House* foi almoçar aí eu voltei pra casa [...].”

As participantes utilizam a internet para jogos, como podemos observar nas falas que seguem:

Michele – “*Eu jogo na Lan House o Mario Bros* (jogo de aventura)...”

Ana – “*Eu jogo Mario e jogo GTA* (jogo de ação, destinado ao público adulto).”

Laura – “*Eu também!*”

Um jogo bastante comum é o *Counter Strike* - cuja imagem é muito próxima da realidade e os tiros são constantes - assim como outros jogos com temáticas violentas:

Ana – “*Eu jogo Counter Strike, que é de bandido e polícia.*”

Gisele- “*Eu fico mais jogando um joguinho que eu gosto [...] mas é um jogo de homem, é o Mitoras. É um negócio que a gente constrói guerreiro, constrói sua aldeia e aí depois ataca a aldeia dos outros guerreiros.*”

Embora não se trate de um jogo tradicional, a participação em redes sociais - como o *Orkut*²⁰ e o *Facebook*²¹ - e a utilização do *MSN*²² constituem o divertimento virtual mais frequente entre as meninas, que dele tiram grande prazer, numa fase de transição entre a infância e a adolescência:

Amanda – “[...]Jeu vou no meu Orkut, depois eu jogo...”

Laura – “Ah, fica só olhando os gatinhos né (risos)?”

Ana – “Ah, eu também tenho Orkut...”

Eu também (Todas respondem ao mesmo tempo)!

Michele – “Eu também tenho Msn!”

Eu também tenho (respondem simultaneamente)!

Nestas redes sociais (*Orkut* e *Facebook*), as meninas relacionam-se e exploram a possibilidade de jogos que, embora se dêem no universo virtual, representam uma forma contemporânea do brincar:

Amanda – “Eu jogo *Colheita Feliz*²³. É assim, você planta, aí você colhe e você tem que roubar; roubar as plantas das pessoas.”

Michele – “Não, isso é muito ruim...”

Amanda – “É, tem que roubar a planta dos seus amigos que também têm *Colheita Feliz*... E também tem que espirrar negócio pra jogar praga nas plantas e colocar minhoca, pra matar as flores das pessoas.”

Ana – “É, aí você ganha mais dinheiro.”

Laura – “Aí com o dinheiro você compra um bocado de coisa.”

Ana – “Animal.”

Amada – “Você pode comprar uma outra casa pra você...”

Laura – “Um monte de coisa que você pode comprar: galinha, vaca.”

²⁰ O *Orkut* é uma comunidade virtual afiliada ao *Google*, com o objetivo de ajudar seus membros a criar novas amizades e manter relacionamentos. O usuário tem um álbum de fotos, onde pode compartilhar centenas de imagens pessoais. Cada pessoa tem a possibilidade de entrar em comunidades que funcionam como fóruns de interesses comuns e participar de uma série de jogos.

²¹ *Facebook* é uma rede social similar ao *Orkut*, através da qual milhares de pessoas constituem uma rede de contatos própria, gerando uma socialização.

²² *MSN Messenger* é um programa de mensagens instantâneas criado pela *Microsoft Corporation*, que permite conversas em tempo real. Pode-se ter uma lista de amigos "virtuais" e verificar quando eles entram e saem da rede. O *MSN* permite ainda que seu usuário exiba uma foto sua, assim como uma palavra ou frase. Pode-se também utilizar web-cam (uma câmera através da qual os usuários que estão conversando se vejam em tempo real) e um microfone, que permite as conversas orais.

²³ Informações do jogo fornecidas pela comunidade virtual *Orkut*: “*Colheita Feliz* é um jogo super viciante. Monte sua fazenda, plante e colha, crie animais e decore seu ambiente. Além de ter uma fazenda de verdade, pode invadir a fazenda de seus amigos para roubar frutos ou ajudá-los a manter a plantação livre de pestes e pragas. Você poderá comprar novas terras, aumentar sua plantação e muito mais!” Disponível em:

www.orkut.com.br/Main#AppInfo?appId=999787414856&ref=MP

Acesso em março de 2010.

Pesquisadora – “E vocês todas brincam assim?”
Amanda, Laura e Ana – “Ahã!”

Percebemos que uma série de valores contemporâneos está presente no jogo disponibilizado pelo *Orkut* “Colheita Feliz”. Por exemplo, o individualismo, tendência contemporânea, é levado às últimas consequências: para acumular pontos e evoluir no jogo, os participantes precisam prejudicar os demais. Mas, como se pode perceber, nem todas as meninas aprovam esta proposta, preferindo outros jogos.

Michele – “Eu não, eu prefiro Mini-fazenda ²⁴, que é no *Orkut* também e não precisa matar nada de ninguém! Eu to já no oitavo nível!”

Ana – “Ontem eu entrei num negócio novo no *Orkut*, é não sei o que Baby ²⁵...”

Gisele – “Eu tenho esse negócio, eu jogo!”

Ana – “Aí tem a mamãe e o bebê...”

Gisele – “E você tem que escolher os bebês, eu escolhi uma menina!”

Laura – “Eu tenho esse jogo aí, dá pra ter um bebê e cuidar dele.”

As *Lan Houses* exercem grande fascínio sobre as meninas que, algumas vezes, vão diretamente do colégio com os amigos e passam horas por lá.

Pesquisadora – “E você joga quando?”

Gisele – “Todo dia, quando eu chego da escola eu vo direto pra *Lan House*.”

Pesquisadora – “Sua mãe já te dá dinheiro pra você ficar lá na *Lan House*?”

Gisele – “Eu já tenho tempo já. Eu boto tipo dois reais, três... Aí dá pra duas horas... Agora eu tenho duas horas e poucos minutos ainda.”

Laura – “Ela guarda tempo!”

Por toda a cidade, estes estabelecimentos se transformaram em um grande ponto de encontro, um centro de entretenimento que está mudando a rotina das pessoas. As *Lan Houses* funcionam como um local onde amigos se confraternizam, criando experiências contemporâneas que associam a realidade “corpórea” dos amigos com a virtualidade acessada nos computadores.

