

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**A REPRESENTAÇÃO DA MORTE NA
CRIANÇA DA PERIFERIA: UM ESTUDO DE
CASOS**

MARIA APARECIDA SANTOS CORRÊA BARRETO

CAMPINAS
2003

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**A REPRESENTAÇÃO DA MORTE NA CRIANÇA DA PERIFERIA: UM
ESTUDO DE CASOS**

Autor: MARIA APARECIDA SANTOS CORRÊA BARRETO

Orientador: ANGEL PINO SIRGADO

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 20/02/2003

Assinatura: Angel Pino Sirgado
Orientador - Prof. Dr. Angel Pino Sirgado

Denise Meyrelles de Jesus
Membro - Profª. Drª. Denise Meyrelles de Jesus

Elisa Angotti Kossovitch
Membro - Profª. Drª. Elisa Angotti Kossovitch

Janete Magalhães Carvalho
Membro - Profª. Drª. Janete Magalhães de Carvalho

Regina Maria de Souza
Membro - Profª. Drª. Regina Maria de Souza

Campinas
2003

© by Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto, 2003.

UNIDADE	B0
Nº CHAMADA	Unicamp
	B 275 r
V	EX
TOMBO BCI	54567
PROC.	16-124103
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	12/10/03
Nº CPD	

CM00186716-2

BIB 17 295357

Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP
Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8º/5447

B275r	Barreto, Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto. A representação da morte na criança da periferia : um estudo de casos / Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto. -- Campinas, SP: [s.n.], 2003.
	Orientador : Angel Pino Sirgado. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
	1. Morte. 2. Crianças. 3. Periferia urbana. 4. Banalidade (Filosofia). I. Sirgado, Angel Pino. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

RESUMO

Pesquisa com crianças pobres que vivem, sobrevivem e morrem em condições precárias de existência e, de certo modo, até apartadas do convívio da sociedade, representam a morte, entendendo a representação da morte como resultado da convivência cultural e das condições históricas de suas vidas. A fundamentação teórico-metodológica é baseada nos postulados e pressupostos da Perspectiva Histórico-Cultural em Psicologia. A pesquisa empírica foi desenvolvida com 28 alunos, em uma sala de aula de 3ª série do Ensino Fundamental, numa escola pública de periferia do município de Campinas, durante o ano letivo de 1999. Apresenta o estudo de três casos. Foram realizadas algumas atividades envolvendo o tema da morte. A atuação da pesquisadora efetivou-se participando com as crianças das atividades, entrevistando-as, observando-as, às vezes, recorrendo também a audiogravações e a videogravações, com registros contínuos. As entrevistas eram semi-estruturadas, realizadas em grupo e/ou individualmente, também com os pais, as professoras e a diretora. Leitura de livros de literatura, conversas, produção de textos e desenhos produzidos pelos alunos fazem parte do material coletado. Por meio dos dados, pôde-se denunciar que os alunos vivem num clima de medo, de terror, de pânico. A representação da morte é constituída por uma complexa relação dor/perdas, violência/vida e morte, separadas por uma tênue e tensa linha divisória, naquele contexto, exigindo reflexões e encaminhamentos específicos. Em meio a essa realidade, a possibilidade da morte espalha-se por todos os contextos sociais que perpassam a vida da criança. Abrindo-se espaço para a reflexão sobre a morte no contexto escolar, é possível conhecer como essas crianças desenvolvem modos de vida próprios, pautados por múltiplas estratégias de convivência e de identificação/diferenciação no confronto permanente com a naturalização da morte (banalização da vida), em espaços distintos, uma vez que o processo de enfrentamento é dado pelas condições concretas de vida. Compreender esses conteúdos dos processos elaborados, ou seja, identificar de que falam essas práticas e essas estratégias, são os elementos fundamentais deste estudo.

ABSTRACT

I intend to investigate the way poor children, who live, survive and die in inadequate living conditions (and in a way even apart from society), represent death. Representation of death is understood as the result of cultural insertion and the historical conditions of their lives. The theoretical-methodological foundations of this research are the postulates and premises of the historical-cultural perspective in psychology. The empirical research was developed with 28 students of a third year elementary school class in a public school in the outskirts of Campinas, during the 1999 school year. I present in this study three cases. During the course of this work, I performed activities with the group, having death as the theme, interviewing the children and observing them, sometimes recording in audio and video. The interviews were semi-structured, carried out in groups and/or individually, including parents, teachers and the director of the school. The activities included reading literature books, conversations and production of texts. Continuous records of the observation of the group, as well as texts and drawings made by the students, are part of the collected material. It could be detected through the analysis of this data that they live in a state of fear, of terror, of panic. The representation of death is constituted by complex relations of pain/losses, violence/life and death, separated by a thin and tense line, in that context, which demand specific reflections and approaches. The possibility of death spreads through all the social contexts that permeate the child's life. When reflection on death in the school context is allowed, we recognize how these children develop ways of life of their own, regulated by various strategies for social contact and identification/differentiation in the permanent encounter with the naturalization of death (banalization of life), in distinct spaces, since the process of confrontation is given by the concrete conditions of life. Understanding the contents of the processes thus constructed, that is, identifying what these practices and strategies represent, is the key element of this study.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Angel Pino Sirgado, orientador e fonte de inspiração que, com sabedoria, paciência e amizade trilhou comigo este caminho.

Às Prof^{as}. Dr^{as}. Ana Luiza Bustamante Smolka e Regina Maria de Souza, pelo apoio e preciosa contribuição no exame de qualificação, assim como à Prof^a. Dr^a Elisa Angotti Kossovitch, pelas suas sugestões.

À Prof^a. Dr^a Janete Magalhães de Carvalho, pela generosidade e compromisso profissional com que me acompanhou durante todo o desenvolvimento do trabalho, com os relatórios semestrais encaminhados ao Departamento.

Aos funcionários da escola onde realizei a pesquisa, pela receptividade e interesse com que acolheram este trabalho, principalmente às professoras que colaboraram, às crianças e suas famílias, cuja participação constituiu o cerne do trabalho realizado.

A todos os colegas do Departamento de Fundamentos da Educação e Orientação Educacional e, especialmente, a Izabel Cristina Novaes e Sonia Lopes Victor, chefe e subchefe, pela compreensão, interesse e carinho que todos me dedicaram.

Aos professores e aos colegas do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem, principalmente Ana Maria, Ivone, Maria Flávia, Renato Hilário e Roseli, pela amizade, apoio, interlocução, ajuda e incentivo.

À minha família, pelo incentivo e carinho.

A Éder e a Márcio, pela amizade, acolhimento, apoio e carinho;

A Alina, pela colaboração e revisão do trabalho.

Ao Centro Pedagógico (UFES), pela indicação à bolsa PICD e a CAPES, pelo suporte financeiro que possibilitou a realização deste trabalho.

*A meus pais, Alci e Maria Madalena, pelo amor,
incentivo e possibilidades de crescimento.*

*A Aurélio pelo amor, pela escuta e pelo inestimável
apoio em todas as horas.*

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 -	<i>Desenho do aluno Giovanni (11 anos)</i>	97
FIGURA 2 -	<i>Desenho de Rosinaldo (9 anos)</i>	118
FIGURA 3 -	<i>Desenho de Érica (9 anos)</i>	131
FIGURA 4	<i>Desenho de Claudinei (10 anos)</i>	138

SUMÁRIO

Resumo	v
Abstract	vii
Agradecimentos	ix
Dedicatória	xi
Lista de ilustrações	xiii
INTRODUÇÃO	I
1 SIGNIFICAÇÃO E FIGURAS DA MORTE NA LITERATURA	5
2 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	47
2.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS	48
2.2 DELIMITAÇÃO TEÓRICA DO OBJETO	55
2.2.1 Razões do método	69
2.3 PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	72
2.3.1 Onde e como vivem essas crianças?	74
2.3.2 Do que falam em seu meio sobre a morte?	76
2.3.3 Como a morte se apresenta na escola?	77
2.3.4 Como seria possível inserir as questões relativas à morte no contexto da sala de aula?	79
3 A CRIANÇA E OS SEUS ESPAÇOS DE VIDA	89
3.1 O BAIRRO	91
3.2 A ESCOLA E AS CRIANÇAS/ADOLESCENTES	96
3.3 O CONTEXTO FAMILIAR	100
4 RAZÕES DA ANÁLISE	107
5 UMA ANÁLISE SOBRE REPRESENTAÇÃO DA MORTE	115
5.1 EPISÓDIO 1	117
5.2 EPISÓDIO 2	130
5.3 EPISÓDIO 3	137

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
7 REFERÊNCIAS	157
8 BIBLIOGRAFIA	165

INTRODUÇÃO

Como iniciar as palavras com palavras, grandes ânsias, idéias abrasadas, tumultos de aspirações – áureos sonhos, cinzentas realidades? Por onde começar? Um turbilhão de idéias (loucas idéias), um desejo de pesquisar a morte simbólica, o que poderia chamar-se “morte de dentro” e um desejo também intenso de inserir esta discussão na educação.

O tema da morte, que é um assunto familiar, preocupa-me há muito tempo. Surgiu a partir das minhas experiências vivenciadas na infância e que me suscitaram medo, angústia, desespero. À experiência pessoal com a morte somam-se também questões surgidas a partir da minha prática docente, na área da Educação Especial, com alunos de Pedagogia e em todo o trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial do Centro Pedagógico na UFES. Esse trabalho envolveu alunos com necessidades educativas especiais, da rede estadual do ensino público, seus professores e suas respectivas famílias, no período de 1994 a 1997. Algo muito inquietante me mobilizou para a escuta de todos os envolvidos com a questão da deficiência mental: a dificuldade de professores, alunos do Curso de Pedagogia e dos próprios pais tratarem o tema da morte com as crianças. E, de alguma maneira, essas inquietações me aproximaram mais e mais do que eu passei a denominar de “morte simbólica”.

Com relação à família, foi relatado que o nascimento da criança com deficiência mental era uma experiência bastante traumática para os pais. Geralmente, essas falas eram acompanhadas de censura, revolta, sentimento de culpa. Comecei a questionar e perceber que, para eles, aquele nascimento estava marcado pela morte do desejo do filho normal. Aquelas famílias vivenciaram a perda da criança perfeita idealizada e, de alguma forma, sentiam-se na obrigação de não expressar seus reais sentimentos de desgosto e frustração. Era-lhes negado vivenciar esse processo de luto. Comecei a pensar que o fato de essas famílias não vivenciarem essa dor pela morte simbólica do filho normal impossibilitava o seu engajamento efetivo no cuidado à criança, no restabelecimento do equilíbrio de suas relações, que foi modificado pela descoberta da deficiência do filho, pelo acúmulo de tarefas para cuidar dele e pela conseqüente sobrecarga emocional, principalmente, para as mães.

As professoras, de alguma forma, sentiam-se impotentes, com relação ao desenvolvimento da aprendizagem daquelas crianças; com os avanços e recuos próprios ao

aprender, mas que ganhavam uma avaliação mais acentuada para a excepcionalidade. As suas falas eram marcadas pela sobrecarga de trabalho advinda com a intervenção pedagógica que lhes era cobrada. A ênfase nos resultados do ensino provocou naquelas professoras sentimentos de frustração. Sentiam-se em alguns momentos identificadas com as deficiências das crianças, gerando múltiplos sentidos que atravessavam o processo de morrer da prática docente. Estaria acontecendo, de alguma forma, um tipo de morte simbólica com esse professor?

Com relação às crianças portadoras de necessidades educativas especiais, pude verificar que nelas também se acentuava o que passei a denominar de “morte simbólica”. Eram crianças com marcas de que eram *menos ser, porque portavam um déficit*. Elas tinham e carregavam consigo o estereótipo do fracassado em vida, não acreditavam na sua real capacidade de aprender, pensar, criar, sentir e produzir... Na realidade, sabe-se que essas imagens foram construídas socialmente. Algo naqueles olhares me mobilizava e me chocava também. E pensava: o que estamos fazendo com essas crianças? Suas professoras? E suas famílias?

Como não queria acentuar o estigma já existente com relação à criança portadora de necessidades educativas especiais, seus professores e suas respectivas famílias, resolvi que o referido trabalho não teria seu foco na área da Educação Especial, uma vez que penso que a morte simbólica é um processo que permeia a constituição social de todo sujeito humano, independentemente do rótulo que porta, se é normal ou não.

Porém, sabia que a morte era um assunto intocável, inviolável, que não poderia ser debatido com crianças. Manter essa atitude ativa de alerta não é uma tarefa fácil. É, sobretudo, assumir riscos. A própria negação da morte, o terror que ela inspira, a falta de rituais e a falta de abertura de espaços que auxiliem na sua elaboração e que têm a ver com momentos históricos nos impossibilitam de discutir o tema. Daí a pergunta: como a Pedagogia poderia, de fato, começar a construir uma prática subsidiada na compreensão do papel da escola na formação do indivíduo em sua totalidade? E como inserir o tema “morte simbólica” no contexto da educação escolar? Devo também deixar correr o livre pensar, escapando às rotas e os nexos previsíveis que sobressaem dos devaneios do acaso.

Caminhava a pesquisa na vida entre vestígios e eu chegava mesmo a recear enlouquecer nos meus momentos mais lúcidos...Querida, porque queria encontrar a morte simbólica, ali, naquela sala de aula. Como fazer para não confundir a pesquisa (objetivamente a morte

simbólica) com o caos metodológico, pedagógico, institucional, da situação que estava observando (a dinâmica da sala: a professora, os alunos)?

Deparei-me com uma realidade mal coberta por um tênue véu de conflitos, impedindo que a pesquisa se banalize na repetição, na rotina e no desgaste inevitável do tempo. Assim, a partir de diversas discussões com o orientador, a pesquisa foi modificada. A realidade social na qual se encontravam aquelas crianças e suas famílias exigia uma alteração no olhar/ no fazer/ no indagar/ rejeitando o pensamento dogmático e superficial. A substancialidade do mundo e o seu movimento, de forma tão singular, bizarra, insólita e, contudo, intencional instigava-me a todo instante. Certas circunstâncias materiais muito enervantes tinham-nos transformados. E um turbilhão de pequeninas coisas me ocorria juntamente, mil fatos sem importância à primeira vista, mil pormenores insignificantes em que eu só agora atentava.

Entretanto, o que é necessário é saber vibrar esses espasmos, saber provocá-los e ouvi-los e permitir que a pesquisa se torne dinâmicas pinceladas de uma “vida delgada”. Assim, a pesquisa que iniciara há meses se construiu, desafiou, elogiou e encantou sob um outro aspecto tão importante que fui buscar inserir a discussão da morte no contexto escolar, com a preocupação inquestionável sobre a vida, principalmente com a vida concreta daquelas crianças. Naquele momento, fui convocada a olhar a “morte de fora” que ocorria ao redor daquelas crianças.

Desse modo, foi necessária uma análise que possibilitasse não só um esforço de mapear o quadro teórico, mas também uma visualização e entendimento das suas condições de vida, marcando a construção do sentido da morte por um grupo específico de crianças, procurando os sinais, as pistas, para entender, então, a diferença entre como elas vivem a morte e a presença da morte nas vidas delas.

1 SIGNIFICAÇÃO E FIGURAS DA MORTE NA LITERATURA

E volta sempre a infância
com suas íntimas, fundas amarguras.
Oh! Por que não esquecer
as amarguras
e somente lembrar o que foi suave
ao nosso coração de seis anos?

A misteriosa infância
ficou naquele quarto em desordem,
nos soluços de nossa mãe
junto ao leito onde arqueja uma criança;

nos sobrecenhos de nosso pai
examinando o termômetro: a febre subiu;
e no beijo de despedida à irmãzinha
à hora mais fria da madrugada.

A infância melancólica
ficou naqueles longos dias iguais,
a olhar o rio no quintal horas inteiras,
a ouvir o gemido dos bambus verde-negros
em luta sempre contra as ventanias!

A infância inquieta
Ficou no medo da noite
quando a lamparina vacilava mortiça
e ao derredor tudo crescia escuro, escuro...

A menininha ríspida
nunca disse a ninguém que tinha medo,
porém Deus sabe como seu coração batia no escuro,
Deus sabe como seu coração ficou para sempre diante [da vida
– batendo, batendo assombrado!!!