²⁴ Informações do jogo fornecidas pela comunidade virtual *Orkut*: “Junte-se ao Mini Fazenda e descubra como ser o maior fazendeiro do *Orkut*! Plante, colha, crie animais e decore sua fazenda! Convide seus amigos para visitar a sua fazenda e se divertir com você. Disponível em: www.orkut.com.br/Main#AppInfo?appId=721987110545&ref=MP
Acesso em março de 2010.

²⁵ Informações do jogo fornecidas pela comunidade virtual *Orkut*: “Adote um lindo bebê ou convide seus amigos para adotarem juntos! Alimente seu bebê quando ele estiver com fome!” Disponível em: <http://www.orkut.com.br/Main#AppInfo?appId=633131819257&ref=MPA>.
Acesso em março de 2010.

Gisele – “*Legal é jogar Mitoras. Eu vou (na Lan House), boto meu Nick (apelido através do qual a pessoa acessa sua própria conta) e entro direto no Mitoras.*”

Pesquisadora – “*Mas você joga com pessoas que jogam a mesma Lan House que você?*”

Gisele – “*Ah, quando o meu irmão ta lá na Lan House [...], a gente joga nós dois amigos contra os outros pessoal que jogava em outros computador em outras Lan House, aí é legalzão!*”

Pesquisadora – “*E quando o seu irmão não ta lá, você joga contra quem?*”

Gisele – “*Eu, tipo, boto sete homens (personagens do jogo) pra jogar comigo e aí eu vo mudo eles, aí eu mudo, mudo, mudo e boto, tipo, três contra três.*”

Pesquisadora – “*Ah, então você joga contra o computador e não contra outras pessoas.*”

Gisele – “*É, às vezes... Mas às vezes também eu posso jogar com outras pessoas que tão lá na minha Lan House, é só eu virar ‘amigo de todos’.*”

Ana – “*O melhor é quando a gente marca (de se encontrar) na Lan House, aí a gente brinca no Orkut; de GTA...*”

Percebemos, entre essas crianças, a possibilidade de desenvolver atividades com os amigos fora de casa, uma liberdade de se encontrar em locais pela cidade - como a praia ou ainda as *Lan Houses* - e desenvolver jogos, brincadeiras, seja catando tatuí ou brincando na Internet.

Devido a sua menoridade judicial e ao que é chamado de ‘imaturidade’ psicológica, as crianças estão na qualidade de dependentes de algum adulto, sendo limitados seu conhecimento e acesso à cidade. Porém, como destaca Castro (2001), é na relação com a cidade que a criança pode sair do lugar subordinado que ocupa de filho e aluno, na família e escola, respectivamente. Neste sentido, Tonucci (1994) pontua que para haver um crescimento social e cognitivo adequado, a criança precisa da possibilidade de sair sozinha de casa, buscar um amigo, organizar um jogo juntamente com ele e retornar a seu lar. Possibilidade esta que atualiza-se no cotidiano das meninas participantes dos “encontros dialógicos”²⁶. Ou seja, o fenômeno anunciado por Bittencourt (2006), referente a uma espécie de “retenção” das crianças em seus lares, realizada por algumas famílias das favelas cariocas - amedrontadas com a violência nestas localidades - não aparece entre as meninas desta pesquisa. Os pais, assim como as próprias

²⁶ Porém, isto não significa que elas não apresentem medo da violência urbana - tanto da favela quanto do asfalto - como acompanhamos em categorias anteriores.

crianças, apresentam medo de circular pela favela, mas não deixam de fazê-lo e de explorar o que sua comunidade apresenta “*de bom*”.

4.3.5

Programas de fim de semana

No sábado e domingo, as meninas experimentam atividades diversas, como ir à praia e ao clube.

Michele – “*Eu já fiquei na praia até quando ficou escuro! Eu já fiquei até quando tava relampejando!*”

Gisele – “*Eu já fiquei na praia até escurecer.*”

Ana – “*Eu vo pra praia também.*”

Amanda – “*Eu vo pro cuble! Eu vo pro clube do Sesc, eu sou sócia! Eu vo sempre sexta e domingo.*”

Laura – “*‘Cuble’ (risos)! Eu vo pro Clube Médico, esqueci onde fica...*”

As festas de aniversário de outras crianças – como amigos e parentes – também são uma das fontes de diversão das meninas aos finais de semana.

Laura – “*Eu já fui numa festa das meninas super poderosas! Tinha várias coisas super iradas!*”

Porém, percebemos que tão logo o assunto “final de semana” ganha cena, os *shoppings centers* rapidamente dominam a conversa, sendo citados como fonte de diversão e entretenimento.

Laura – “*Oh, deixa eu te falar, eu vo pro Barra Shopping...*”

Michele – “*Eu vo pra Barra Garden.*”

Laura – “*Eu me divirto muito! Eu saio pro Barra Garden, Barra Shopping...*”

No shopping, buscam a diversão do consumo, principalmente através de uma espécie de “voyeurismo da contemplação das vitrines” (o que, muitas vezes, é apenas o que podem fazer, pois não dispõem de poder aquisitivo suficiente para realizar compras nestes estabelecimentos):

Pesquisadora – “*E o que vocês fazem no shopping?*”

Laura – “*A gente vê as lojas, ué!*”

Porém, um olhar mais atento nos revelou outros usos do espaço *shopping*: as meninas não apenas atualizam o consumo *voyeur*, mas também se apropriam do brincar que estes locais oferecem. Um bom exemplo é a patinação no gelo:

Michele – *“Eu gosto de... patins! Ah! Eu patino no gelo quase toda semana!”*

Pesquisadora – *“Aonde?”*

Michele – *“Lá no (shopping) Barra Garden.”*

Pesquisadora – *“E quem te leva?”*

Michele – *“Meu pai ou a minha mãe.”*

Não costumam frequentar atividades culturais disponibilizadas pelos *shoppings*, como o cinema e o teatro, talvez pelo alto valor dos ingressos. Uma das meninas apenas se lembra de ter assistido a uma peça teatral, que não recorda com clareza:

Pesquisadora – *“E shopping da Gávea, quem já foi?”*

Michele – *“Eu já fui tia, num teatro lá das criancinhas...”*

Pesquisadora – *“Como era?”*

Michele – *“Não sei mais não, tia!”*

Entre elas destacou-se, entretanto, o sofrimento com o baixo poder aquisitivo e o conseqüente fantasiar com uma vida na qual o olhar não seja a etapa última do consumo:

Michele – *“[...] lá no Barra Shopping só tem coisa bonita né? Aí minha mãe não pode comprar, eu fico lá pensando assim... eu penso, será que a minha mãe um dia vai ser rica? Eu penso...”*

Amanda – *“Minha mãe um dia vai ganhar na loteria, pronto!”*

5

Fantasiando outra vida: *“Tia, eu fico só pensando... quando é que a minha mãe vai ficar rica pra me dar tudo o que eu quero...”*

Diante do forte conteúdo que emergiu da temática “consumo”, não nos foi possível escapar a uma análise deste assunto que, para as meninas participantes da pesquisa, mostrou ser muito mobilizante.

Elas fantasiam uma vida financeira oposta àquela que sua realidade social lhes proporciona. Referem-se ao que o dinheiro pode comprar quando

compartilham entre si e comigo (pesquisadora) algumas de suas fantasias com uma vida que lhes parece “perfeita”. Em alguns momentos, parecem falar do local da fantasia descrita por Winnicott (1975f). Para o autor inglês, o fantasiar pode funcionar como uma defesa na qual a vida fantasiante surge como escape. Além de pouco produtivo, o fantasiar pode tornar-se prejudicial, paralisando a ação; sendo uma saída positiva a possibilidade de escoar o material que se encontra aprisionado na fixidez do fantasiar para o sonhar e o viver.

Fecham os olhos, suspiram e disputam a vez de falar sobre uma vida que, na opinião das mesmas, seria ideal, na qual teriam dinheiro para, inicialmente, sintonizarem-se às atuais tendências de consumo relativas aos atributos corporais, colocando silicone nos seios e nádegas, como podemos acompanhar observando suas falas:

Pesquisadora – *“E se você pudesse mudar alguma coisa na sua vida, o que seria?”*

Ana – *“Eu ia mudar minha bunda e meu peito, ia botar silicone no peito.”*

Michele – *“Eu queria também, botar peito!”*

Amanda – *“Eu queria que o meu peito fosse maior [...], eu queria aumentar minha bunda que eu sou muito sem bunda!”*

Fantasiam também morar em mansões e comprar tudo o que desejam: roupas, sapatos, bolsas, acessórios, maquiagens, brinquedos; estudar em uma escola “gigante” com piscina, ar condicionado, cadeira com rodinhas, almoço com batata frita etc; assim como viajar para diversos lugares, principalmente os exibidos pelas novelas da Rede Globo, que assistem com frequência.

O enquadre de suas fantasias repousa intensamente sobre o tema consumo – de um tipo específico de vida. Diante deste achado, é fácil que nos ocorra o pensamento “como se trata de meninas que financeiramente pouco têm, nada mais natural fantasiarem uma vida abundante justamente neste quesito”. Mas, quando as observamos de perto, este pensamento “óbvio” pode começar a ser desnaturalizado, o que permite que emergjam novas reflexões, levando-se em conta que a cultura do consumo, impulsionada pelo agressivo capitalismo contemporâneo, abrange as diversas camadas sociais.

No atual mundo globalizado, é hegemônico o estabelecimento da cultura do consumo, modificando a inserção dos sujeitos na sociedade e promovendo enorme expansão e diversificação de mercadorias que, comercializadas, extrapolam sua funcionalidade, sendo cada vez mais capazes de veicular informações sobre quem as ostenta (BAUDRILLARD, 1970). De forma geral, consome-se para afirmar-se como a “pureza da pós-modernidade”, expressão que Bauman (1998) utiliza para referir-se àqueles com amplo poder de consumo.

Na contemporaneidade, felicidade e dignidade humanas definem-se como posse e consumo de certos objetos (e, conseqüentemente, estilos de vida). Neste sentido, Baudrillard (1970) pontua “[...] a felicidade constitui a referência absoluta da sociedade de consumo, revelando-se como o equivalente autêntico da salvação” (p.51).

Como já pudemos perceber, as meninas mostram-se alinhadas a esta cultura que tem no consumo um importante eixo:

Pesquisadora – *“Eu queria saber o que vocês gostam de comprar.”*

Amanda – *“Roupa, roupa, maquiagem, sapatos, tudo, tudo, tudo!”*

Ana – *“Eu gosto de maquiagem, tamancão, roupa curtinha...”*

Michele – *“Eu gosto de vestido, saia e salto alto, de brinco grande, de argola, várias coisas...”*

Estas compras que afirmam gostar de realizar são feitas principalmente pela Rocinha, aonde encontram preços que se encaixam em suas possibilidades financeiras.

Guattari & Rolnik (2005) denunciam a existência de mecanismos opressivos que atuam para manutenção do atual capitalismo globalizado, constituídos, sobretudo, pela mídia - máquina produtora de subjetividade - exercendo intenso controle ao injetar na sociedade maneiras de pensar e de agir, subjetividades “corretas”.

Máquinas capitalistas como essas, massificam processos de subjetivação, disponibilizando uma subjetividade *prêt-à-porter*, que acaba sendo

predominantemente consumida: a da pessoa adulta²⁷, rica, bela, magra, consumidora. Este é o modelo dominante para o qual escoam os desejos e fantasias, que sustentam todo um sistema econômico, que tem no consumo seu mais forte apelo.

Percebemos que as meninas da Rocinha participantes da presente pesquisa, fantasiam tal existência, esta subjetividade serializada e proposta pelas máquinas capitalistas: ter muito dinheiro para comprar tudo o que desejarem, assim como um corpo transformado cirurgicamente pelos silicones e que exiba os signos socialmente contemplados e fetichizados pelos canais midiáticos.

Quando, durante os “encontros dialógicos”, as meninas sonham acordadas com a casa do protagonista de uma novela da rede Globo, percebemos como são “fisgadas” pela máquina midiática, que nelas parece atingir com excelência sua proposta de produzir uma subjetividade orientada para pensar, sentir e sonhar com uma determinada vida - altamente sintonizada com as necessidades capitalistas.