INFÂNCIA

Henriqueta Lisboa

De maneira geral, as indagações sobre a morte, fim da vida, em diversos tempos e lugares, são questões reais, isto é, existem objetivamente e são interpretadas de diversas formas pelas organizações sociais. A morte é uma presença inegável na vida e a única certeza da vida é a morte. Dolorosa experiência pessoal – o falecimento de um amigo na infância e de outras pessoas de minha afeição – colocou-me, de súbito, em contato direto com a fatalidade da morte. A morte está integrada na rotina da vida:

Numa tarde de sol, estávamos brincando: eu, com nove anos, Zana com oito anos e Rose com sete anos. Tempo esse em que podíamos brincar com os amigos nos quintais... No meio da nossa brincadeira, aparece meu padrinho e pai das meninas, muito nervoso, que acabava de chegar de São Cristóvão, bairro vizinho ao nosso...

— Romilce, você não imagina o que acaba de acontecer!

— O que foi, homem de Deus, fala logo, mania de deixar a gente aflita...

— O Pimentinha acaba de ser atropelado... Entrou debaixo do ônibus...

Nesse momento nos aproximamos das pessoas que comentavam sobre o caso... Madrinha chama a mamãe, que corre para saber das novidades...

— Como foi isso, minha gente – pergunta mamãe ao padrinho.

— Tudo o que eu sei, foi que o menino estava descendo o morro de bicicleta, sem freio, não conseguiu parar... Nesse exato momento vinha o ônibus, que também não teve tempo para frear... Um horror, ele morreu atropelado debaixo do ônibus!

Nós ficamos atordoadas... O Pimentinha morreu, nosso amigo de bairro, de escola, de catecismo... Que horror! Como isso foi acontecer com o nosso amigo, da nossa idade, tão criança... Que coisa triste!

Diante dessa lembrança, pergunto-me: qual o lugar da morte em nossos pensamentos? Como aparece a idéia de morte para a criança? Quais os modos de significá-la? Como esse sentido é construído? Como a vida da própria criança, de sua família, da escola, dos seus laços de amizade e seu inserir-se no mundo favorece ou não a elaboração desse sentido?

Uma outra situação igualmente traumática aconteceu num bairro em desenvolvimento da periferia de Vitória/ES:

Estávamos no quintal de minha casa brincando, quando ouvimos um terrível “cantar” de pneus... Nossa vizinha, que já era uma moça de uns dezesseis anos, meio destrambelhada das idéias..., desceu de sua casa. Nisso, nós já estávamos no portão, e ela passou a mão na mão de Rose, a mais nova do grupo, e saiu correndo...

— Vamos gente, lá no asfalto, vamos ver o acidente...

Não tínhamos permissão para irmos até a Rodovia sem um responsável, pois era muito perigoso. A curiosidade era mais forte que o medo da bronca de nossos pais... Saímos correndo, tal como loucas, pela rua...

— Lucimar, espera!

Quando chegamos ao asfalto, que cena horrível... Uma caçamba, cheia de pedras grandes, da Odebrecht (empresa que estava construindo o Porto de Praia Mole), que trafegava na rodovia em alta velocidade, tinha acabado de atropelar uma senhora que atravessava a rua, para pegar o ônibus. Ela estava indo ao centro da cidade. Sua cabeça estava debaixo da roda da caçamba... Havia um rastro de sangue, cabelo e de pneus no chão... Nós começamos a gritar, a chorar... Nesse momento, meu pai apareceu do nada e viu que estávamos presentes no infeliz acontecimento e no asfalto, no meio daquele terrível tumulto.

— Com ordem de quem, vocês vieram parar aqui?

No mesmo instante, não respondemos nada e providenciamos correr para casa, porque ali não era o nosso lugar...

Quando me reporto a essas lembranças, não me recordo de que a temática da “morte” tenha sido debatida nem comigo nem com minhas amigas mais íntimas. E, a cada morte acontecida no bairro, na família ou na escola, as estratégias para lidar com tal situação eram construídas um pouco na solidão. Lembro-me que ficava com aquilo na cabeça por um bom tempo. E era algo que me assustava porque não sabia, de fato, como lidar com aquela situação. Eram momentos difíceis. Tinha receio de dormir sozinha, no quarto. O escuro provocava o pânico, enfim, a noite aguçava a minha imaginação e o medo.

A morte apresentada de diferentes modos sempre esteve presente em nossas vidas, mas nem sempre foi inserida como objeto de reflexão. Em minha formação educacional, não havia meios que pudessem auxiliar nessa questão. Não estou me referindo à morte, simplesmente, como objeto de conhecimento, mas, em nossa herança cultural do Ocidente, em nossa educação, não somos preparados para melhor compreender e enfrentar questões relacionadas com a morte.

As perguntas começaram a se intensificar nessa trajetória da vida. Passei a acreditar que esse aprendizado pode ser construído de um modo mais saudável. Mesmo entendendo que a dor da perda é inevitável, ela também pode ser interpretada como algo constitutivo de nossas vidas. Enfim, poder narrar sobre os sentidos da morte construídos pelas crianças se transforma também em uma rede de narrativas sobre suas vidas. Assim, é agora tempo de contar. Contar para mudar, contar para apaziguar, para fazer sonhar.

Não existe uma forma universal de morrer, nem de pensar, sofrer e enfrentar a morte que seja igual em todas as épocas e em todas as partes. Pode-se dizer que sempre que se encontra um homem em frente à morte, esse homem e essa morte são diferentes.

A morte tem recebido diferentes interpretações que vão desde a idéia de castigo até à de libertação. De modo freqüente, pontos de vista inconciliáveis se conservam entre as culturas ocidentais e até mesmo dentro da mesma cultura. No Dicionário Aurélio Eletrônico-Século XXI, encontram-se os seguintes significados da palavra “morte”:

[Do lat. **Morte.**] S.f. 1. Ato de morrer; o fim da vida animal ou vegetal. 2. Termo, fim. 3. Destruição, ruína. 4. Fig. Grande dor; pesar profundo. 5. Entidade imaginária da credence popular, representada, em geral, por um esqueleto humano armado de uma foice com que ceifa as vidas.

É muito recente a incorporação da morte como objeto de interesse dos cientistas sociais. A contribuição desses estudos auxilia o diálogo entre o ser humano e a natureza/morte na

tentativa de compreender as dimensões do problema da morte para a sociedade e as implicações que tem para o homem. O significado da morte na religião cristã tem importância fundamental em nosso contexto brasileiro, uma vez que, trazida pelos jesuítas, foi a bandeira da construção educacional. Percebe-se, então, que, centrados no pós-morte, vão tecendo uma civilização que subestima a vida presente, na época, a vida dos índios. O grande símbolo, aqui, é a cruz, com o seu significado de sofrimento e vitória, pela ressurreição, marcando a proposta educacional.

Desse modo, buscando compreender os diversos mitos, costumes, gestos, formas de vida, sonhos que a morte já teve e ainda tem, resolvi recorrer ao Dicionário de Símbolos (1988):

A morte designa o fim absoluto de qualquer coisa de positivo: um ser humano, um animal, uma planta, uma amizade, uma aliança, a paz, uma época. Não se fala na morte de uma tempestade, mas na morte de um dia belo.

Enquanto símbolo, a morte é o aspecto perecível e destrutível da existência. Ela indica aquilo que desaparece na evolução irreversível das coisas: está ligada ao simbolismo da terra. Mas é também a introdutora aos mundos desconhecidos dos Infernos ou dos Paraísos; o que revela a sua ambivalência, como a da terra, e a aproxima, de certa forma dos ritos de passagem. Ela é **revelação e introdução**. Todas as iniciações atravessam uma fase de morte, antes de abrir o acesso a uma vida nova. Nesse sentido, ela tem um valor psicológico: ela liberta das forças negativas e regressivas, ela desmaterializa e libera as forças de ascensão do espírito. Se ela é, por si mesma, filha da noite e irmã do sono, ela possui, como a mãe e o seu irmão, o poder de regenerar. Se o ser que ela abate vive apenas no nível material ou bestial, ela fica na sombra dos Infernos; se, ao contrário, ele vive no nível espiritual, ela lhe revela os campos da luz. Os místicos, de acordo com os médicos e os psicólogos, notaram que em todo ser humano, em todos os níveis de existência, coexistem a morte e a vida, isto é, uma tensão entre duas forças contrárias. A morte em um nível é talvez a condição de uma vida superior em outro nível.

O Dispater, do qual todos os gauleses se dizem descendentes, é em princípio o **deus da morte**; mas ele é **também o pai da raça**. É a parte *sombria* da divindade soberana, em outras palavras, **Ógmios (Ogme na Irlanda)**. A alegoria da morte na Bretanha armoricana, o **Ankou**, é a continuação do condutor dos mortos da dança macabra da Idade Média e, apesar da cristianização, do **Ógmios condutor dos mortos (OGAC, 3, 168; 15, 258)**.

Isso não impede que o mistério da morte seja tradicionalmente sentido como angustiante e figurado com traços assustadores. É levada ao máximo, à resistência à mudança e a uma forma de existência desconhecida, mais do que o medo de uma absorção pelo nada.

Eurínoimo figura a morte devastadora em um gênio infernal, *cuja função é devorar a carne dos mortos e não deixar senão os seus ossos... pintado na cor azul puxando o preto, como aquelas moscas que ficam em cima da carne; ele mostra os dentes e uma pele de abutre se estende sobre a poltrona na qual está sentado (Pausânias, Descrição da Grécia, 10, 28-31)*.

O direito de vida e, de modo correlativo, o direito de morte pertencem aos deuses. As principais divindades letíferas, depois de Zeus, são Atena, Apolo, Ártemis (Diana), Ares

(Marte), Hécate e Perséfone. A morte é personificada por Tânatos, filho da noite e irmão do sono, *arisco, insensível, impiedoso* (LAVD, 656-664). Na iconografia antiga, a morte é representada por um túmulo, um personagem armado com uma foice, uma divindade com um ser humano entre as mandíbulas, um gênio alado, dois jovens, um negro, o outro branco, um cavaleiro, um esqueleto, uma dança macabra, uma serpente ou qualquer outro animal psicopompo (cavalo, cachorro etc.).

O simbolismo geral da morte aparece do mesmo modo no arcano maior número treze do Tarô, que não tem nome, como se o seu número tivesse por si mesmo um sentido suficiente ou como se os autores dessa lâmina tivessem medo de nomeá-la. O número 13, com efeito, cuja significação maléfica, constante na Idade Média cristã, já aparece na Antiguidade, simboliza *o curso cíclico da atividade humana... a passagem a um outro estado e, por consequência, a morte* (ALLN, 358-360).

A morte – ou O Ceifeiro – *exprime a evolução importante, o luto, a transformação dos seres e das coisas, a mudança, a fatalidade irreversível e, segundo O. Wirth, a desilusão, o desprendimento, o estoicismo, ou o desencorajamento e o pessimismo. Jean Vassel constata (em Études Traditionnelles n° 278, setembro de 1949, p. 282) que A morte constitui uma cesura na série das imagens do Tarô, vindo, em seguida, os arcanos mais elevados, de tal modo que se pode fazer corresponderem os 12 primeiros aos pequenos mistérios, e os seguintes aos grandes mistérios, pois fica claro que as lâminas que a seguem têm um caráter mais celeste do que as que a precedem. Como O Mago, a Morte corresponde na astrologia à primeira casa do horóscopo.*

O esqueleto armado de foice, desenhado nessa lâmina, é suficientemente eloqüente para não necessitar comentários. Todo em cor de carne, e não ouro, um pé afundado na terra, tem na mão esquerda uma foice de cabo amarelo e lâmina vermelha, cor de fogo e de sangue. *Será para nos advertir de que a morte de que se trata não é a primeira morte individual, mas a destruição que ameaça a nossa existência espiritual se a Iniciação não a salvar da aniquilação?* (RIJT, 214).

O solo é negro; plantas azuis e amarelas aí crescem; sob o pé do esqueleto, uma cabeça de mulher; uma cabeça de um homem coroada; três mãos, um pé, dois ossos se espalham por ali. *As cabeças conservam sua expressão, como se permanecessem vivas. A da direita traz uma coroa real, símbolo da realeza da inteligência e da vontade a que ninguém abdica quando morre. Os traços do rosto à esquerda nada perderam de seu charme feminino, pois as afeições não morrem e a alma ama além-túmulo. As mãos que surgem da terra, prontas para a ação, anunciam que a Obra não poderá ser interrompida e os pés... oferecem-se para fazer avançar as idéias em marcha... nada cessa, tudo continua!* (WIRT, 190-191).

É que a Morte tem inúmeras significações. Libertadora das penas e preocupações, ela não é um fim em si; ela abre o acesso ao reino do espírito, à vida verdadeira; *mors janua vitae* (a morte, porta da Vida). No sentido esotérico, ela simboliza a mudança profunda por que o homem passa sob efeito da Iniciação. *O profano deve morrer para que renasça à vida superior conferida pela Iniciação. Se não morre para o seu estado de imperfeição, impede para si próprio qualquer progresso iniciático* (WIRT, 188). Do mesmo modo, na alquimia, o sujeito que dará a matéria da pedra filosofal, encerrado em um recipiente fechado e privado de todo contato exterior, deve morrer e apodrecer. Assim, a décima terceira lâmina do Tarô simboliza a morte em seu sentido iniciático de renovação e de nascimento. Depois do Enforcado místico, inteiramente oferecido e abandonado, que retomava forças ao contato com a terra, **a Morte nos lembra que é preciso ir ainda mais longe e que ela é a própria condição para o progresso e para a vida [grifos meus]** (Chevalier & Gheerbrant, 1988, p. 621-623).

Como objeto de representação, a morte é signo, porque a palavra é signo, porém o que é representado por essa palavra não está no signo. Ou seja, a palavra diz aquilo biologicamente, mas a palavra também, por ser signo, representa múltiplas realidades que não são concretas, são simbólicas, são metafóricas, são figurativas, são representações etc.

Perazzo (1995, p. 58), num esforço de entender a atitude do homem diante da morte, buscou nos mitos algumas explicações para seus estudos.

Na mitologia hindu, a mãe-terra queixa-se a Brama da sobrecarga que tem que suportar com o aumento crescente da população do mundo. Brama diminui então sua energia criadora e como resultado surge dele uma mulher de vermelho a que chamou Morte. Brama lhe ordena que retire a seu tempo todas as pessoas do mundo. A morte se retrai e sofre solitária porque não será compreendida quando tiver que separar os seres que se amam. Brama transforma suas lágrimas em doenças e determina que através delas os seres sejam eliminados.

A 'Parábola do Grão de Mostarda' da doutrina budista conta que uma mulher, tendo aos braços o filho morto, acorre a Buda e suplica que o faça reviver. Buda lhe diz que consiga em qualquer casa alguns grãos de mostarda que devolverão a vida à criança. No entanto esses grãos terão que ser obtidos numa casa onde nunca morreu ninguém. Esta casa não é encontrada pela mãe e ela compreende uma das lições fundamentais do budismo: a de ter que contar sempre com a morte.¹

Como os homens falam da morte? As imagens da morte têm a ver com a representação que se faz dela. O exemplo hindu revela, por meio da mitologia, a necessidade que está por natureza inseparavelmente ligada ao homem da compreensão da morte e a parábola budista nos coloca diante da fatalidade do destino. Essas figurações da morte são socialmente construídas. Assim, entendo que a morte está para além de um fato exclusivamente biológico, pois a morte é, também, uma produção cultural. Ela é objeto de representação, de diferentes modos. Recorro ao Dicionário Mítico-Etimológico da Mitologia Grega, em que se encontra o seguinte significado para o mito *Tânatos*:

Na *Teogonia* de Hesíodo, Nix, por partenogênese, gerou entre outros filhos a *Tânatos*, a Morte.

Do ponto de vista etimológico, *oávatos* (Thánatos), *Tânatos*, que é do gênero masculino em grego, tem como raiz o indo-europeu **dhwen*, 'dissipar-se', extinguir-se, tornar-se sombra, donde *dhvan-tá*, 'escuridão', conforme atesta Hjalmar Frisk, p. 653. O sentido de 'morrer' é talvez uma inovação do grego, inovação, aliás, meio equívoca. *Morrer*, no caso, significa *ocultar-se*, ser como sombra, uma vez que na Hélade o 'morto' torna-se *eidolon* (v.), um como que retrato em sombras, um corpo insubstancial, uma projeção por vezes do corpo inteiro do extinto.