Amanda – *“Sabe onde é que eu queria morar, tia? Na casa do Marcos (ampla e luxuosa mansão, denominada ‘Casa amarela’, onde residia o protagonista da novela ‘Viver a vida’) e ter dinheiro quem nem ele pra poder ir pra Búzios... só isso.”*

Michele – *“Eu queria aquela casa amarela assim, cheia de grana no meu bolso! [...] eu queria aquela casa amarela, com piscina, aqueles... aqueles balanços assim, balançando (a criança permanece de olhos fechados e sorrindo)...”*

As meninas fantasiam o consumo do luxo explorado pela mídia televisiva²⁸ e muito abordado por esta novela “Viver a vida”, exibida pela rede Globo no horário nobre das 21 horas, em 2010 - época em que foi realizada esta investigação de campo. A suntuosa mansão do protagonista Marcos (interpretado pelo ator José Mayer), despertou grande desejo entre as meninas, que não

²⁷ Desta forma, a infância – categoria social que se transforma ao longo da história – apresenta na contemporaneidade uma espécie de “adultização”, que faz emergir, entre crianças de 9 anos de idade, discursos referentes a desejos de possuir atributos pertencentes ao mundo adulto, como seios desenvolvidos e saltos altos, por exemplo.

²⁸ Com exceção de Ana, todas possuem em seus lares assinatura da TV ROC ou o famoso “net-cat”, fenômenos explicitados no capítulo teórico referente à Rocinha. Desta forma, têm amplo acesso aos canais da televisão aberta e também a cabo, os últimos destinados a um público de maior renda, o que as coloca em ainda maior sintonia com os desejos capitalistas mais pertencentes a outras camadas sociais.

conseguiram escapar às fantasias de nadar na piscina, brincar nos balanços e viver toda a pompa da tal “Casa amarela”.

Percebemos que a subjetividade destas crianças parece estar, em algum nível, orientada para os mecanismos de serialização, para o funcionamento de vida que as faz fantasiar, sonhar e almejar um dia gozarem dos signos da vida “ideal” proposta pelas máquinas capitalistas.

Mas será que, por viverem maiores privações financeiras do que crianças de classe social média ou alta, estas meninas são capturadas de forma mais intensa pelos agenciamentos capitalistas e por isto, aos nove anos de idade, fantasiam com casas de luxo e dinheiro para comprar infinitos produtos? Por mais que este pensamento soe como uma verdade “fácil”, parecendo obedecer a uma lógica razoável, propomos uma desnaturalização do óbvio aparente. Não nos parece que **o principal** motivo que as levam a narrar fantasias tão sintonizadas com um modelo de vida oferecido e vendido como ideal seja a falta.

Nesse sentido, Bauman (2001) nos ajuda a pensar que o fato de alguns setores sociais disporem de menos recursos financeiros e, conseqüentemente, menor capacidade de consumo, não os torna surdos diante dos estridentes apelos contemporâneos à cultura do consumo. Desta forma, não diferentemente das crianças de classes sociais mais abastadas, estas meninas refletem um padrão de vida socialmente almejado. O discurso delas, que revelam suas fantasias, aparecem (como nos lembra BAKHTIN, 1992) a partir do lugar social que **também** ocupam dentro da cultura do consumo. Como nos indicam Sarmiento & Pinto (1997), na pesquisa da infância como categoria social, não podemos escapar à análise das crianças como indivíduos inseridos no cenário múltiplo e dinâmico da estrutura e ação social.

Porém, como nos mostram Guattari & Rolnik (2005), duas forças estão em constante batalha nas subjetividades atuais: uma relativa à alienação e opressão (protagonizada pelas máquinas que serializam as subjetividades) e outra relativa à expressão e criação (propiciada pela capacidade de singularização que cada um comporta). Ou seja, nos palcos subjetivos serializados, a singularização também compete por espaço, pois a subjetividade sempre guarda algum potencial criativo

para resistir e não se deixar capturar pelos processos de massificação - argumento também sustentado por Certeau (1994).

Percebemos que, entre as meninas desta pesquisa, uma **criatividade resistente** se presentifica, ou seja, elas atualizam suas possibilidades de ser criança, brincam, elaboram seus medos, mas, paradoxalmente, mostram-se também fisgadas pelos agenciamentos de serialização, por vezes demonstrando um fantasiar um tanto paralisante (como nos descreve Winnicott, 1975f). Ou seja, no campo subjetivo delas, singularização e serialização também parecem dividir forças.

6

Escola e atividades extracurriculares como ambientes facilitadores: “Tia, a nossa escola é muito grande!”

6.1

“Escola modelo”

As meninas estudam em um colégio municipal da rede pública que integra uma série de escolas da prefeitura conhecidas como “modelo”. Trata-se de novos colégios que combinam a importância do **ambiente físico** - contemplado por uma arquitetura arrojada - com propostas pedagógicas que visam o desenvolvimento pleno dos alunos. Segundo Morin (2001) para desenvolver-se plenamente a criança precisa ser considerada em sua complexidade humana, sendo preparada para estar no mundo.

As meninas expressam gosto e orgulho de estudar nesta escola desde a primeira série. No trecho abaixo transcrito, destacam sua amplitude privilegiada:

Ana – *“Tia, a nossa escola é muito grande!”*
Gisele – *“Grande! Muito Grande!”*

Em comparação com outros colégios cariocas, tanto públicos quanto particulares, percebemos que este conta com especial espaço físico. É iluminado, arejado,

contando ainda com salas de aula espaçosas e bem equipadas. Além de ampla, a escola possui aspecto agradável, é colorida e bem conservada – realidade rara entre as escolas públicas brasileiras.

Diante do espaço adequado, professores e diretoria que, de forma geral, mostram-se comprometidos com a educação dos alunos, o investimento no desenvolvimento pleno destas crianças encontra alguns recursos necessários para acontecer. As meninas não apenas participam das tradicionais e obrigatórias disciplinas, mas contam também com a possibilidade de realizar aulas de teatro, de diferentes tipos de dança, de computação, além de disporem de espaços como a Sala de Leitura, de Artes, a Biblioteca, a Quadra poliesportiva coberta, o Anfiteatro, a Sala de computadores e as cozinhas projetadas de acordo com padrões regulamentados. O pátio utilizado para o recreio comporta a possibilidade de movimentação e brincadeiras, o que de fato atualiza-se a cada intervalo.