Como Hades ou Plutão, o soberano do reino dos mortos, *Tânatos* nunca foi *um agente da morte* e neste sentido ambos jamais foram cultuados. A *Morte* sempre atuou por procuração... *Tânatos* é uma cessação, uma descontinuidade, uma inversão da vida, não *um inimigo físico*. É tão-somente uma fonte de angústia em companhia de outras

abstrações, que não foram antropomorfizadas, como *Moira*, o destino cego, *Aisa*, o destino fatal (sinônimo em Homero de *Moira*), *Potmos*, lei do destino e as *Queres*, as quais funcionam como a força e a ação da Morte. Em Homero, *Tânatos* não é uma figura inteiramente desenvolvida. Surge personificada uma só vez, precisamente na *Iliada*, XVI, 671sqq., quando, ajudada por seu irmão *Hipno*, o Sono, retira do campo de batalha em Tróia o corpo ensangüentado de *Sarpédon*. Quase nunca antropomorfizada, apresenta-se sob forma de nuvem escura, de uma bruma que se derrama sobre os olhos e a cabeça do moribundo. É um véu negro que se interpõe entre o homem e a luz: um *Hades* em miniatura. Aliás, os gregos não dispuseram de uma palavra para morte irreversível: morrer é cobrir-se de trevas. Na prática, *tò télos tavátoloio* (*tò telos thanátoio*), o fim trazido pela morte chegava docemente, ajudando o agonizante, ao menos na poesia grega... Fechava-lhe os olhos e distendia-lhe os membros, como se fora um ato de amor. Diga-se, de caminho, que a Morte e o amor são dois aspectos de um mesmo poder, como no mito de *Helena* e de *Perséfone*.

Por não ser um agente da morte, *Tânatos* encontra-se nos poemas homéricos com mais freqüência em *genitivo*, para qualificar forças definidoras do fecho da vida, como *Moira* e *Quere*, segundo se pode constatar, entre outros, nos seguintes passos: II, II, 302, 834; VIII, 70; IX, 332; XIII, 602; XIV, 687; XXII, 210, 326; *Odiss.*, II, 100; III, 238; XIX, 145; XXIV, 135...

Se já em *Hesíodo* (*Teog.*, 764), a *Morte possui em seu peito um coração de ferro e uma alma de bronze*, só a partir dos fins do séc.VI e inícios do séc. V a. C. é que a iconografia e a personalidade de *Tânatos* e de *Hipno* se fixaram com mais nitidez. Na tragédia grega, surge como personagem pela vez primeira na obra de *Frínico* (séc.VI a C.), mas só se afirmou na tragédia de *Eurípides*, *Alceste*, em que atua como condutora do cadáver da esposa de *Admeto* e mesmo assim foi vencida por *Hércules*, que traz novamente à vida a rainha *Feres*. De qualquer forma, jamais surgiu no mito como 'determinante do fim da vida'.

Do ponto de vista simbólico, *Tânatos* é o aspecto precívél e destruidor da vida. Divindade que introduz as almas nos mundos desconhecidos das trevas dos Infernos ou nas luzes do Paraíso, patenteia sua ambivalência, relacionando-se, de alguma forma, com os ritos de passagem. *Revelação e Introdução*, toda e qualquer iniciação passa por uma fase da morte, antes que as portas se abram para uma vida nova. Nesse sentido, *Tânatos* contém um valor psicológico: extirpa as forças negativas e regressivas, ao mesmo tempo em que libera e desperta as energias espirituais. Filha da *Noite* e irmã de *Hipno*, o Sono, possui como sua mãe e irmão o poder de regenerar. Não há dúvida de que em todos os níveis da vida humana coexistem a *morte* e a *vida*, ou seja, uma tensão entre forças contrárias, mas *Tânatos* pode ser a condição de ultrapassagem de um nível para um outro nível superior. Libertadora dos sofrimentos e preocupações, a Morte não é um fim em si; ela pode nos abrir as portas para o reino do espírito, para a vida verdadeira: *mors ianua uitae*, a morte é a porta da vida (Brandão, 1991, p. 399-400).

Caminhar nessa direção, buscando as bases históricas do sentido da morte pelo homem ocidental, compreendendo que a história supõe a recuperação da organização social na sua base material e cultural, isto é, na forma pela qual a sociedade se organiza para a produção e a cultura da época, na sua interdependência, é um caminho longo, traz muitas indagações: vamos morrer, então o que importa buscar? Mas, de qualquer forma, é preciso encontrar meios

de subsistir, donde então a procura de sentidos necessários a assegurar a existência. No que diz respeito à educação, ela é para a vida.

Ter conhecimento da morte é inevitável – independente de etnia, classe social ou nível escolar. O que muda é o olhar, o modo de concebê-la, o seu sentido. Para cada criança, a morte adquire um sentido peculiar. Apesar de ser considerada, geralmente, como um saber impróprio para as crianças na cultura eurocêntrica, judaico-cristã, tenta-se fazer da morte um assunto intocável, inviolável, que não poderia ser debatido com crianças, pois, na concepção dos adultos, “*elas ainda não têm condições de absorver, ou entender o seu significado*”. Traz-se tal temática para reflexão com a compreensão de que não se pode afastar a criança da realidade da morte, já que esta constitui a vida e através dessas experiências também nos constituímos.

Baseando-me principalmente nos estudos de Philippe Ariès (1977 e 1981), Norbert Elias (1989) e Jean Ziegler (1977), é que procuro apresentar algumas questões que abarcaram o pensamento desses autores sobre a morte e, simultaneamente, persigo abordagens que possibilitem uma amplitude, as quais possam contribuir para compreender outras representações sobre a morte.

Recorro, aqui, aos estudos de Philippe Ariès,² principalmente em duas de suas obras: a *História da morte no ocidente* (1975)³ e *O homem diante da morte* (vols. 1 e 2). Ariès, nesse segundo trabalho, partiu da hipótese de que existe uma relação entre a atitude diante da morte e a consciência de si mesmo, de sua individualidade. Analisou conjuntos de documentários: literários, litúrgicos, testamentários, epigráficos, iconográficos etc., resultado de um esforço de quinze anos de pesquisa publicada em livro em 1977.⁴

O título do livro *O homem diante da morte* parece sugerir que o estudo trata de duas essências eternas: um sujeito, o homem e uma ação que significa a suspensão de toda ação, a morte. Ainda com Ariès (1981), nesse estudo, como diz o verso de Cesare Pavese, que “*la muerte tiene para todos una mirada*”, conforme o momento histórico, as sociedades enfrentam com diferentes olhos a hora final, o autor fez um esforço de trazer à tona as crenças e, inclusive, a construção dos fatos, pois não se pode dizer que os acontecimentos existam fora de sua história e de seu contexto. Todos morremos, porém cada morte é diferente, ainda que não tão diferente segundo os indivíduos, como segundo as épocas históricas e os momentos culturais.

A exposição de Ariès começa com as análises da morte na Idade Média. O momento eleito caracteriza-se basicamente pela miséria econômica que determinava uma expectativa de vida de pouco mais de 25 anos – à fome e à pobre alimentação agregava-se a ignorância ou o desprezo pelas mínimas regras de higiene sanitária, somando as que haviam regido durante a Antigüidade greco-romana; além do mais, os abundantes e insalubres partos diminuía a vida das mulheres tanto ou mais que a violência militar dos homens. Nesse marco de expectativa de poucos anos de vida, de pobreza econômica, de quase nulas as opções sociais, as crenças eram tão diferentes das atuais que podem resultar pouco menos que incompreensíveis.

Ariès (1977 e 1981) analisou a imagem da morte arcaica (de longuíssima duração: Antigüidade, Idade Média até o séc. XIX) ou a *bela morte* (uma morte antecipada ou *domada*) reconhecida por um conjunto de práticas consagradas pelo uso e/ou por normas, que deviam ser observadas de forma invariável em ocasiões determinadas, de caráter público: trata-se de despedir-se deste mundo, preparar-se para o outro, edificar, destinar seus bens, receber a extrema-unção etc.

O autor iniciou suas análises pelas epopéias medievais como: *Canção de Orlando*, nos romances da Távola Redonda, nos poemas de Tristão e Turpin... Procurava entender como morriam os cavaleiros. A denominada *morte domada* se caracterizava marcadamente pela premonição da morte, acompanhada de pressentimentos. Ninguém morria sem um aviso prévio: a visão de uma alma do outro mundo ou um sonho indicativo. Hoje, segundo o autor, poderiam ser consideradas naturais; constatação banal, perceptível pelos sentidos, fatos comuns e familiares da vida cotidiana. “O rei Ban sofreu uma queda feia do cavalo [...]. Quando voltou a si, percebeu que saía sangue da boca, do nariz, dos ouvidos. ‘Olhou para o céu e pronunciou como pôde... Ah, senhor Deus... acudi-me porque vejo e sei que chegou o meu fim.’ Eu vejo e sei” (Ariès, 1981, p. 7). Esse acreditar perdurou por vários séculos, manteve-se por muito tempo nas mentalidades populares. Posteriormente, esses pressentimentos da morte foram igualados a superstições populares.

Um dos maiores temores nesse período era a *mors repentina* (morte repentina) e a morte clandestina, sem testemunhas ou sem as cerimônias cabidas por exemplo: a do viajante na estrada, do afogado no rio, do cadáver desconhecido, ou mesmo de um vizinho com um ataque fulminante. Tal modo de morrer era desprezível, vergonhoso e maldito.

...quando Lancelot, ferido e perdido na floresta deserta, percebe que ‘perdeu até o poder sobre o seu corpo’, pensa que vai morrer. Que faz ele então? Gestos que lhe são

ditados pelos antigos costumes, gestos rituais que devem ser feitos quando se vai morrer. Despoja-se de suas armas, deita-se sabidamente no chão; deveria estar no leito ('jazendo no leito, enfermo', repetirão por muitos séculos os testamentos). Estende seus braços em cruz – o que não é habitual. Era de costume estender-se de modo que a cabeça estivesse voltada para o oriente, em direção a Jerusalém (Ariès, 1977, p.19).

Segundo o autor, essas disposições e as orações que os poetas épicos atribuíam à espontaneidade dos moribundos era o germe oral do que seria mais tarde o testamento medieval, imposto pela Igreja como um sacramento. Depois da premonição da morte, com as mãos cruzadas sobre o peito, em atitude de oração, esperava-se, deitado, a morte, com a face para cima, situado e imóvel, jacente, voltado para o Oriente. Só assim, poderiam cumprir-se os últimos atos do cerimonial tradicional dividido em alguns passos: o lamento da vida, que deveria ser realizado de maneira reservada em suas palavras e atos, das pessoas e coisas amadas; o lamento da nostalgia da vida, momento que deveria ser aproveitado para pedir perdão às pessoas de seu vínculo, despedia-se deles e os recomendava a Deus;⁵ o momento seguinte era reservado para esquecer-se do mundo e dirigir seus pensamentos para Deus, com uma oração dividida em duas partes: a primeira é a culpa (em um gesto de penitência) e a segunda *commendacio animae* atravessando os séculos chegando até o séc. XVIII sob a designação de *recommendaces*. Uma prece da Igreja primitiva: "*Pai verdadeiro, que jamais mentiste, tu que chamaste Lázaro de entre os homens, tu que salvaste Daniel dos leões, salva-me a alma de todos os perigos, pelos pecados que cometi na minha vida*" (Ariès, 1981, p. 19-20).

Em síntese, a morte era esperada no leito, a cerimônia era pública e organizada pelo próprio moribundo em seu quarto. Ariès (1977, p. 21) destaca um outro aspecto nesse rito de despedida: "*...era importante que os parentes, amigos e vizinhos estivessem presentes. Levavam-se as crianças [grifos meus] – não há representação de um quarto de moribundo até o século XVIII sem algumas crianças. E quando se pensa nos cuidados tomados hoje em dia para afastar as crianças das coisas da morte!*".

Os rituais de morte eram cumpridos seguindo duas exigências: a simplicidade familiar e a publicidade (o moribundo era o centro). Essa prática se estenderá até o final do século XIX. Na época atual, século XXI, essa situação é uma exceção à regra, quando, na maioria dos casos, as providências são para o isolamento do moribundo. Se possível, que manifestação de

tristeza e dor, que eram aceitas pelos membros daquela comunidade, fiquem a uma grande distância, e se possível for, não se chegar à vista ou ao ouvido da sociedade.

Em sua obra *A morte de Ivan Ilitch*, publicada em 1886, Tolstói⁶ tira do esquecimento a antiga regra dos camponeses russos para se contrapor às condições mais modernas de morte, pelas classes superiores:

O que mais fazia Ivan Ilitch sofrer era a mentira, aquela mentira aceita por todos, não sabia por quê, de que ele se encontrava apenas doente e não moribundo, e que seria suficiente repousar e seguir à risca o tratamento para arribar. E, no entanto, sabia perfeitamente que, por mais coisas que fizesse, tudo seria inútil e os sofrimentos se prolongariam, ainda mais cruéis, até a morte. E a mentira o atormentava pelo fato de não quererem admitir uma coisa que todos viam claramente, inclusive ele e, descaradamente mentindo, o obrigassem a participar daquela farsa. Aquela mentira, que lhe era pregada nas portas da morte, aquela mentira que rebaixava o solene e terrível desenlace ao nível das suas visitas, das suas cortinas, do esturjão que comera no jantar, era horrivelmente dolorosa para Ivan Ilitch. E, coisa estranha, quando eles a sua volta começavam com tais fingimentos, mil vezes vontade de desmascará-los: *'Chega de embustes! Vocês sabem, tão bem quanto eu, que estou morrendo! Não quero mais mentiras!'* Mas nunca teve animo de fazê-lo. O monstruoso, o horrendo ato da morte – bem o via – era por todos rebaixado ao nível de um incidente fortuito, desagradável, quase inconveniente (mais ou menos como se trata alguém que entrasse numa sala, tresandando a catimba), e tudo era praticado em nome daquela decência, que ele tanto defendera durante toda a vida. Via que ninguém tinha piedade dele, porque ninguém tentava compreender a sua situação. Somente Guerássim compreendeu-o e compadeceu-se. E era por isso que Ivan Ilitch só se sentia bem na companhia dele. Mostrava-se aliviado quando Guerássim segurava-lhes as pernas, às vezes por uma noite inteira, e se recusava a ir para a cama: *'Não se incomode por minha causa, Ivan Ilitch. Eu darei um jeito de dormir'*; ou quando subitamente passando a intimidade e tratando-o por 'tu', acrescentava: *'se não estivesses doente, seria outra conversa; mas, no estado em que estás, por que não te ajudar um pouco?'* Guerássim era o único que não mentia e tudo indicava que também era o único a compreender plenamente o que se passava e não considerava necessário ocultá-lo, singelamente condóia-se do padrão tão fraco e esquelético. Uma vez até, disse com toda a franqueza, quando Ivan Ilitch mandou que ele fosse descansar: *'Todos nos temos que de morrer um dia. Por que não me sacrificar um pouco agora?'*, e com tais palavras queria explicar que não considerava pesado o seu trabalho, justamente por ser feito para um moribundo, e confiava que merecesse o mesmo quando chegasse a sua vez [grifos meus] (Tolstói, 1998, p. 54-55).

Vida e morte não tinham existências separadas. Tomava-se como verdadeiro que os mortos dormiam. Os cultos públicos e oficiais instituídos pelas igrejas medievais e galicanas,⁷ que seriam substituídas na época carolíngia⁸ pela liturgia romana, citam as *nomina pausantium*, convidam a rezar por *spiritibus pausantium* (as almas dos que dormem). A extrema-unção reservada aos sacerdotes cristãos, na Idade Média, é chamada *dormientium* (o

sacramento da morte dos que dormem). E, até no momento presente, as súplicas religiosas pela intenção dos mortos são pronunciadas pelo repouso das almas.