Tais espaços destinados a diferentes funções constituem ambientes que se integram e que, somados a uma rede de agentes engajados, buscam o desenvolvimento humano das crianças e favorecem o surgimento do sentimento de acolhida, assim como as relações de criação. Na fala das participantes, destacou-se a importância deste ambiente facilitador escolar.

Gisele – *“Tia a gente tem um monte de matérias, sabe?”*

Pesquisadora – *“Fala pra mim quais.”*

Gisele – *“Português, matemática, ciências...”*

Amanda e Laura – *“História!”*

Michele – *“O melhor é geografia!”*

Amanda – *“Tia, a gente também faz handball, dança e futebol. [...] a gente tá competindo com outras escolas para ver quem dança melhor! Caraca, é muito irado!”*

6.2

Possibilidade de realizar cursos extracurriculares

Além das atividades extracurriculares que realizam na escola, por morarem na Rocinha, as meninas ganham uma espécie de “passe” para participação em uma série de cursos comunitários não apenas na favela, mas também nos bairros

nobres do “asfalto”. Desta forma, têm a possibilidade de participar de diferentes atividades. As meninas fazem esportes, como futebol e natação, em clube localizado no bairro da Gávea, assim como balé na própria comunidade e ginástica rítmica em um clube na Barra da Tijuca.

Laura – “*Eu e Michele fazemos natação no Flamengo... (clube que se localiza ao lado da escola).*”

Amanda – “*Eu faço ginástica rítmica na Barra. É segunda, quarta e sexta ginástica rítmica e o balé terça e quinta. Oh, hoje eu tenho balé, amanhã eu tenho ginástica, depois eu tenho balé, depois ginástica... e sexta-feira é os dois!*”

Michele – “*Oh, eu faço natação, eu nado na piscina maior do que ela (aponta para Laura). Oh, eu vou hoje e amanhã eu não vou, aí depois de amanhã eu vou e depois eu não vou...*”

Laura – “*Eu faço nos mesmos dias que a Michele...*”

Michele – “*Só que eu faço numa piscina maior de todas.*”

Laura – “*A piscina maior de todas é a dos sócios, você não é sócio!*”

Michele – “***É de graça, minha mãe me inscreveu!***”

Gisele – “*Tia, quem faz balé levanta a mão, uhu!* (Gisele e Amanda erguem os braços).”

Laura – “*Tia, a minha mãe vai me botar no balé.*”

Ana – “*Eu fazia, aí eu sai. Aí minha mãe foi falar com a mulher ontem.*”

Amanda – “*Tia, eu tenho seis ou sete anos de balé! **Eu já fiz vários balés.** O balé é na Rocinha, é de graça tia, a ginástica é na Barra, também de graça...*”

Como podemos perceber através das falas das meninas, todas participam ao menos de uma atividade extracurricular, com exceção de Ana, que no momento não faz curso algum.

Percebemos que as famílias não se assujeitam à falta de recursos. Driblando a impossibilidade financeira, as mães buscam cursos oferecidos gratuitamente na própria favela – através dos diversos projetos sociais que a Rocinha atrai há décadas – ou pleiteiam a gratuidade da frequência de seus filhos em cursos particulares. É o caso de Amanda que, como pudemos acompanhar nas falas acima, participa de aulas de ginástica rítmica em um curso particular realizado em um clube de classe média alta da Barra da Tijuca.

Como participam destas atividades há alguns anos, as meninas têm a oportunidade de se desenvolver em múltiplos aspectos, inclusive no que se refere à autoestima. Percebem o quanto são capazes de se aprimorar, aumentando o sentimento de competência. Orgulham de si próprias quando, no final do ano,

encenam apresentações para os pais e para a comunidade e/ou quando disputam campeonatos.

*Gisele – “Depois da escola eu, eu, eu... Depois da escola eu vo pro balé. Eu faço o balé só terça e quinta. **Quando a gente tem que se apresentar, eu faço a semana toda.**”*

Pesquisadora – “E aonde você faz?”

Gisele – “Eu faço na Via Ápia, na Rocinha. Cia. Livre de dança da Rocinha. Eu to com o DVD.”

Pesquisadora – “De que?”

Gisele – “Que a gente se apresentou na Rocinha!”

Michele – “Eu já to acabando a natação lá no Flamengo, porque eu já to na última piscina. A água passa de mim na piscina, tia!”

Pudemos notar que a escola e os cursos extracurriculares, com seus agentes e possibilidades, atualizam a função espelhar integradora secundária, como Doin (1980) nos apresenta. A função primária integradora é fornecida pela mãe, mas a secundária a escola e os cursos suficientemente bons oferecem, dando atenção à criança como sujeito, percebendo suas necessidades. Ou seja, tal função ganha espaço quando a criança já passou da fase da dependência absoluta da mãe, possibilitando que outras figuras se tornem gradativamente mais importantes - como os professores - que muito contribuem para o desenvolvimento da identidade infantil.

Através da função secundária, vivências de integração da identidade e autoestima são satisfatoriamente mantidas. “O espelhado”, por meio do encontro com o outro (que o conhece e estima), tem a possibilidade de conhecer ou reconhecer suas peculiaridades, qualidades e limitações, integrando-as (DOIN, 1980).

5

Considerações Finais

O caminho teórico e a pesquisa de campo¹ nos confrontam com o caráter paradoxal da vida das crianças da Rocinha, que vivem uma situação que lhes permite experienciar, simultaneamente, ameaças e possibilidades favoráveis ao desenvolvimento. Na própria favela, onde encontram razões para muitos de seus problemas, também podem contar com ancoragens necessárias ao desenvolvimento saudável.

Ao mesmo tempo em que experimentam a violência estrutural, as situações relacionadas com vizinhos hostis, as temidas balas perdidas, os abusos da polícia e do tráfico, a precariedade de condições de moradia, a experiência de sofrer o preconceito, também contam com redes de apoio representadas por diversas instâncias como a família, as amigas, a escola e os cursos extracurriculares disponibilizados por diversos projetos sociais.