Segundo Ariès (1981), o repouso é, ao mesmo tempo, a representação mais antiga própria do povo e mais inalterável do além-mundo. Ainda não se apagou até o presente, apesar da concorrência de outros tipos de imagem, a representação do sono sagrado; esse repouso era visualizado geralmente como um jardim florido.⁹ As palavras que designam o paraíso são aparentadas aos três conceitos: jardim viçoso, refeição funerária, banquete escatológico. Na pintura da Renascença, surge, em um lugar e em outro, a imagem do jardim florido como a do paraíso. A partir do século XII, a iconografia medieval adota o trono ou o seio de Abraão, porém a representação mais divulgada e mais permanente do paraíso é, ainda assim, a do *jacente* da arte funerária, o *requiescens*.

Ariès (1977, p. 22), ao localizar a expressão constante, de Homero a Tolstói, sintetiza o que denominou de morte domada:

Seria impossível expressar-se de forma mais correta. Assim se morreu durante séculos ou milênios. Em um mundo sujeito a mudança, a atitude tradicional diante da morte segundo a qual a morte é ao mesmo tempo familiar e próxima, por um lado, e atenuada e indiferente, por outro, opõe-se acentuadamente à nossa, segundo a qual a morte amedronta a ponto de não mais ousarmos dizer seu nome. Por isso chamarei aqui esta morte familiar de *morte domada*. Não quero dizer com isso que anteriormente a morte tenha sido selvagem, e que tenha deixado de sê-lo. *Pelo contrário, quero dizer que hoje ela se tornou selvagem* [grifos meus].

Mas, apesar dessa familiaridade, os homens temiam a proximidade dos mortos e os mantinham a distância. Muitas práticas rituais, veneração às sepulturas e o culto que dedicavam aos túmulos tinham como objetivo separar os vivos dos mortos,¹⁰ facilitar o percurso dos mortos até os céus e evitar a contaminação por eles, tanto física ligada à decomposição dos corpos, quanto psíquica, pela visita dos mortos como fantasmas, espíritos, almas penadas. Por essa razão, os cemitérios eram localizados fora da cidade, o que perdurou por milênios.

Segundo Ariès (1981), as escavações das cidades romanas da África ou da Espanha mostram um espetáculo extraordinário, extinto em outras localidades pelos urbanismos posteriores: o acúmulo de sarcófagos de pedra em várias camadas, contornando particularmente as paredes do altar-mor, as mais próximas do confessionário. Essa aglomeração testemunha a força do desejo de ser enterrado perto dos santos, *ad sanctos*. A

separação entre a abadia cemiterial e a igreja catedral foi então apagada. Os mortos, já misturados com os habitantes dos bairros populares da periferia que se haviam desenvolvido em torno das abadias, penetravam também no centro histórico das cidades. A partir daí, não houve mais diferença entre igreja e cemitério. A função cemiterial começava no interior da igreja, do lado de cá dos seus muros, e continuava além deles, no espaço que constituía os *passus ecclesiastici, in circuitu ecclesiae*. O cemitério, portanto, era simplesmente o pátio da igreja.

A reunião dos corpos cristãos em torno das relíquias dos santos e das igrejas construídas sobre essas relíquias tornara-se um traço específico da civilização cristã. O concílio de Reims (1683) classificou em duas categorias os cristãos que podiam ser sepultados na igreja: “... ‘duas categorias de direito, os padres e os patronos das igrejas já reconhecidos na Idade Média; aqueles que por nobreza, exemplo e méritos, prestaram serviços a Deus e à religião’, estes só são admitidos, conforme costume antigo, com a permissão do bispo. Os demais são enterrados no cemitério que, ‘outrora os mais ilustres não desprezavam’” (Ariès, 1981, p. 52). Assim a Igreja, por outro lado, esforçava-se por reservar os lugares consagrados exclusivamente aos que morriam em boas graças com ela.¹¹

As grandes valas¹² tornaram-se, desde o século XV, pelo menos, até o final do século XVIII, a forma habitual de sepultura dos pobres e dos defuntos de condição modesta. “... ‘fossas dos pobres’, largas e com vários metros de profundidade, onde os cadáveres eram amontoados, simplesmente cosidos em seus sudários, sem caixão. Quando uma fossa estava cheia, era fechada, reabrindo-se uma mais antiga e levando-se os ossos secos para os carneiros¹³” (Ariès, 1977, p. 24). Analiso, assim, que a morte está marcada, também, pela divisão de classe social e a forma de ser enterrado desde a Idade Média demonstra que a morte não está desvinculada da vida e do lugar que esse homem ocupava em vida, desconfigurando a imagem da morte quanto um *ente*, totalmente descontextualizado das condições histórico-culturais. A morte chega para todos os homens da mesma forma, igualmente?

O cemitério medieval *cimeterium* não era unicamente o lugar onde se sepultava. O próprio termo significava, também, um local onde se tinha deixado de sepultar, onde às vezes nem mesmo se tinha jamais sepultado, mas o que assegurava uma função comum a todos os cemitérios, incluídos aqueles onde se continuava a enterrar: o cemitério era, como a igreja, o centro da vida social. O cemitério desempenhava também a função de abrigo, muitas vezes os

refugiados transformavam, por vezes, em um lugar de residência. A palavra tinha dois sentidos e apenas um perdurou desde o século XVII até os dias atuais. “*A igreja era a casa comum; o cemitério, o espaço aberto, igualmente comum, em épocas em que não havia outros lugares públicos senão a rua, nenhum outro lugar de encontro, a tal ponto as casas eram em geral pequenas e superpovoadas*” (Ariès, 1981, p. 69). Assim, os cemitérios¹⁴ serviam também de foros, lugares dos prazeres, para as diversões, de passeios, de encontros e de regozijos, alamedas de passeios que, por sua vez, acompanhavam os mercados e as feiras. Nos adros, no pátio da igreja, o povo se reunia para todas as manifestações regulares da igreja: pregação, procissão, distribuição de sacramentos.

O autor destaca que, na Idade Média, civilização marcada pelo visível, o ato jurídico constituía espetáculo exercido no recinto eclesiástico; na época carolíngia, os livramentos se realizavam na igreja perto do altar, e as trocas, donativos e vendas, no adro, onde a comunidade se reunia regularmente.¹⁵ Então, a função de lugar público passou do cemitério para a praça vizinha. Mas, durante muitos anos, antes de ficar isolado, o cemitério foi a grande praça pública.

A síntese que parece se impor nessa época, a qual Ariès denominou morte domada, é a importância social da burguesia dos ofícios. Suas camadas superiores invadem as igrejas, ao lado da nobreza, do clero, dos togados e comerciantes; os mestres artesanais mais humildes, pelo contrário, distinguem-se mal de seus companheiros e a gente humilde dos cemitérios. “*O limite da condição social e de prestígio que separava a igreja do cemitério passava não entre a nobreza e a burguesia de ofícios, nem entre esta e o povinho, mas no interior da própria burguesia de ofícios*” (Ariès, 1981, p. 93). Somado ao fator de condição social, existia, entre a igreja e o cemitério, um outro fator de distribuição: era a idade, a idade da infância. O cemitério não era destinado apenas aos pobres, mas também aos mais jovens. As crianças pequenas, de menos de um ano, segundo o autor, estão quase todas em cemitérios. Esse era o destino delas, mesmo que os pais nobres, burgueses, pequeno-burgueses tivessem escolhido a igreja para si mesmos e suas famílias. Assim, o cemitério era o espaço reservado dos pobres e das crianças.¹⁶

Os costumes de sepultura se estenderam a toda a cristandade latina e ali persistiram durante um razoável milênio, com pequenas diferenças de um lugar para o outro. São caracterizados da seguinte maneira: pelo amontoamento dos corpos em pequenos espaços, em

especial nas igrejas que faziam função de cemitério, ao lado dos cemitérios ao ar livre – pelo constante remanejamento dos ossos e sua transferência da terra para os carneiros – enfim, pela presença habitual dos vivos no meio dos mortos.

Nesse segundo item, denominado por Ariès *A morte de si mesmo*, a versão da morte adotada pela civilização Ocidental não foi interrompida ou apagada, mas parcialmente modificada. Alterações sutis que, pouco a pouco, darão um sentido dramático e pessoal à familiaridade tradicional do homem com a morte, durante a segunda fase da Idade Média, ou seja, a partir dos séculos XI e XII.

De acordo com o autor, essas alterações novas são introduzidas no interior da velha idéia do destino coletivo da espécie, bem como a preocupação com a particularidade de cada indivíduo. Ariès escolheu alguns fenômenos para essa análise: a representação do Juízo Final, no final dos tempos; o deslocamento do Juízo para o fim de cada vida, no momento exato da morte; os temas macabros e o interesse dedicado às imagens da decomposição física; e a volta à epígrafe funerária e a um começo de personalização das sepulturas.

Os homens da alta Idade Média esperavam a volta do Cristo sem temer o Juízo. A associação entre batismo e ressurreição sem julgamento tem um sentido claro: aos batizados é assegurada a ressurreição e a salvação eterna que ela implica.

No século XII, o panorama se altera, o homem passa a se preocupar com o que acontecerá depois da morte. Há uma iconografia nova, inspirada em Mateus, da ressurreição dos mortos, da separação dos justos e dos malditos: o Juízo, a avaliação das almas pelo arcanjo São Miguel. O medo fundamental do homem, nessa época, relacionava-se com a condenação ao inferno, ao castigo eterno. Podem-se perceber elementos oriundos desses rituais e dessa forma de pensar a questão até em nossos dias.

O quarto toma um novo sentido na iconografia macabra.¹⁷ Torna-se teatro de um drama onde se decidia pela última vez o fim que se reservava ao moribundo, onde toda a sua vida era novamente posta em causa. No quarto do moribundo, cercado por seus familiares e amigos (segundo o costume, sempre se morre em público), é um momento solene da vida. Mas os assistentes nada vêem do que se passa e, por sua vez, o moribundo não os vê. É um espetáculo particular em que seu olhar se fixa, são seres sobrenaturais que invadem e se comprimem na cabeceira do jacente. De um lado, a Trindade, a Virgem e toda a corte celeste e, do outro, satã e o exército de demônios monstruosos. A grande reunião se faz, então, a partir do século XV,

no quarto do enfermo. A iconografia das *artes moriendi*¹⁸ reúne, portanto, na mesma cena, a segurança do rito coletivo e a inquietude de uma interrogação individual. Estabelece-se uma relação estreita entre a morte e a biografia de cada vida particular. A partir dos séculos XIV e XV, acredita-se que cada homem revê sua vida inteira no momento em que morre, de uma só vez e dependerão da sua atitude nesse momento o sentido e a conclusão à sua biografia. Essa idéia de caráter dramático e de uma carga de emoção que antes não possuía persistirá até o século XIX, entre as classes instruídas.

De acordo com Ariès (1977, p. 35), durante a segunda metade da Idade Média, do século XII ao século XV, deu-se uma aproximação entre três categorias de representações mentais: as da morte, as do reconhecimento por parte de cada indivíduo de sua própria biografia e as do apego apaixonado às coisas e aos seres possuídos durante a vida. “*A morte tornou-se o lugar em que o homem melhor tomou consciência de si mesmo*”.

O homem buscava garantias para o além, por meio de ritos de absolvição com orações aos mortos, donativos, missas que encomendavam a alma do morto, ex-votos e, principalmente, pelos testamentos. O corpo morto passa a ser escondido, pois é insuportável para os olhos. Os caixões são usados para esconder o corpo.

A morte aparente faz surgir o grande medo dos séculos XVII e XVIII, o medo de ser enterrado vivo. É a confusão entre vida e morte. O pânico passa a ser a possibilidade de despertar dentro do túmulo. Surgem vários ritos e cerimônias para atrasar os enterros, como velórios, que inicialmente podiam durar 48 horas, de modo a garantir que a morte fosse definitiva.

A morte do século XIX é a morte romântica. É considerada bela, sublime repouso, eternidade e possibilidade de uma reunião com o ser amado; uma concentração do sentimento religioso sobre a morte e o além, e a sua mistura com o amor. A morte revela um aspecto de si mesma que ainda não tinha sido encontrado, ela passa a ser desejada. O amor sem limites aos entes queridos, que deles tudo exige e quer dar tudo de si; a morte que arrebatava, mas também restituía. Ariès destaca dois aspectos importantes da morte romântica: a felicidade e a reunião familiar. Uma é a evasão, a liberação, a fuga para a imensidade do Além; a outra é a ruptura intolerável que é preciso compensar por uma reconstituição, no Além, do que foi um momento dilacerado.

É também marcada pelo surgimento do espiritismo, ligado a essa expectativa de vida futura, como possibilidade de uma intermediação entre vivos e mortos, a comunicação com os espíritos e o retorno do corpo. Na França, os estudos começam com Allan Kardec e Flamamarion, em 1854. Em 1882, surge nos estados Unidos *The society for physical research*, ou mais comumente SPR... estimulando o estudo científico da questão da morte e dos fenômenos sobrenaturais. Nessa época, a preocupação com a insalubridade dos cemitérios era grande, devido ao grande número de epidemias. Vários decretos foram criados para a realização das inumações, orientando quanto ao espaço e à profundidade das covas. Tratava-se uma tentativa nova de separar os vivos dos mortos.

Sabemos que o séc. XX está marcado pela interdição e pelo silêncio em torno do tema da morte. Segundo Áries, é a morte, que se esconde e que é vergonhosa, o grande fracasso da humanidade. Há uma supressão da manifestação do luto. A sociedade condena a expressão e a vivência da dor, atribuindo-lhe uma qualidade de fraqueza. Há uma exigência de domínio e controle. A sociedade capitalista, centrada na produção, não suporta ver os sinais da morte. Os rituais do nosso tempo clamam pelo ocultamento e disfarce da morte, como se esta não existisse. As crianças devem ser afastadas do seu cenário, como se a morte não ocorresse.

Com os estudos de Norbert Elias,¹⁹ *Über die Einsamkeit der Sterbenden* (1982),²⁰ a morte lenta é uma das mais difíceis situações enfrentadas por pessoas idosas e moribundas na sociedade atual: afastamento dessas pessoas da comunidade dos vivos; o esfriamento de suas relações com as pessoas que contam com o seu afeto; a separação de quem lhes proporcionava sentido e sensação de segurança. A decadência não é dura unicamente para os que estão com dores, mas também para os que ficam sozinhos.

Para Elias (1989), a questão social da morte não é de fácil resolução porque os vivos encontram dificuldades em identificar-se com os moribundos. A morte é um problema dos humanos, porque somente eles sabem que vão morrer. Exclusivamente eles podem prever seu próprio final e ter consciência do que pode acontecer a qualquer instante. Assim, optam por artificios especiais, tanto como indivíduos como grupos, para proteger-se do perigo do aniquilamento. Mas, entre todos os problemas existentes deparados pelos seres humanos, os conflitos mais tensos e densos residem nos próprios homens.

Os seres humanos não somente podem, senão devem, aprender a regular seu modo de comportar-se uns com os outros atendendo às limitações ou normas específicas de um grupo.

Sem essa aprendizagem, não podem funcionar como indivíduos nem como membros de um grupo social. Em nenhum outro caso, esta afinação com a vida em grupos tem tido uma influência tão profunda na forma e desenvolvimento do indivíduo quanto na espécie humana. Elias (1989, p. 11) afirma:

Pero no son sólo las formas de comunicación o las pautas limitativas las que difieren de una sociedad a otra. También lo hace la forma de experimentar la muerte. Esta forma es variable y es específica de cada grupo. Por natural e inmutable que les parezca a los miembros de cada sociedad en particular, se trata de algo aprendido.

Mas o que se converte em problema ao homem não é a morte, e sim o conhecer da morte. As idéias e ritos comuns unem os homens; as idéias e ritos diferentes separam os grupos sociais. Na Idade Média, quem mantinha outras crenças era perseguido com frequência *a ferro e a fogo*. No século XIII, no Sul da França, a comunidade de crentes mais fortes aniquilou a mais fraca, que fora estigmatizada e expulsa de suas casas e suas terras e queimada na fogueira. “*Com el corazón gozoso vimosles arder en la hoguera*”, disse um dos vencedores. A fé e o rito os separam. Com as expulsões, a prisão, a tortura e a fogueira prosseguiu a Inquisição em sua cruzada contra quem mantinha outras crenças.

De acordo com Elias (1989, p. 20), o trabalho desenvolvido por Philippe Ariès sobre a *História da morte no Ocidente*, muito interessante e com abundância de material, esforça-se em apresentar a seus leitores uma expressiva imagem das mudanças que têm afetado o comportamento do homem ocidental com respeito aos moribundos e sua atitude perante a morte.

Pero este autor sigue entendiendo la historia como mera descripción. Va alineando las imágenes una tras otra y muestra a grandes rasgos el cambio de forma experimentado. Lo cual es interesante y estupendo. Pero no explica nada. La selección que hace Ariès de los hechos se basa en una opinión preconcebida. Intenta comunicarnos el supuesto que él establece de que en épocas anteriores los hombres morían con serenidad y calma. Sólo en la actualidad, da Ariès por supuesto, han cambiado las cosas. Animado de un espíritu romántico, contempla con desconfianza el presente en nombre de un pasado mejor. Con todo lo rico que es su libro en datos históricos, hay que afrontar la selección e interpretación de estos datos con gran prudencia.

Como o trabalho de Ariès é bastante rico em dados históricos, Elias chama a atenção, também, para a necessidade de um olhar mais crítico para o tipo de seleção e interpretação desses dados. Cita, por exemplo, que, nessa obra, as epopéias medievais, como os romances da *Távola Redonda*, o comportamento de Isolda e do arcebispo Turpin, são uma demonstração da

suposta tranquilidade com que os homens medievais esperavam a morte. Não indica que representava idealizações da vida cavalariana, imagens desarticuladas, selecionadas, que foram transmitidas como deveria ser a vida cavalariana segundo a opinião do autor e do seu público, que estão acima da verdadeira explicação de como era realmente. Elias prossegue com a mesma crítica com relação às fontes literárias, enfatizando que Ariès segue o mesmo critério de seleção e interpretação.

Destaco um trecho que Elias cita de Ariès no texto *Studien zur Geschichte des Todes im Abendland* (1976, p. 25):

‘Así’ [dice Ariès, es decir] tranquilamente, ‘se moría en el curso de los siglos o de los milenios [...] esta actitud para la que la muerte era a la vez algo familiar y cercana, atenuado e indiferente, está en crasa contradicción con nuestra propia actitud, en la que la muerte nos infunde miedo hasta tal punto que ya no nos atrevemos a llamarla por su nombre. De ahí que llame yo a esa muerte familiar la *muerte domada*. No quiero decir con ello que antes hubiese sido salvaje [...] Al contrario: lo que quiero decir es que *es hoy* cuando se ha vuelto salvaje” (apud Elias, 1989, p. 21).

No entender de Elias, parece que, em comparação com a vida dos Estados nacionais altamente industrializados, a vida nos Estados Feudais do Medieval era então – e o segue sendo hoje onde quer que esses Estados, todavia, existam – uma vida apaixonada, violenta e, portanto, insegura, curta e selvagem. O morrer pode ser penoso e acompanhado de dor. Em épocas anteriores, os homens teriam menos possibilidades de aliviar o tormento da agonia. Hoje, ocorreu um avanço científico médico a ponto de assegurar uma morte indolor a quase todos os seres humanos, embora isso possa ser facilmente contrariado por colocações de ordem social. Parece-me que, em termos de discurso, se assegura esse direito. O discurso faz as pessoas crerem que esse acesso está garantido para todos, embora, de fato, não tenham oportunidade de usufruírem desses mesmos recursos públicos, mas não de fato, salvo melhor juízo, uma morte indolor é uma possibilidade real para poucas pessoas. Esse avanço ocorreu para que as pessoas que antes morriam em meio de uma espantosa agonia agora pudessem ter uma morte mais tranqüila.

Um aspecto que parece ser reconhecido é que na Idade Média se falava com mais frequência e mais abertamente da morte e do morrer do que se faz atualmente. Assim é demonstrado na literatura popular da época. Em muitas poesias aparecem mortos ou a Morte em pessoa. “*Tres vivientes pasan junto a una tumba y los muertos les dicen: ‘Lo que sois, fuimoslo nosotros; lo que somos, lo seréis vosotros’*” (Elias, 1989, p. 22). Ou a vida e a Morte aparecem

entrelaçadas em polêmica. A vida se queixava de que a Morte pisoteava os seus filhos. A Morte vangloria-se de suas vitórias. Assim, em comparação com a época atual, o morrer era, então, para jovens e velhos, algo menos oculto, mais familiar, onipresente.

Ello no quiere decir que se muriese más en paz. Tampoco se mantuvo idéntico el nivel social del miedo a la muerte a lo largo de todos los siglos de la Edad Media. Aumentó ostensiblemente en le curso del siglo XIV. Las ciudades crecieron. La peste iba haciendo mella en las poblaciones y barrió Europa entera en grandes oleadas. Los predicadores de las órdenes mendicantes reforzaban el miedo. En imágenes y escritos hizo su aparición el motivo de la danza de la muerte, de las *danzas macabras*. [grifos meus]¿ *Se moría con más calma en el pasado? ¡Qué unilateralidad en la perspectiva histórica!* (Elias, 1989, p. 22-23).

Percorrendo um pouco mais sobre os estudos de Elias, percebo que seu olhar crítico para as produções científicas do seu tempo era de um questionamento constante. Ele vai acrescentar, ainda, com relação ao estudo de Ariès, que não necessitaria nem comparar o medo de morrer em nossos dias, perante a contaminação do meio ambiente e a existência de armas atômicas, com o nível correspondente a épocas anteriores de civilização, quando era menor a pacificação interna dos Estados e o controle das doenças epidêmicas ou de outro tipo.

O que no passado poderia ser caracterizado como mais reconfortante e servia de ajuda era a presença de outras pessoas na hora da morte. Mas isso dependia também da atitude que cada pessoa adotava. Elias cita uns exemplos desse tipo de situação: de Tomás Moro, chanceler de Henrique VIII da Inglaterra. Conta-se que, quando seu pai, a quem havia querido e venerado durante toda a sua vida, falava em seu leito de morte, abraçou-o e beijou-o na boca. Porém, aconteciam alguns casos em que os herdeiros, rodeando o leito do velho moribundo, zombavam e riam dele.

Como sociedade, a Idade Média se apresentou como uma era inquieta. A violência era um fato cotidiano, as disputas, a guerra eram antes uma regra; a paz, uma exceção. A peste e outras endemias varriam a face da terra. Milhares morriam em meio da dor e da imundície, homens, mulheres e crianças, sem ajuda nem consolo. O medo perante o castigo depois da morte, o medo pela salvação da alma se apoderava aos poucos e sem aviso de pobres e ricos. Para se sentirem mais seguros, os príncipes levantavam templos e mosteiros; os pobres rezavam e se arrependiam. Elias (1989, p. 25) coloca, assim, que Ariès fala pouco do medo ao inferno que a Igreja fomentava: “[...] *La cuestión primordial a dilucidar es cómo fue en realidad, por*

qué fue así y por qué ha llegado a ser como es. Una vez en nuestras manos las respuestas a estas preguntas, quizá estemos en situación de hacer un balance valorativo”.

Elias (1989) afirma que a morte foi, em outra época, um assunto muito mais público que na atualidade, pois era acontecimento social, menos privatizado do que é hoje. Todo mundo, inclusive as crianças, sabia do aspecto de cadáveres humanos em decomposição e, como todo mundo o sabia, também falava do tema com maior liberdade, tanto no trato social como na poesia.

Não há nada mais característico da atitude atual em frente à morte que o temor que mostram os adultos em familiarizar as crianças com os acontecimentos com elas relacionados. Resultam, notavelmente, como sintoma na medida e na forma em que se reprime a morte tanto em nível individual como social, que se oculta às crianças os acontecimentos mais sensíveis da vida por um obscuro sentimento de que seu conhecimento poderia danificá-las. No entanto, o perigo que correm as crianças não consiste em que conheçam esses simples fatos da finitude de toda vida humana, a questão maior é saber da finitude da vida de seus pais e da sua própria.

As fantasias infantis estão de todas as formas voltadas a esse problema e com alta frequência o amplificam com temores e angústias, devido à força passional de sua imaginação. Na opinião de Elias, se as crianças fossem familiarizadas com o fato de que normalmente tem-se uma vida longa pela frente, poderia produzir-se nelas um efeito benéfico em comparação com as fantasias amedrontadoras. A maior dificuldade não reside em comunicar-lhes o fato da morte em si, e sim como a morte lhes é comunicada, ou seja, a forma como a criança conhece a morte. Os adultos que se mostram receosos em falar sobre a morte com seus filhos, possivelmente, sentem, não sem razão, que poderiam transmitir-lhe suas próprias angústias, seu próprio medo da morte.

Elias relata casos em que os pais foram mortos em um acidente de automóvel e que a reação das crianças dependeu da idade e da estrutura de suas personalidades, porém o profundo efeito traumático que pode ter para elas, segundo o autor, é que as crianças não conhecem os acontecimentos da morte humana como uma coisa natural, não sabem que sua própria vida é finita, como a dos restantes seres humanos, o que teria um efeito benéfico. Sem dúvida, o pudor que mostram os adultos em nossos dias em ensinar às crianças os acontecimentos biológicos da morte é uma característica específica do esquema da civilização dominante na época atual. Antes as crianças estavam também presentes quando morria uma pessoa. Para Elias (1989),

“...quando todos têm lugar em maior medida perante os olhos dos semelhantes, a morte produz-se também diante os olhos das crianças” (p. 28).

O autor levanta uma outra questão, também ignorada por muitos adultos: até que ponto uma criança consegue fazer a distinção entre o desejo e o ato consumado, entre fantasia e realidade? Os sentimentos de ódio e desejo de morte espontaneamente que surgem neles têm em seu sentir um poder mágico: o desejo de matar mata! Ele dá um exemplo do filho de um amigo que falava com ostensiva satisfação: “*Vamos jogar papai na lixeira e logo, fechamos a tampa*” (p. 50). Possivelmente ele se sentiria culpado, se realmente o pai tivesse sumido. Uma outra situação que o autor comenta como exemplo é o da filhinha, de outro amigo, que pedia a todos que dissessem não ser ela culpada de sua mãe ter estado tão enferma, que tiveram de operá-la.

Ele afirma também que seguem vivas em nossas sociedades, com uma força apenas menor, fantasias coletivas de imortalidade institucionalizadas. Um livro escolar que expõe sobre outras coisas dá dicas sobre o que dizer às crianças quando alguém morre: “*Sua avó está agora no céu’. Sua mãe está olhando você, neste momento, lá, do céu’. Seu irmão é agora um anjo*” (Elias, 1989, p. 52).

el ejemplo pone de manifiesto hasta qué punto sigue siendo rutinaria y firme en la sociedad en la que vivimos la tendencia de ocultar; sobre todos a los niños, la irrevocable limitación de la existencia humana mediante ilusiones colectivas, al tiempo que se asegura esta ocultación mediante una censura social sobremanera rígida (p. 52).

Em primeiro lugar, Elias (1989) destaca o prolongamento da vida individual nessas sociedades. Em uma sociedade com uma expectativa média de vida de setenta e cinco anos, a morte, para uma pessoa que está com seus vinte ou com seus trinta anos, está bastante mais afastada do que em uma sociedade em que a média de vida é de quarenta anos. É compreensível que, no primeiro caso, uma pessoa consiga manter afastado de si, durante boa parte de sua vida, o pensamento da própria morte. O perigo de morrer existe tanto em uma sociedade como na outra. A diferença é que na primeira situação é possível esquecê-la, pois, para um setor considerável dessa sociedade, a morte se acha a uma distância relativamente mais longa. Na outra situação, em sociedades menos desenvolvidas, com uma expectativa de vida menor, a insegurança é maior. A vida é mais breve, a ameaça da morte está mais insistentemente na consciência, o pensamento da morte é mais penetrante e as práticas mágicas para enfrentar-se com essa angústia, maiores, embora, geralmente ocultas pela integridade da vida – práticas que vão sempre unidas a uma maior insegurança – se acham muito estendidas.

Em segundo lugar, temos a representação da morte como estação final de um processo natural, que tem tido maior importância devido aos progressos das ciências médicas e às medidas sociais práticas encaminhadas para aumentar o nível de higiene. Para Elias, o próprio conceito de um processo sujeito a leis naturais é característico de uma determinada etapa do desenvolvimento da sociedade e do conhecimento. A representação da morte que vigora nas sociedades desenvolvidas influencia o conhecimento da morte como algo mais tranquilizador. Sabem que a morte um dia chega, mas o saber que trata do final de um processo natural contribui muito para atenuar a inquietude. Isso é possível, na opinião do autor, devido à idéia da implacabilidade dos processos naturais que se suaviza com o conhecimento da possibilidade de controle. Com o avanço da medicina, hoje, mais do que nunca, pode-se esperar o adiamento da própria morte, seja com dieta adequada, seja via medicamentos.

En ningún momento anterior de la historia de la humanidad se ha hablado tanto, a todo lo ancho de la sociedad, de métodos más o menos científicos para prolongar la vida. El sueño del elixir de la vida y de la fuente de la juventud es sin duda muy antiguo. Pero sólo en nuestros días ha tomado forma científica o, según los casos, pseudocientífica. Al conocimiento de que la muerte es inevitable se le sobrepone el esfuerzo de aplazarla más y más con ayuda de los médicos y de los seguros, y la esperanza de conseguirlo (Elias, 1989, p. 61).

Uma terceira característica estrutural apontada por Elias é a atitude em frente à morte nas sociedades contemporâneas. Essas sociedades apresentam um maior grau de pacificação interna. E, correlacionadas a esse fato, as pessoas que vivem nessas sociedades contemplam uma maneira muito determinada de morrer. A representação do processo da morte feita pelos membros dessas sociedades é geralmente uma morte pacífica, na cama, em decorrência de alguma enfermidade ou dos acometimentos próprios da velhice. Essa imagem da morte que se destaca do caráter natural do processo aparece como um caso normal, enquanto a morte violenta, realizada pelas mãos de outros seres humanos, considera-se uma exceção ou um crime.

Pode-se dizer, portanto, que a proteção relativamente alta contra os atos de violência de outros seres humanos a que tem direito uma pessoa nas sociedades estatais desenvolvidas – cujos atos violentos são considerados como algo anormal, como um delito – não surge da razão humana nem da compreensão das pessoas que participam dessa sociedade, mas se deve a uma organização totalmente específica da sociedade: a uma monopolização relativamente eficaz da violência física. Um grande rompimento, pode-se dizer que somente nos últimos dois ou três séculos, alcançaram as organizações estatais européias um grau e um modo eficaz quanto

instituições monopolizadoras da violência nas relações humanas, que atualmente se consideram quase como algo natural.

Nas sociedades que não têm instituições monopolizadoras da violência física tão especializada, sobretudo nas sociedades de guerreiros, a agressão física entre os homens é vista como um componente normal na vida social. Todos os indivíduos dessas sociedades, pelo menos os dirigentes da classe dominante carregam consigo armas como componente indispensável no trato com os demais. Os portadores de necessidades educativas especiais, os velhos, as mulheres e as crianças são obrigados a viver enclausurados dentro do espaço vital da casa, do bairro ou da vila em que vivem as outras pessoas na mesma situação. Somente com uma proteção especial é possível ultrapassar essa barreira e ir mais longe.

Elias (1989) afirma que o desenvolvimento da estrutura da personalidade em tais sociedades adota uma orientação diferente daquelas dos Estados industriais altamente organizados. A propensão para atacar ou defender-se em uma luta física é maior, pelo menos entre os homens; a expectativa da morte em sangrenta disputa com os demais é universal, enquanto a idéia de uma morte pacífica na cama é uma grande exceção. Também aqui se evidencia em que medida as estruturas da personalidade e das idéias que são somadas a elas – entre as que têm que contar a imagem da morte que se dá por subentendida e na própria sociedade, que possivelmente tem a ver com um acontecimento humano universal – estão sob a influência característica do modo como uma sociedade, ou uma esfera específica da vida social, está organizada, em função das instituições básicas e das atividades e relações que vigoram, construídas paulatinamente no curso de um longo processo social.

Contudo, também nas sociedades com um nível relativamente alto da pacificação interna, o suposto direito da morte na cama é mais um engano do que poderia se pensar em uma primeira análise.