Cuidado e proteção lhes são dispensados por uma família extensa que lança mão de artimanhas e táticas – no sentido em que Certeau (1994) utiliza estes termos - para garantir-lhes assistência. Percebemos que, de forma geral, às meninas participantes da pesquisa foram dispensados cuidados necessários à assimilação de um ambiente facilitador, por toda uma “rede familiar suficientemente boa”, composta por pessoas engajadas em lhes propiciar não somente saúde e educação escolar, mas também experiências que escapem à dura rotina do cotidiano na favela.

Desta forma, diversamente do que representam os estereótipos criados pelo imaginário social a respeito da vida nestas localidades, as meninas frequentam clubes, parques de diversão e festas infantis de parentes ou amigos.

¹ E também não podemos deixar de destacar que o estudo realizado com a finalidade de pensar a metodologia de pesquisa com crianças vivendo em um ambiente como a Rocinha, nos forneceu subsídios para conseguir de fato dar voz ao grupo de meninas que, colocadas no lugar de co-participantes do processo de pesquisa, nos permitiram conhecer mais de perto aspectos das experiências da infância na favela.

Assim sendo, como qualquer grupo de crianças, no brincar e no lazer em geral, elas desfrutam de oportunidades de divertimento e de criação. Reúnem-se com as amigas, vão à praia brincar, fazem compras, assistem à televisão (todas, com a exceção de uma, têm acesso à diversificada programação dos canais a cabo da NET, devido ao sistema de TV a cabo popular implementado na Rocinha - TV ROC - ou a ligações clandestinas: o famoso “net-cat”), frequentam as populares *Lan Houses* - pontos de encontro para a prática de jogos contemporâneos e espaço de participação em redes de relacionamento, como o *Orkut*, *FACEBOOK* e *Msn*.

Estas meninas, apesar de residirem em um ambiente que por vezes revela-se um “território confinado”, desfrutam da oportunidade de explorar outros pontos da cidade, como os nobres bairros da Gávea, Leblon e Barra da Tijuca. Frequentam *shoppings*, onde fantasiam uma vida de luxo, mas também sofrem com a frustração de não poder ter acesso à maioria dos objetos desejados nestes templos do consumo - afinal de contas, como pudemos perceber, não estão surdas diante dos apelos da cultura do consumo, com a qual estão muito familiarizadas, devido ao amplo acesso à televisão, em particular às novelas.

O discurso das crianças manifestou mais uma questão paradoxal que ganhou destaque: a relação com os traficantes. Algumas delas possuem parentes envolvidos com o tráfico de drogas, situação que nos permitiu perceber o quanto “glamourizam” estes “*bandidos*” – como os chamam. Figuras que, pela condição financeira garantida pelo narcotráfico, gozam de bom status na favela. Algumas meninas do grupo empolgam-se quando percebem o parentesco de uma colega com um traficante conhecido, indicando a influência social que estes homens possuem. Mas, quando eles dão tiros ou colocam a família em situações de constrangimento, apresentando riscos e ameaças à vida, a referência ao parente “*bandido*” passa a ser “*meu tio e os malucos que trabalham com ele*”. Notamos ainda que, na esfera privada, o “*tio bandido*” de uma das meninas incorpora as funções parentais do pai falecido da criança, dispensando-lhe cuidados relativos à alimentação e educação, demarcando que, na favela, não há personagens puros, afinal de contas, independente do local onde se encontram, as pessoas são marcadas pela pluralidade humana.

Outro ponto de destaque nas narrativas dessas crianças é a diversidade e contradição de sentimentos em relação ao local onde vivem. Demonstrem apego pela favela onde há décadas suas famílias escrevem sua história, afirmando pertencimento à Rocinha, local onde se desenvolvem, divertindo-se, fazendo cursos extracurriculares, encontrando-se com amigos. Mas, ao mesmo tempo, sentem-se vitimizadas pela violência que se imprime cotidianamente na favela que, segundo a visão delas, se mostra mais vulnerável à violência em relação ao restante dos bairros próximos à Rocinha e mais “nobres”, como Leblon, Gávea, São Conrado, Barra da Tijuca, lugares por onde elas transitam para estudar, passear, realizar cursos etc e onde, por vezes, sentem o peso da discriminação.

Em síntese, embora as vivências de uma violência que é quantitativa e qualitativamente maior em relação à vida no “asfalto” por vezes arrastem seus medos da dimensão do imaginário diretamente para a dimensão do real, as meninas também contam com instâncias que lhes propiciam estímulos compatíveis com um desenvolvimento saudável. Talvez sejam privilegiadas em alguns sentidos. Por exemplo, têm na escola pública “modelo” onde estudam, a possibilidade de mais um espaço (além do familiar) que oferece condições de desenvolverem-se. O colégio em questão conjuga disciplinas tradicionais com aulas de teatro, dança, computação, além de amplo espaço destinado ao brincar - atividade que de fato atualiza-se a cada recreio - e um corpo de profissionais que mostra-se engajado em propiciar-lhes pleno desenvolvimento. As meninas contam ainda com cursos extracurriculares realizados não apenas na própria favela (por projetos sociais, como já comentado), mas também em clubes localizados em bairros vizinhos pois, enquanto “crianças da Rocinha” possuem uma espécie de passe para participar de atividades que, como elas dizem, “*são de graça!*”.

No contato com essas crianças, percebemos que, como destaca Zamora (1999), a violência vivenciada cotidianamente em função do narcotráfico e da polícia geram uma espécie de confinamento e retraimento da vida social na favela. Mas, por contarem com subsídios emocionais suficientes, apesar de muitas vezes circularem pela Rocinha com medo, olhando para os lados, as meninas também protagonizam notáveis investidas cotidianas rumo à superação dos traumas advindos da exposição à violência, no sentido da vivência criativa e do

desenvolvimento saudável - que insistem em correr em paralelos a algumas experiências de puro terror que a dinâmica das favelas cariocas proporciona.