Com base nos estudos de Ziegler,²¹ pretendo trazer um aspecto diferente dos outros dois autores citados que é o aspecto sociológico da morte. É inepto o conhecimento direto que se tem dela e, no entanto, nada entusiasmo e prepondera demasiadamente numa cultura do que o espaço que ela concede à morte. Nesse trabalho, principalmente *Les vivants et la mort* (1975),²² Ziegler se baseou em duas exigências: a de uma pesquisa comparativa dos tratamentos culturais da morte – “sociologia da morte” na diáspora africana no Brasil, e seus mecanismos culturais no Ocidente, seguindo aos mais rigorosos procedimentos de um estudo

empírico –, mas também a de uma percepção dos mecanismos culturais que engendrem, mais que o conhecer, os meios ocidentais para uma luta libertadora.

O autor desenvolveu seu trabalho a partir da oposição entre a cultura do negro brasileiro, em que a morte é cultuada e incorporada, e a cultura industrial do Ocidente, que procura repudiar a morte em proveito do produtor-consumidor. Do culto brasileiro do candomblé²³ Ziegler apresenta imagens atraentes e curiosas: os cultos consentem que os mortos continuem aqueles que detêm a vida e que servem de guias dos vivos, em um grupo de pessoas que comungam uma mesma crença que alia *Céu e Terra*. De acordo com o autor, essa igualdade é que a torna intolerável para a nossa sociedade de consumo, a primeira a rejeitar um *status* aos mortos. Todavia, a morte negada torna a manifestar-se em neurose, insanidade mental, e o homem, sentindo-se imortal, deixa de ser agente da história.

O seu estudo está dividido em quatro partes. Porém, destacarei para a análise somente duas delas. A primeira parte inclui, assim, três estudos de casos diferentes, o *Tambor de Choro do Maranhão*, região setentrional do Brasil, onde residem os povos fon, jeje e nagô; o da *Casa dos Mortos* da Iha de Itaparica, estabelecida na Baía de Todos os Santos, no litoral nordeste do País, onde moram os nagô;²⁴ e, por fim, os ritos mortuários do pai-de-santo João da Goméia, candomblé sincrético situado nos grandes morros do Rio de Janeiro, onde vivem juntos, na mesma miséria, subproletários nagô, congo²⁵ e caboclos.²⁶ Ziegler acrescentou a esses três estudos de casos contos dos principais mitos originários nagô, que subentendem, orientam e “interpretam” (o modo divinatório) o modo de tratar a morte pelos grandes eclesiásticos africanos.

Pode-se perceber que o sistema nagô cobre de silêncio um problema de importância especial: saber se todos os seres criados ascendem à existência terrestre, nascem pela segunda vez entre os homens na terra. Ou seja, não se sabe se todas as sociedades do Orun se compõem de homens que nasceram para morrer e mortos para nascer ou se, entre eles, vivem seres que jamais conheceram a vida terrestre ou a morte de um homem.

Todo homem nasce da substância vital, de um ato criador singular e jamais repetido. Uma vez nascido, vive para sempre. Como homens novos são constantemente criados, chegam à terra, vivem, morrem e continuam a viver nas sociedades do Orun, a humanidade aumenta sem cessar em vida, poder e número. Progressivamente o universo inteiro estará povoado de homens e como o universo nagô é infinito, esta sua humanização não terá também fim previsível. O homem nasce para manter a vida na terra. Não existem no sistema nagô outros valores além da vida, da sua substância imperecível, do Orun. Existência alguma é tolerável fora do respeito estrito às pré-

condições da vida. Tais condições são formalizadas nos Odun do colar de Ifã, nas figuras rituais e divinatórias. Entre os ioruba, o termo vida, as condições de existência, o seu encaminhamento próprio são definidos com extraordinária precisão. Não há vida fora do amor à vida. Ferir um homem, bater numa criança, utilizar para o mal os imensos poderes conferidos pelos Orixás são coisas inconcebíveis no candomblé, ou, mais precisamente: aquele que não respeita as leis fundamentais da vida, não vive; uma existência solitária, de rejeitado, equívale na África, assim como na diáspora, à demência e à ruína fisiológica. A mesma discriminação existe no Orun: o homem que não viver de acordo com as condições estabelecidas para a vida na terra não pode voltar a sua família, ao seu clã, a sua aldeia. Não será jamais um Egun. O excluído voluntário do grupo terrestre, ao morrer, não aparecerá para os outros. Não ensinará outros homens a viver. A cadeia está rompida; sua solidão será, de então em diante definitiva. Os mortos são detentores da vida, os mortos são os preceptores dos vivos. Morto ou vivo, o homem é servo da vida. Graças ao transe, ele é também o mestre da vida. E esta existência não tem fim (Ziegler, 1977, p. 124).

Assim, Ziegler (1977), em sua inquietude peculiar e angustiada em face do problema da morte, analisa a estratégia social da classe dominante em relação à morte, com a finalidade de conservar seus privilégios. Classe essa que impõe a milhões de seres humanos sofrimentos que transformam o nosso planeta em um “matadouro”. A violência simbólica, a mais eficaz, a mais insidiosa e a menos reconhecível, impõe imagens e representações que essa classe produz para seu uso. De acordo com Bourdieu & Passeron em *La reproduction* (1970, p. 23),²⁷ “*Todo o poder da violência simbólica, isto é, todo poder que consegue impor significados e impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que são o fundamento da força própria, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força*”. Essa violência simbólica, que se apresenta sob a aparência de uma cultura universal incontestável, permite aos que a exercem garantir a permanência de seus privilégios e domínio político, econômico e social sobre os homens, agindo em sintonia com outros meios de exploração, reduzindo o homem de hoje – em sua vida em face da morte – a sua simples funcionalidade mercantil.

Ariès (1967), em seu estudo *La morte inversée, le changement des attitudes devant la mort dans les sociétés occidentales* é questionado por Ziegler (1977) quando afirma que não há razão para que, realizada a revolução, aniquilada a sociedade mercantil, a nova sociedade industrial autogerada deixe de exprimir uma linguagem tanática que, longe de tirar a importância, a significação, o conteúdo, a razão de ser da morte, dela faria, pelo contrário, o centro de importância capital, essencial, de uma nova compreensão do mundo.

É preciso examinar o futuro diacrônico da interdição da morte. Ariès escreve: No último terço do século (isto é, do século XIX) produziu-se um espantoso fenômeno que somente agora se começa a perceber: a morte, essa companheira familiar, desapareceu da linguagem, seu nome foi proibido. Em lugar das palavras e dos signos que nossos antepassados haviam multiplicado divulgou-se uma angústia difusa e anônima [...]. A pessoa é tentada a admitir que o veto que atinge hoje a morte é um elemento estrutural da civilização contemporânea. O desaparecimento da morte da linguagem e dos meios familiares de comunicação pertencia, assim como prioridade do bem-estar e do consumo, ao modelo das sociedades industriais. Seria pouco a pouco realizado na vasta zona de modernidade que recobre o norte da Europa e da América. E encontraria resistência onde subsistem as mentalidades arcaicas nos países católicos, como a França e a Itália; protestantes, como a Escócia presbiteriana, ou ainda entre as massas populares dos países industrializados. A preocupação da modernidade integral depende, com efeito, tanto das condições sociais quanto geográficas, e nas regiões mais evoluídas encontra-se ainda restrita às classes instruídas, crentes e agnósticos. Nos locais onde não penetrou persistem atitudes românticas diante da morte... E mais adiante: [...] trata-se, porém, de sobrevivências ilusórias porque afetam a parcela mais numerosa da população, mas estão ameaçadas, condenadas a uma inevitável regressão, juntamente com as mentalidades atrasadas às quais se acham associadas. O modelo da sociedade futura lhe será imposto e realizará o esvaziamento da morte já iniciado nas famílias burguesas, sejam progressistas ou reacionárias [grifos do autor] (Ariès, apud Ziegler, 1977, p. 144).

Ziegler (1977) acrescenta que Ariès analisa em seu estudo o Ocidente, privilegiando sobretudo as sociedades francesa e a norte-americana sob o prisma do determinismo evolucionista parecendo incompatível com a visão da diacronia proposta pela sociologia genética.

As expressões moderna e arcaica, palavras com que Ariès designa etapas de uma linha evolutiva, o arcaísmo que surge às vezes em plena modernidade, etapa atual, são manejados de modo diverso pela própria sociologia.²⁸ Em tal situação, que não é redutível “ao esquema de análise evolucionista de Ariès”, qual pode ser a relação entre sociedade arcaica e sociedade moderna, entre o tratamento privilegiado da morte e sua proibição? Balandier (1971), em seu estudo *Refléxions sur une anthropologie de la modernité* responde: “...a linguagem arcaica se torna, em relação à linguagem moderna, um meio de crítica social” [grifos meus] (apud Ziegler, 1977, p. 144-145), ou seja, “recorrer à contra-modernidade”. A linguagem cristã é o principal resíduo arcaico citado por Ariès. Outro exemplo que Ziegler (1977) evidentemente não atribuiria, como fez Ariès, a uma simples etapa do desenvolvimento histórico da sociedade industrial é essa linguagem cristã “arcaica”,²⁹ pois, no próprio seio da sociedade francesa contemporânea, conservam-se representações, linguagem cristã e símbolos poderosos. Para centena de milhares de homens e mulheres, não se trata nem de *souvenir*, nem

de fantasma residual. É como uma arma de combate e reivindicação de vida contra a ignorância organizada da sociedade mercantil triunfante.

Com relação aos privilégios que dão gosto positivo e violento à desigualdade Ziegler analisa outro estudo de Ariès (1964) intitulado *Le culte moderne des morts*, que aprecia o tempo em que a França vivia sob o reino da linguagem homogênea. O Cristianismo institucionalizado, traindo seus próprios princípios básicos, disfarçava, então, por uma sutil estratificação da imortalidade dos defuntos, a evidência da igualdade pré-social dos homens diante da morte. Ser sepultado próximo às relíquias dos santos, ter o cadáver colocado sob as pedras da nave ou, a rigor, ser sepultado no pátio interno do mosteiro, coisas que o dinheiro podia conseguir, garantia ao defunto uma intercessão privilegiada dos santos e o conduzir direto à imortalidade. Como já havia comentado, prescrever o espaço da própria tumba era função principal no testamento. Esse ajustava também o preço e as múltiplas transações que constituíam a contrapartida de um local de sepultamento favorável. Os escrivãos, bispos, monges etc. embolsavam, assim, a cada morte privilegiada, somas consideráveis. Só mais tarde, essencialmente no século XIX, modificou-se a função do testamento. Seu principal objeto já não era fixar o local da sepultura e as transações que envolviam o caso e sim agenciar a distribuição dos bens entre os sobreviventes. Os pobres eram atirados em fossas comuns, fora das zonas privilegiadas onde agia a mágica intercessão dos santos, das relíquias ou de algum gesto clerical.

Ariès (1964)³⁰ descreve a condição na morte dos pobres e Ziegler (1977) volta a questionar que, por detrás dessa análise, já se denunciava que os terrenos das sepulturas, como aliás as catedrais, eram então *terrenos unificadores, mas estratificados*. Mortos, os homens eram enterrados por classe; vivos, assentavam-se nos bancos reservados à sua classe nas catedrais. Viviam e morriam sob o império de uma linguagem cuja finalidade primeira era mascarar a sua igualdade pré-social. *“Ninguém mais acredita, hoje em dia, em tal pretensão. Agora é de certo modo a violência a nu, a ação não medida do capital, que estreita os cemitérios contemporâneos [grifos meus]”* (Ziegler, 1977, p. 162).

Assim, vou ancorar-me nessa discussão sob esse novo olhar da morte a partir de Jean Ziegler (1977), quando analisa as relações entre o projeto econômico e social do capitalismo mercantil e as imagens da morte que ele produz e elabora na segunda parte.³¹ O autor reflete

sobre essa questão a partir de três teses sobre a morte no Ocidente: a máscara da morte, canibalismo mercantil e a igualdade pela morte.

Qual é a máscara da morte? De que maneira o homem olha a morte, a sua morte? Como representa, por meio de que imagens, de que símbolos? Qual é, para o Ocidente, a gênese dessas representações? A partir dessas perguntas prévias, Ziegler (1977, p. 128) procurou compreender como o homem social, que constrói pirâmides e sepulturas, imaginava seus ritos fúnebres e refletia sobre a morte. “...*minha consciência não viverá jamais a experiência de sua morte, mas viverá a vida inteira com a figura empírica da morte, aquela que determinada sociedade formula a partir do desaparecimento gradual de seus membros*”. Se a morte é apreendida pela inteligência, não é a sua própria morte que a consciência conhece. Ela conhece apenas a morte dos outros, a angústia de ter que enfrentá-la.

No interior do campo assim delimitado, não existe conduta, norma, instituição, produção individual ou coletiva do homem, de seu corpo, de seu pensamento, de seu sonho, que não seja determinada, amoldada, investida, de um modo ou de outro, pela experiência da morte. A morte lança a sua sombra sobre todos e sobre cada um. Parcela alguma da sociedade lhe escapa. Nenhum projeto sem ela se realiza. Assim, a morte, para Ziegler (1977), aproxima-se de nós mascarada, com aparência enganadora de que reveste a sociedade que constrói a nossa personalidade. A morte agressora possui um rosto, uma identidade. É assinalada, nomeada, mencionada, temida, e sua constante presença, sua brusca atualização são por nós consideradas com infinita inquietude.

E se aquilo que conhecermos um dia, isto é, a nossa morte, depende do domínio metempírico e portanto transsociológico, a maneira de antecipá-la, de pensá-la hoje depende da irredutível contingência das criações sociais. Noutras palavras ainda, não é o nosso consciente ingênuo que recebe a morte, é o nosso consciente formado. A morte é muito precisamente o absoluto na relação. O absoluto porque destrói ou modifica, para além das categorias da compreensão racional, o sujeito que a recebe. O relativo porque o sujeito vive a catástrofe fisiológica e a mutação, ou a destruição de seu consciente de modo diverso, segundo as sociedades, as épocas, as classes e as culturas a que pertença (Ziegler, 1977, p. 130).

Nesse sentido, Ziegler destaca: a consciência de sua própria morte é importante conquista, constitutiva do homem. Assinala o ponto essencial da história humana que foi a emergência, na época paleolítica, do *homo sapiens*. Os homens das escuras cavernas do monte Carmel (40.000 anos), de La Chapelle-aux-Saints (45.000-35.000 anos), do Monte Circeo (35.000 anos) cavaram suas primeiras sepulturas e ali instalaram seus mortos (adultos) em

posição sentada, tornozelos e pulsos unidos, como fetos à espera, a quem foi prometida uma segunda vida. Desde então, os homens produziram – e produzem cotidianamente – uma constelação de imagens variadas de sua futura, pois a morte fraturou um consciente que até então fora instrumental. Por essa brecha, mergulharam forças novas e imensas, que transformaram a percepção humana da vida, da morte e do mundo: “...a sepultura traduz incontestavelmente um progresso do conhecimento objetivo” (Ziegler, 1977, p. 131).

Assim, morrer procede tanto da cultura como da natureza. Atravessando até a sociedade ocidental moderna, a morte – embora considerada, entre todos os fenômenos, acontecimentos e funções naturais e biológicas, como a mais inevitável por natureza, e a cultura que ela cria (cultura funerária) como a mais incontestável por natureza – como qualquer campo da práxis humana, sofre profunda influência das ideologias e das lutas de classe.

A morte é um acontecimento tinto de ambigüidade: natural, transclassista, como o nascimento, a sexualidade, a fome, a sede, ou o risco; social como qualquer episódio da práxis humana, mas também cultural, visto e vivido sob uma aparência que deve servir para explicá-lo e justificá-lo. Esse é o mecanismo cultural: é um acontecimento que chega para todos os homens, de todas as classes e nações, mas ocorre em situações sociais específicas, determinadas para cada um por sua classe, família, nação, cultura e religião. Cada homem pensa em sua morte e na dos seus. Cada qual morre a sua morte e esta, intransferível, é em grande parte predeterminada. Apesar do aparente rótulo de natural, que diante dela todos os homens são iguais, a linguagem atribui à morte significados universais, transcendentais em relação às suas práticas reais, que servem para justificá-la como natural e, portanto, mascarar a falta de igualdade diante dela, disfarçar a desigualdade de oportunidades de vida para os homens, levá-los a aceitá-las como naturais (ou até mesmo como uma fatalidade), ou seja, em última análise, dar a aparência de natural e inevitável a um sistema de vida baseado na desigualdade.

“Não existe igualdade diante da morte[...]. A miséria fisiológica dos pais determina as chances de vida e a modalidade de morte de seus filhos. Mesma predeterminação radical ao nível regional, nacional, continental” (Ziegler, 1977, p. 135). A imagem da morte, as representações que os homens dela fazem para si são necessariamente de origem social e, portanto, investidas, trabalhadas, petrificadas pela experiência de idade, classe, gênero, etnia, região, cultura, luta e utopia. Desse modo, pode-se afirmar que as imagens da morte no

Ocidente são imagens de classe. Porém, a classe capitalista dominante procura impor às classes que ela domina as suas próprias imagens do que é real. Mediante diversas estratégias da classe dominante, no que respeita à morte, hoje, predomina a imagem da morte natural e universal. Diante dessas representações calcadas nas tradições humanistas que se exercem no interior da cadeia de imagens fortalecem a fé em sua validade universal, mascaram o seu caráter de classe, naturalizam essas representações e as impõem com tanto mais vigor porque constituem os instrumentos de todo o sistema de violência simbólica exercido pela classe capitalista dominante. *“É preciso estabelecer aqui uma preparação essencial: essas imagens são de origem social, de classe, histórica; além do mais são produzidas no interior de um campo cultural de estrutura específica, que tem também a sua história”* (Ziegler, 1977, p. 139).

“O homem ocidental é, hoje, mercadoria” (id. *ibid.*, p. 140). É dessa maneira que Ziegler começou a análise de sua segunda tese³² de que a sociedade ocidental não sabe, visivelmente, o que fazer dos mortos. O canibalismo mercantil é acontecimento quase clandestino. A morte dos homens é empurrada pelo grupo aos confins extremos da existência coletiva. Ao nível da conduta, surge a mesma miséria: nas cidades industriais, os homens morrem às escondidas, envergonhados. Tudo é acionado para que os vivos nada percebam. Em poucas horas sua presença é apagada, o corpo transportado, a lembrança imobilizada. Os ruídos da cidade mascaram o terror. Misturado ao movimento urbano, um cortejo atravessa a cidade. Um recinto reservado o recebe. Ziegler (1977) coloca que, nos hospitais americanos, surgiu recentemente a profissão do *tanatologista*. São funcionários cujo trabalho consiste em ajudar as pessoas a morrer sem alarde. Morrer torna-se, assim, uma simples transação corriqueira, um ato que os vivos podem integrar na sua plena consciência de consumidores.

A reificação das relações sociais e sobretudo das relações que o homem entretém com sua morte não transforma no mesmo ritmo, com a mesma eficácia e a mesma rapidez, todas as relações em todas as regiões de determinada paisagem social. A sociedade mercantil ocidental transformou a experiência da morte num resíduo irreconhecível: a própria morte é reduzida a uma simples alteração de formas. Não acontece mais nada, no sentido mais estrito do termo. O homem-objeto vê a morte como troca de posições aritméticas na rede referencial. Todo conteúdo semântico autônomo da morte desapareceu. Ela já não é um destino. Só existe em relação a um sistema de produção, de troca e de consumo de mercadorias. A morte, *status*

previsto pelo sistema, mesmo o mais discriminado possível, tornou-se o estado da não consumação, da não produção. O morto é o desaparecido. A única indeterminação que subsiste é a hora e a data da passagem de um *status* a outro. Assim, Ziegler (1977, p. 148) acrescenta que *o canibalismo mercantil* está marcado, ainda, por um outro mecanismo, denominado na sociedade norte-americana como *death control*:

Em inúmeros setores, a prática cotidiana da medicina ocidental conduz a impasses semelhantes. A sociedade mercantil opera uma escolha entre os diversos investimentos que a ela são propostos. É para crer que o rim artificial, o pulmão de aço, ou inúmeras outras instalações terapêuticas não se encontrem atualmente entre os investimentos de rentabilidade elevada. Se não fosse assim seria difícil compreender a falta de equipamento médico de que sofre a maioria das clínicas e hospitais da França, Suíça e outros países. A partir desta primeira opção econômica que, repetimos, condiciona todas as demais decisões, o médico escolhe entre os candidatos ao tratamento em sua clínica aqueles que morrerão e os que viverão. Como se efetua tal escolha? Segredo profissional. Reposta cômoda.³³

É interessante que a primeira tese do autor demonstrava o caráter social de toda experiência da morte. A segunda postulava a generalização da palavra tanática da sociedade mercantil e do seu “*esvaziamento de sentido*” pela progressiva reificação das relações constitutivas do processo social. Assim, percebo que, por mais reificada que seja a sociedade, por mais coisificadas que sejam as relações entre os homens que a constituem, esses homens continuam a morrer. Mesmo privados da nítida consciência da morte, continuam a pensar obscuramente, a sonhar e a temer o seu fim certo. Concordo com o autor quando afirma: “*O canibalismo mercantil aniquila a morte*” (1977, p. 151). Mais adiante, Ziegler complementa sua análise: “*É importante constatar que os estrugos operados pela classe capitalista mercantil não agem da mesma maneira em todas regiões e em todos os grupos que esta classe se submeteu política e economicamente* [grifos meus]” (p.157).

A igualdade pela morte é a terceira tese de Ziegler (1977), tecendo uma rede de argumentos que nos chamam a atenção para a violência dos privilégios, agora, desnudados, sem máscaras, sem disfarces; visível. Vivendo em um planeta flagelado pelo *napalm*, habitado por povos debilitados pela fome ou afligidos pela estúpida ideologia do lucro, conhecemos melhor do que as gerações que nos procederam a “*...intolerável desigualdade das condições de vida dos homens* [grifos meus]” (Ziegler, 1977, p. 158).

O autor começa a discussão por uma questão aparentemente simples, a estratificação das condutas funerárias. Ele sugere uma visita ao campo santo, ao cemitério dos ricos em

Botafogo, Rio de Janeiro, depois outra a qualquer dos cemitérios dos pobres na zona norte da cidade: são duas experiências contrastantes que será útil fazer no mesmo dia. *“Recebe-se então o duplo choque da pretensão negadora da morte, feita pelas famílias dirigentes, e a miséria do rebanho anônimo dos pobres, cujos corpos são tão humilhados mortos como vivos”* (Ziegler, 1977, p. 161). Contudo, a organização desigual das condutas fúnebres, a estratificação dos túmulos, que torna visível nos cemitérios a existência de uma sociedade antagonista da vida, fracassa finalmente no seu projeto. Sabe-se, que nem a burguesia do Rio de Janeiro, a da Bahia³⁴ ou a de qualquer outro Estado do Brasil conseguem mascarar, atualmente, a fundamental igualdade pré-social de todos os homens diante da morte.

A noção de igualdade veicula um projeto que é imediatamente acessível ao entendimento comum. Basta fitar um rosto de criança, qualquer um. Rosto de criança rica, rosto negro, ou branco, rosto marcado pela fome e o desespero, ou radiante de alegria; toda fisionomia de criança sugere com vigor a igualdade perdida dos seres. Nada senão a brutal imbecilidade de uma estratificação social preexistente no seu nascimento, ideologias discriminatórias, privilégios defendidos pela violência justifica a desigualdade dos seres (Ziegler, 1977, p. 162).

De acordo com Ziegler (1977) é necessário reintroduzir a morte na linguagem para com ela fazer o fundamento dinâmico de um enfrentamento igualitário. Que acontece com uma pessoa privada da consciência de sua finitude? Nada mais ousando, renunciando a sua qualidade de ator primeiro e autônomo da história, o homem se degrada e degenera em simples célula de um processo reacional e funcional reificado. Se as relações que o homem trava com o outro não são apenas constitutivas de uma sociedade humana capaz de resistir ao imperialismo da mercadoria – o processo de alienação – são as únicas suscetíveis de evitar a destruição da pessoa. Essas relações humanas, laços de afeição, trocas de pensamentos, idéias, trabalhos em comum e linguagem criadora de realidades simbólicas são constitutivas do próprio homem.

Célula do processo reacional, funcional, o homem reificado participa de uma universalidade enlatada, aquela justamente que lhe impõe a sociedade mercantil. Privado de individualidade, de destino, torna-se ao mesmo tempo privado da nítida consciência de sua finitude. Ou, pelo contrário: a destruição da sociedade mercantil passa pela reconquista da morte.

O homem só se constitui com a ajuda dos outros homens. **O reconhecimento da igualdade pré-social de todos os seres humanos é indispensável para que nasçam novas relações de reciprocidade e de complementaridade, constitutivas da sociedade igualitária do futuro [grifos meus]** (Ziegler, 1977, p. 169).

Por meio desse resgate, tentei mostrar que as visões da morte não são neutras; elas têm uma relação direta com o modo de os homens encararem a vida e são construídas culturalmente. Entretanto, a morte, apesar do aparente silêncio como um pretense recurso para rejeitá-la, expulsá-la, negá-la, a morte está aí, presente, também nos constituindo. A morte é a única presença constante na vida. Vive-se morrendo. Paradoxalmente é por viver – é que se morre.

Desse modo, trazer para o debate as contribuições dos famosos estudos de Philippe Ariès, Norbert Elias e Jean Ziegler, deveu-se, sobretudo, ao fato de se tratar de trabalhos indispensáveis à compreensão e, em uma análise mais geral, do tema da morte, conjugando uma visão histórica, social e cultural. Os referidos autores tratam da mesma temática de pontos de vista diferentes, porém essas diferenças não as invalidam em seus tributos.

É indiscutível a importância dos estudos históricos de Philippe Ariès ao analisar as atitudes do homem diante da morte. Porém, ao colocar intencionalmente, no mesmo cenário, Norbert Elias e Jean Ziegler, fica entendido que as críticas tecidas por eles possibilitam e ampliam a própria leitura ou as múltiplas leituras dos estudos de Philippe Ariès. Dentre as ponderações que eles tecem em relação ao trabalho de Ariès, uma delas recai sobre o seu modo de olhar a história da morte no Ocidente, em geral, descritiva, com a apresentação dos fatos de um modo linear e isolados.

Ariès discute de forma profunda e detalhada a trajetória da atitude do ser humano (ocidental e cristão) diante da morte. O primeiro capítulo situa-se sobretudo na sincronia.³⁵ Sobre uma longa série de séculos, da ordem do milênio, denominada *a morte domada*; com a segunda dissertação, o autor entra na diacronia: que mudanças, na Idade Média, a partir aproximadamente do século XII, começaram a modificar a atitude acrônica diante da morte? Ariès vai questionar qual o sentido que poderia ser dado a essas mudanças. Finalmente, as duas últimas dissertações foram dedicadas às atitudes contemporâneas, ao culto dos cemitérios e dos túmulos e ao interdito lançado sobre a morte nas sociedades industriais.

Enquanto Elias centra a sua atenção no fenômeno da morte exposto, no isolamento dos velhos e moribundos, tal como a sociedade ocidental tem enfrentado na atualidade, a morte lenta é apontada pelo autor como uma das mais difíceis situações enfrentadas por pessoas idosas e moribundas na sociedade atual. Na direção do forte empuxo social, em especial aquele marcado por certo grau de desenvolvimento tecnológico, econômico e intelectual, a

forma de ocultação e repressão da morte foi se transformando de uma maneira específica no decurso do tempo.

Para o autor, segundo o modelo das sociedades ocidentais modernas, caracterizadas por diferenciação social, divisão do trabalho, urbanização e concentração de poder político e econômico que se iniciou há uns quatrocentos a quinhentos anos, mudaram também, entre outras coisas, a atitude do homem em frente à morte e o modo mesmo de morrer. Segundo o autor, mesmo com todos os avanços da medicina que posterga a morte, ela se traduz paradoxalmente, também numa inépcia para enfrentá-la. E são esses ditos avanços que proporcionam inúmeros recursos para uma morte asséptica. Ocorre uma insistência no caráter acidental da morte: acidentes, doenças, infecções, velhice avançada. O ritual solidário, o afeto, a morte vivida em conjunto dão espaço ao isolamento, por meio da tristeza, onde o mundo desenvolvido mostra uma das suas facetas mais sombrias.

No entanto, Ziegler, ao trazer o aspecto sociológico da morte, investiga o problema a respeito da igualdade ou não na morte, contradizendo a asserção *“de que ao morrer todos os homens são iguais”*. Para ele, a linguagem predominante “naturaliza” a morte biológica, dando como verdadeiro um acontecimento súbito de consequência trágica, na frente do qual os homens seriam iguais, mas Ziegler afirma que a morte ocorre de acordo com as condições de existências. Desse modo, para o autor, a sociedade capitalista não só reduziu a morte a um acontecimento “natural”, pobre, angustiante, cercado de tabus, mas serve-se ainda desse silêncio para disfarçar a desigualdade essencial dos homens. Diante da morte e, portanto, da vida em uma sociedade de classes, não se consente que seja formada uma consciência igualitária da morte. Ainda, para o autor, as classes influentes e dominantes infundem sua maneira de morrer. A indústria funerária e as pompas fúnebres impõem valores que ninguém pensa questionar, são as práxis da cultura ocidental.

Tudo leva a concluir que a questão da morte atravessa uma problemática social diferente de outras. Se, de um lado, a morte é um fato natural que ocorre a todos, em todos os lugares, como fenômeno cultural, a morte respeita as diferenças de classes, ou seja, a maneira de se colocar diante da morte e de a morte ser vista pelas pessoas está relacionada com as condições de existência.

Tal panorama impulsiona a questões sobre as possibilidades de entender a morte sob um outro ponto de vista. O problema do estudo assim é delimitado: como se forma a idéia de

morte em crianças oriundas de um meio social específico, de uma determinada classe social, pobre, marginalizada?

A hipótese que levanto é a de que um grupo de crianças de uma determinada classe social vai construir uma representação da morte, de acordo com as condições de existência que elas vivem, ou seja, a representação da morte se constrói na experiência histórica das crianças. O que produz sentido para elas são os fatos reais. Essa hipótese se baseia num dos postulados da perspectiva histórico-cultural em Psicologia que afirma: os significados são transmitidos pelas e nas relações sociais, eles passam a ter um sentido pessoal (singular), novo, em função da vida e da história de cada indivíduo.

A posição que ocupamos nas relações sociais marcam a representação da morte? Esses lugares marcam os modos de existir, dentro dos quais nos situamos, delimitando o que percebemos e o como concebemos a morte?

O objetivo do presente trabalho é estudar como a representação da morte é construída por um grupo específico de crianças. Fui buscar, junto a elas, no contexto escolar, os indícios sobre esse processo de elaboração, as estratégias de que se utilizam para dizer e ocultar o sentido da morte em suas vidas.

-NOTAS

¹ É médico, psiquiatra e psicodramatista.

² Nasceu em 1914, especialista em técnicas de informação sobre agricultura tropical e historiador pela Sorbonne. Foram quinze anos de pesquisa em que ele estudou a relação entre atitudes diante da morte, no que esta tem de mais geral e comum, e no que concerne ao nosso destino individual e coletivo. Analisou milhares de documentos, testamentos, iconografias, obras-de-arte, túmulos, cemitérios, entre outros documentos.

³ Traduzido e impresso no Brasil, em 1977.

⁴ Traduzido e impresso no Brasil, em 1981.

⁵ Ariès, (1981, p. 19): “*Que Deus abençoe Carlos e a doce França, implora Oliveiros, e acima de tudo Rolando, meu companheiro*”.