Bakhtin (1992) destaca que o social é o principal motor da linguagem, argumento que, amplificado, nos leva a pensar nas vozes das meninas participantes da presente pesquisa como representantes, em algum nível, do ambiente onde vivem. Porém, neste momento é imprescindível enfatizar que este trabalho foi realizado a partir do contato com um pequeno grupo de crianças que, apesar de aleatoriamente selecionadas, não podem ser tomadas como regra nem induzir a uma **generalização** romântica sobre a infância na favela. Tentamos apontar que, quando de fato circulamos por um campo, **atentos a seus detalhes**, podemos encontrar uma ampla diversidade de elementos que compõem um quadro complexo, permitindo mudanças nas rígidas concepções previamente construídas e, principalmente, generalizantes sobre as crianças de camadas populares moradoras de favelas.

Com este trabalho esperamos poder levantar questões e ajudar a lançar novos olhares sobre uma população que, através da história, é negativamente estigmatizada e sobre uma infância para a qual uma infinidade de trabalhadores opera “utilizando óculos” que os permitem ver preponderantemente o que os seus preconceitos e os estigmas sociais versam sobre estas crianças. Da mesma forma, almejamos somar esforços àqueles que, nas Ciências Humanas, vêm lutando para legitimar diferentes e criativas possibilidades de experiência do trabalho de campo. Assim sendo, podemos tornar este espaço não só repetição da tradição - afinal de contas, como não nos deixa esquecer Winnicott (1975a), apoiamos-nos na tradição para conseguir originalidade, não havendo criatividade independente da tradição e da cultura - mas também laboratório de experimentações, retirando-nos das zonas de conforto metodológico e possibilitando-nos chegar a locais diferentes.

Referências Bibliográficas

AMORIM, Marília. Temática da Alteridade. IN: AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa, 2001, p. 23-91.

BAÍÁ, Paulo R. dos Santos. **A Tradição Reconfigurada: Mandonismo, Municipalismo e Poder Local no Município de Nilópolis e no Bairro da Rocinha na Região Metropolitana do Rio de Janeiro**. Tese de Doutorado. Departamento de desenvolvimento, sociedade e agricultura. UFRRJ, Seropédica, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003, 476p.

BAUDRILLARD, Jean. **A Sociedade do Consumo**. Portugal: Edições 70, 1970.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003.

BAZILIO, Luis Carlos & KRAMER, Sonia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Editora Cortez, p. 54-70, 2003.

BENCHIMOL, Jaime Larry. **Pereira Passos: Um Haussman Tropical**. Rio de Janeiro: Biblioteca Carioca, 1990.

BITTENCOURT, Maria Inês Garcia de Freitas. **Invasões bárbaras: espaço real, espaço simbólico e os medos infantis**. IN: Anais do II Congresso Internacional de Psicopatologia Fundamental. Disponível em: www.fundamentalpsychopathology.org/anais2006/4.5.3.3.htm, 2006 (Acesso em 9 de maio de 2010, 8p.).

CANO, Ignacio. **Letalidade da Ação Policial no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: ISER, 1997.

CARVALHO, Maria Alice Rezende de. **Quatro vezes cidade**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1994.

CARVALHO, José Murilo de. **A Formação das Almas:** o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CASTRO, Lucia Rabello de (Org.). Da invisibilidade a ação: crianças e jovens na construção da cultura. IN: **Crianças e jovens na construção da cultura.** Rio de Janeiro: Editora Nau, 2001, p. 19-46.

_____. Conhecer, transformar (-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. IN: CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes. **Pesquisa-intervenção na infância e juventude.** Rio de Janeiro: Nau, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano:** 1. Artes de fazer. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CONDÉ, Mauro L. L. **Wittgenstein:** Linguagem e mundo. São Paulo: Annablume, 1998.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando:** uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

DEBORTOLI, José Alfredo. **Com olhos de crianças:** a ludicidade como dimensão fundamental da construção da linguagem e da formação humana. IN: Revista Licere, Belo Horizonte, v.2, n.1, 1999, p. 105-117.

DELEUZE, Gilles. **Conversações:** 1972-1990. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DIMENSTEIN, Magda; ZAMORA, Maria Helena; VILHENA, Junia de. **Da vida dos jovens nas favelas cariocas.** Drogas, Violência e Confinamento. Revista do Departamento de Psicologia UFF. Niterói: UFF, v. 16, n.1, p. 24-39, 2005.

DOIN, Carlos. Espelho e Pessoa. IN: MELLO FILHO, Julio de. (Org.) **O Ser e o viver:** uma visão da obra de Winnicott. Porto Alegre: Artes Médicas, 1980, p. 147-173.

DOWDNEY, Luke. **Crianças do Tráfico:** Um Estudo de Caso de Crianças em Violência Armada Organizada no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Sete Letras, 2003.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GOMES, Maria de Fátima Marques Cabral. **Sonhos urbanos e pesadelos metropolitanos:** Violência e segregação na cidade do Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Scripta Nova. Revista Eletrônica de Geografía y Ciencias Sociales. Vol. VII, núm. 146 (131), 1 de agosto, 2003.

GRYNSZPAN, Mario & PANDOLFI, Dulce Chaves. **A Favela Fala.** Rio de Janeiro: FGV, 2003.

GUATTARI, Felix & ROLNIK, Suely. Subjetividade e história. **Micropolítica: Cartografias do desejo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

HECKMAN, Susan J. O Iluminismo e as origens das ciências sociais. IN: **Hermenêutica e Sociologia do Conhecimento**. Lisboa: edições 70, 1990. P. 19-29.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Rio de Janeiro: Papirus, 2000.

JOSGRILBERG, Fabio. B. **Michel de Certeau e mídia: táticas subvertendo lugares ou lugares organizando táticas?** Comunicação & Sociedade. São Bernardo do Campo: PósCom-Umesp, a. 23, n. 37, 1o. sem. 2002, p. 13-24.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra barbárie. In: _____; BASILIO, Luiz Cavaliere. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Editora Cortez, 2003, p. 83-106.

KUHN, Thomas S. As ciências naturais e as ciências humanas. IN: **O caminho desde A estrutura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006, p. 265-273.

LEITÃO, Gerônimo. **Transformações na estrutura socioespacial das favelas cariocas: a Rocinha como um exemplo**. Cadernos Metrópole 18, 2007.

LESSA, Carlos. **Rio de Janeiro de Todos os Brasis: uma reflexão em busca de auto-estima**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.

LÉVIS-STRAUSS, Claude. Introdução à obra de Marcel Mauss. In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Edusp; 1974. p. 1-36.

LIPOVETSKY, Gilles. **A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LUDEMIR, Julio. **Sorria, Você Está na Rocinha**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

MAIA, Vanessa Maria de Souza S. **Amores possíveis: um estudo sobre a conjugalidade na Rocinha**. Dissertação de Mestrado. Departamento de Psicologia. PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2008.

MARANHÃO, Maria Alice Fortes de Albuquerque. **Clínica nas trincheiras: sobre o atendimento clínico a crianças em uma favela do Rio de Janeiro**. Dissertação de Mestrado. Departamento de Psicologia. PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2009.

MARCONDES, Danilo. A Linguagem e as Ciências Humanas. IN: **Filosofia, Linguagem e Comunicação**. São Paulo: Cortez, 1992, p. 127-137.

_____. Da fronteira entre o semântico e o simbólico: Por uma concepção performativa de linguagem. IN: GOUVÊA, Alvaro Pinheiro (Org.)

Cine Imaginarium. Imaginário e estética: da arte de fazer psicologia, comunicação e cinema. Rio de Janeiro: Companhia Freud: Ed. PUC - Rio: FAPERJ, 2008, p. 1- 10.

MARTINS, José de Souza. **O Massacre dos inocentes:** a criança sem infância no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

MORGAN, David L. **Focus groups as qualitative research.** Newbury Park, CA: Sage Publications, 1998.

MORIN, Edgard. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** São Paulo: Cortez, 2001.

NETO, Otávio Cruz & MOREIRA, Marcelo Rasga. **A concretização de políticas públicas em direção à prevenção da violência estrutural.** Ciência & Saúde Coletiva, vol.4 no.1, Rio de Janeiro, 1999.

NÓBREGA JUNIOR, Edson Diniz. **O Programa Criança Petrobras na Maré em oito escolas públicas do maior conjunto de favelas do Brasil.** Dissertação de mestrado. Departamento de Educação. PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2007.

NUNES, Pedro H. **Resistência civil:** a instrumentalização clandestina para não ficar tão fora do mundo, 2007. Postado por Observatório da Indústria Cultural. Disponível em: <http://oicult.blogspot.com/2007/12/resistencia-civil-instrumentalizao.html> (Acesso em maio de 2008).

OLIVA, Alberto. **Filosofia da ciência.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

PERLMAN, Janice. Marginality: From Myth to Reality in the favelas of Rio de Janeiro. IN: **Urban informality:** Transnational perspectives from the Middle East, Latin America, and South Asia. Ed. Ananya Roy and Nezar Alsayyad. New York: Lexington, 2004.

QUINTERO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: Um campo de estudos em construção. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart de et al. (orgs). **Por uma cultura da infância:** metodologia de pesquisa com crianças. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002, p. 19-47.

SANTOS, Larissa Martins Neiva. **Pobreza como privação de liberdade:** um estudo de caso na favela do Vidigal no Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado. Departamento de Economia. UFF, Niterói, 2007.

SARAIVA, José Eduardo Menescal. Do individualismo moderno ao narcisismo contemporâneo: a produção da subjetividade na cultura do consumo. IN: JOBIM E SOUZA, Solange (Org.) **Subjetividade em questão:** a infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 1998.

SARMENTO, Manuel Jacinto & PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. IN: **As crianças:** contextos e identidades. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997, p. 9-29.

SARTI, Cynthia Andersen. **A Família Como Espelho:** um Estudo Sobre a Moral dos Pobres. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, J. S. & BARBOSA, J. L. **Favela:** Alegria e dor na cidade. Rio de Janeiro: Editora Senac Rio, 2005.

TONUCCI, Francesco. **La Soledad Del Nino.** Buenos Aires: Ed. Rei, 1994.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar:** a perspectiva da experiência. Rio Claro: Difel, 1983.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura:** notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

VENTURA, Zuenir. **Cidade Partida.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

VERGNE, Celso de Moraes. **A História dos Rostos Esquecidos:** A violência no Olhar Sobre os Moradores de Favelas Cariocas. Dissertação de Mestrado. Departamento de Psicologia. PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2002.

WINNICOTT, Donald W. As raízes da agressividade. IN: **A criança e seu mundo.** Rio de Janeiro: Zahar, 1971, p. 262-270.

_____. A localização da experiência cultural. IN: **O Brincar e a Realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975a, p. 133-143.

_____. O Papel de Espelho da Mãe e da Família no Desenvolvimento Infantil. IN: **O Brincar e a Realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975b, p. 153-162.

_____. O Uso de um Objeto e Relacionamento através de Identificações. IN: **O Brincar e a Realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975c, p. 121-131.

_____. Objetos transicionais e fenômenos transicionais. IN: **O Brincar e a Realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975d, p. 13-44.

_____. O Brincar: Uma Exposição Teórica. IN: **O Brincar e a Realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975e, p. 59-77.

_____. O Brincar – A Atividade Criativa e a busca do Eu (Self). IN: **O Brincar e a Realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975f, p. 79-83.

_____. Por que as crianças brincam. IN: **A Criança e o seu Mundo.** Rio de Janeiro: Zahar Ed. 1977, p. 161-165.

_____. Desenvolvimento Emocional Primitivo. IN: **Textos Selecionados: Da Pediatria à Psicanálise**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978, p. 269-285.

_____. Os Estados Iniciais. Diagramas do conjunto ambiente-indivíduo. IN: **A Natureza Humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1990, p. 147-151.

_____. O Medo do Colapso. IN: WINNICOTT ,C.; SHEPHERD, R.; DAVIS, M. (orgs.). **Explorações psicanalíticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, p. 70-76.

_____. Vivendo de modo criativo. IN: **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 23-39.

ZALUAR, Alba & ALVITO, Marcos. **Um Século de favela**. Petrópolis: FGV, 2004.

ZAMORA, Maria Helena. **Textura áspera: Confinamento, sociabilidade e violência nas favelas cariocas**. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Psicologia, 1999.