⁶ Liev Tolstói, 1828-1910. Nasceu na propriedade de sua família em Iásnaia Poliana, um vilarejo a leste de Moscou. Tornou-se órfão de mãe aos dois anos e do pai aos nove. Tornou-se rico herdeiro de uma família de aristocratas de alta linhagem. Formado em Direito, em Petersburgo, fundou escolas e obras assistenciais para seus empregados, influenciado, nesse período, pelas obras que mais o marcaram espiritualmente, como *Dom Quixote*, de Cervantes, e *Os miseráveis*, de Victor Hugo, enquanto ia-se tornando cada vez mais místico. Escreveu algumas das maiores obras de toda a história da literatura, como *Guerra e paz*, de 1868, e *Ana Karênina*, de 1877. Após uma grande crise existencial, separado de sua família (mulher e dez filhos), a Igreja Ortodoxa Russa viria a excomungá-lo em 1901, por considerar excessivas suas atitudes e pregação de fundo anarquista (deixou de participar da vida social de nobre e escritor, tornou-se vegetariano, passou a se vestir como camponês, a andar descalço e a fazer os trabalhos mais pesados). Foi em meio a essa grande transição de vida que ele escreveu *A morte de Ivan Ilitch*, em 1886. Nas palavras de Otto Maria Carpeaux, “...uma das obras mais comoventes e mais pungentes da literatura universal, talvez a obra-prima de Tolstói”. Em 1910, aos 82 anos, Liev Tolstói viria a morrer de congestão pulmonar numa estação ferroviária, quando fugia da casa para ir morar num mosteiro.

⁷ Diz-se da Igreja francesa, de seu ritual e suas leis.

⁸ “[Do fr. *carolingien*, pelo it. *carolingio*, poss.] Adj. 1. Pertencente ou relativo à dinastia de Carlos Magno, rei dos francos e imperador do Ocidente (742-814). S. m. 2. Indivíduo dessa dinastia”.

⁹ Ariès (1981), “...o *Euclógio*, de Serapião, texto litúrgico greco-egípcio de meados do século IV, contém esta súplica pelos mortos: “*Dá repouso ao seu espírito em lugar verdejante e tranqüilo*” (p. 28).

¹⁰ “*Nenhum cadáver deve ser depositado na cidade, para que os sacra da cidade não sejam maculados*”, segundo o comentário do jurista Paulo (Ariès, 1981, p. 35).

¹¹ A morte não interrompia a vingança nem a justiça. Quando se tratava de suplicado, esforçavam-se por deixá-lo apodrecer ou queimavam-no e dispersavam as cinzas, as quais se juntavam por vezes às peças do processo ou das obras criminais: “*as cinzas, que lançaram ao vento, ao ar, à água*” disse Agrippa D’Aubigné dos protestantes condenados à fogueira. Quando os leprosos sabem que Isolda foi condenada pelo rei Marc a ser queimada viva por adultério, pedem que a infeliz lhe seja antes entregue, por que eles saberão proceder melhor do que o fogo: “*Majestade, se desejais lançar vossa esposa nesse braseiro, é de boa justiça, mas muito rápida. Esse grande fogo a queimará depressa, e o forte vento terá dispersado as suas cinzas*” (Ariès, op.cit. p. 49).

¹² As grandes valas comuns eram destinadas aos mortos pobres, os que não pagavam direitos elevados de inumação na igreja ou sob os carneiros. As valas menores comportavam de 600 a 700 e as maiores de 1.200 a 1.500 cadáveres. O uso dessas valas tornou-se habitual por ocasião das epidemias de peste, grandes fomes que devastaram as cidades hipertrofiadas pelo impulso demográfico do século XIII.

¹³ Carneiro ou ossário.

¹⁴ Entre os habitantes vivos, o cemitério contava às vezes com uma clientela especial: mulheres eremitas se faziam ali encerrar em reclusão. A área de reclusão, onde elas ficavam muradas, dava, ao mesmo tempo, para a igreja e para o cemitério. Eventualmente, as eremitas piedosas viviam ao lado das reclusas à força: *mulheres de má vida*, ou criminosas, que a Justiça condenara a ali serem muradas para sempre. Encerravam-se as mulheres na reclusão como, por outros delitos, nos conventos ou no hospital geral, por falta de prisões.

¹⁵ “Na época carolíngia, o conde, o centurião (oficial da guarda cívica), o vigário ali realizavam suas audiências (placita). A praça do tribunal era ao pé da cruz triunfal. Ainda no século XV, Joana D’arc foi julgada (por um tribunal da igreja) no cemitério de Saint-Ouen em Rouen” (Ariès, op. cit., p. 71).

¹⁶ Ariès vai acrescentar que ocorrerá um deslocamento desse pensamento: “Mas não de todos, entretanto, pelo menos naquele fim de século XVII em que a mentalidade muda, como sabemos – 10% da Dalbade e 18% da Daurade são de crianças afinal enterradas na igreja, sem dívida, ao lado de pais e irmãos. Um dia virá, um século e meio depois, em que é a criança morta que será representada com mais amor na arte funerária dos grandes cemitérios urbanos da Itália, da França e da América! *Que mudança!*” [grifos meus] (id. ibid., p. 94).

¹⁷ Costumam-se chamar “macabras” (por extensão, a partir das danças macabras) as representações realistas do corpo humano durante a sua decomposição. O macabro medieval, que tanto perturbou os historiadores desde Michelet, começa depois da morte e pára no esqueleto dessecado, *la morte secca*. Frequente no século XVII e ainda no século XVIII, não pertence à iconografia característica desde o século XIV ao século XVI. Ela é denominada pelas imagens repugnantes da corrupção: *Oh! Carniça que já não és homem* [grifos meus] (id. Ibid, p. 118).

¹⁸ *Artes moriendi*: trata-se do aparecimento do cadáver chamado “o cadáver decomposto”, “a carniça”, na arte e na literatura.

¹⁹ Nasceu em Breslau, Polônia, em 1897, e morreu em Amsterdã em 1990. Sociólogo alemão, estudou medicina, psicologia e filosofia nas universidades de Breslau e Heidelberg; em seguida, trabalhou com Karl Mannheim em Frankfurt. Desenvolveu uma abordagem a que chamou “sociologia figuracional”, que examina o surgimento das configurações sociais como conseqüências inesperadas da interação social. Seu trabalho mais conhecido é *O processo civilizador* (2 vols., 1939), em que analisa os efeitos da formação do Estado sobre os costumes e a moral dos indivíduos (Extraído do *Dicionário do pensamento social do século XX*, Jorge Zahar Editor, 1996).

²⁰ Primeira edição em alemão em 1982 e será pela segunda edição pelo Fundo de Cultura Econômica no México em 1989, intitulada *La soledad de los moribundos* que farei as minhas referências.

²¹ Jean Ziegler nasceu em Genebra. Desempenhou os papéis de professor de Sociologia na Universidade e no Instituto de Estudos do Desenvolvimento e de deputado no Parlamento em Genebra. Como professor convidado, lecionou também em universidades dos Estados Unidos, Brasil e Europa. Após várias e longas estadas de Pesquisa na África Central, realizou uma extensa pesquisa, durante anos, numa comunidade da Diáspora africana do Nordeste brasileiro.

²² Traduzido e impresso no Brasil em 1977.

²³ “[De or. afr.] S. m. Bras. Rel. 1. Religião introduzida no Brasil com escravos, principalmente de regiões dos atuais Estados da Nigéria e do Benim, na qual crentes novos e ancestrais, reais ou míticos, eram divinizados em cultos públicos ou secretos. 2. Designação genérica de diversas seitas derivadas do candomblé (1), e que atualmente apresentam influências estranhas à sua cultura (como, p. ex., elementos bantos, do espiritismo, rituais e mitos de povos indígenas, etc.). 3. Local de culto do candomblé (1 e 2). 4. A liturgia do candomblé (1 e 2): & 5. P. ext. Indivíduo de hierarquia, ou mesmo um crente de um candomblé de caboclo. Candomblé de caboclo. Bras. Rel. 1. Forma simplificada do candomblé (1), em que há influências indígenas, elementos do espiritismo, de magia negra africana e européia, etc. Cf. macumba]”.

²⁴ “[Do fom, poss.] S. 2 g. 1. *Indivíduo dos nagôs, povo de língua iorubana que vive a S. E. da República do Benim (África)*. 2. *Bras. BA Ioruba (1)*. S. m. 3. *Bras. MA Casa-de-mina. Adj. 2 g.* 4. *Pertencente ou relativo aos nagôs*. 5. *Bras. BA Ioruba (3)*”.

²⁵ “...congol [Do top. Congo (África).] S. m. 1. *V. congolês (3)*. 2. *V. banto (3)*. 3. *Designação genérica de escravo banto dos antigos reinos do Congo e do Cacongo*. 4. *Gloss. V. congolês (5)*. 5. *Bras. Rel. Indivíduo que pertence a um candomblé congol*. 6. *Bras. N. N.E. Etnogr. Dança dramática de origem africana, que se realiza de preferência pelo Natal, pela festa de Nossa Senhora do Rosário, e pela de São Benedito. Adj.* 7. *Bras. Rel. Diz-se do rito e do panteão (2) de alguns candomblés bantos*. 8. *V. congolês*”.

²⁶ “*Restr. Bras. Rel. Qualquer encantado que personifique um mito indígena, ou o próprio índio brasileiro*. *Bras. PE Folcl. Dançador do maracatu real. Caboclo do Mato. Rel. Nos candomblés angola e de caboclo, Oxoce (q. v.). [Com cap.] Caboclo Malembá. Rel. 1 Nos candomblés de caboclo, Oxalá (q. v.). [Com cap. Tb. se diz apenas Malembá]*”.

²⁷ Na versão portuguesa, traduzido e impresso em Portugal, intitulado *A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino*.

²⁸ “No interior da sociedade global brasileira, o nagô não faz papel de linguagem arcaica em face da linguagem ocidental moderna, manejada pela burguesia branca. As duas não provêm da mesma fonte. Suas raízes históricas são diferentes e não saberíamos colocá-las na mesma linha evolutiva ascendente. O vetor indicado por Ariès não as habita da mesma maneira. No entanto, as duas linguagens agem violentamente uma sobre a outra. Não coexistem com passividade. Sua concorrência é intensa. Disputam cotidianamente o espírito dos homens. A linguagem branca se impõe pela repressão policial, a repressão social e o sistema escolar. A linguagem nagô vinga-se clandestinamente quando os brancos, torturados pela angústia da morte, vão consultar as grandes Ialorixás do candomblé, à noite, em geral [grifos do autor] (Ziegler, 1977, p. 144-145).

²⁹ “Cristo morto e ressuscitado precisa alimentar-se com eles, beber com eles e caminhar ao seu lado à noite, na estrada de Emaús. Tomé é um homem admirável, um verdadeiro racionalista. Recusa-se a crer nos próprios olhos. Exige a negatividade total. Para se convencer da presença efetiva desse Cristo crucificado e ainda assim vivo diante dele, precisa tocar com as mãos o corpo martirizado [...]. Nada de corpo transfigurado, de ferimentos curados. É a pura negatividade, isto é, uma pessoa morta que passa à vida. Apostamos que se Tomé não houvesse verificado com suas mãos os ferimentos de Cristo, palavra alguma, fenômeno algum de substituição, imagem alguma o teria convencido” (Ziegler, op.cit. p. 145).

³⁰ “O povinho era relegado para fora da igreja, mas sempre no recinto abençoado, no que se tornará mais tarde precisamente o cemitério: vasta fossa comum de vários metros de largura, comprimento e profundidade, onde os cadáveres, envoltos em sudários, quase sempre sem caixão, eram empilhados. A fossa só era fechada quando estivesse cheia. Abria-se então uma outra ao lado. Ao final de alguns anos exumavam-se os ossos dos corpos conservados, a fim de dar lugar para outros. Os ossos eram depositados nos celeiros das galerias do claustro, donde o nome de matadouro dado aos velhos cemitérios. Compreende-se que, graças a tal manipulação dos cadáveres, Hamlet pudesse, sem espantar ninguém, colher um crânio de passagem” (id. ibid., p. 95-96, apud Ziegler op. cit., p. 160).

³¹ O estudo conta, ainda, com uma terceira parte onde ele estuda a sua teoria e práxis. Em face dos moribundos, dos velhos e dos gravemente doentes, essa classe goza de um poder quase total e incontestado. Somente grupos minoritários de enfermeiras, de anciãos, de pais de moribundos e de doentes isolados procuram hoje, de modo desarticulado, opor-lhes resistência. A quarta parte é a que Ziegler consagra à agonia e diz de que modo e em que condições médicas, psicológicas e sociais as pessoas que se encontram na fase fora da possibilidade de cura da doença (fase terminal), internadas nos hospitais, vivem hoje os últimos instantes de sua existência.

³² Mercadoria suprema, o corpo humano, vivo ou morto, integra agora o circuito vazio de sentido das coisas produzidas, consumidas, reproduzidas e reconsumidas. O percurso deste circuito devastador e sua progressiva aceleração parecem ter-se tornado a finalidade única de uma sociedade privada da consciência de sua finitude.

Essa aceleração gera, ela própria, uma situação radicalmente nova. Roger Bastide (1965, apud Ziegler, 1977, p. 141) a define:

“A aceleração da história acarreta uma descontinuidade fundamental na trama de nossa vida, substitui as evoluções lentas por mutações brutais, forçando o indivíduo a mobilizar sem cessar as suas energias e, se ele as tiver suficientes, a lutar contra o imprevisível das mudanças ou a multiplicação das rupturas, recorrendo seja à neurose compensatória, seja às rígidas estruturas da psicose, a fim de abolir o traumatismo da eterna mudança. A impessoalidade das relações humanas, a indiferença afetiva e o isolamento nas grandes metrópoles, a sexualidade reduzida à fornicação, a fragmentação de nosso comportamento cotidiano em consequência do fato de pertencermos a grupos múltiplos, que nos impõem com frequência papéis contraditórios, a perda de sentimento de nossa participação no mundo social, assim como do sentimento da identidade pessoal, a masculinização da mulher e a feminilização do homem, a massificação do indivíduo, ampliação das nossas dependências, em lugar da conquista de nossa autonomia”.

³³“...a igualdade diante da morte é um mito. A morte se adianta ou atrasa segundo relógios que se chamam condições sociais, econômicas e políticas” (Chaunu, 1972 apud Ziegler, 1977, p. 148). Philippe Simont (1973) é ainda mais explícito: “A sociedade pratica em domínios cada vez mais amplos uma espécie de eutanásia coletiva e clandestina, tanto mais injusta porque muitas vezes na escolha implícita dos sobreviventes o critério dinheiro representa um papel exorbitante” (apud Ziegler, 1977, p. 148).

³⁴ O autor exemplifica com uma imagem ainda mais nítida da imemorial estratificação dos mortos. Na Bahia, o cemitério da Liberdade, perto do mar, construído em platôs. Na parte mais elevada, os palácios dos falecidos da oligarquia. No meio, os túmulos dos burgueses da classe média e, embaixo, os dos pequenos comerciantes, dos funcionários e empregados. Para assegurar a respeitosa distância dos poderosos, um muro separa o alto da colina dos terraços que se estendem ao longo do declive descendo até o mar. “No mato, nos confins das ravinas, nas terras áridas e vermelhas, sem cercas e privado de qualquer ornamento, repousa, imenso e anônimo, o povo” (Ziegler, 1977, p. 161-162).

³⁵As novas ciências do homem, bem como a linguística, introduziram no uso corrente as noções de **diacronia** (caráter dos fenômenos culturais, sociais etc., observados quanto à sua evolução no tempo) e **sincronia** (ato ou efeito de sincronizar ou estágio da história de uma língua que é tomado para estudo). Como muitos outros fatos da mentalidade que se situam em um *longo período*, as atitudes diante da morte podem parecer quase imóveis através de períodos muito longos de tempo. Aparece como **acrônica** (que se realiza fora do tempo próprio ou que não tem tempo; eterno). Segundo Ariès, entretanto, em certos momentos, intervêm mudanças, freqüentemente lentas, por vezes despercebidas, hoje mais rápidas e mais conscientes.

2 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

No matiz da flor
entre cor e cor

aos filtros de seda
de furtiva hortênsia,
quando o rosa dúbio
se esbate na meia
candidez do azul,

palpita às ocultas
o calor da seiva.

Ao rapto das ondas
uma após outras

em fluxo e refluxo
tangidas, carreadas
pelos ventos vários
para além dos âmbitos
à escala das nuvens,

preside o volume
das águas oceânicas.

Através do frágil
suspiro impreciso

que do arfar dos seios
ao sopro dos lábios
— por simples pudor,
mágoa ou desespero —
quase nem assoma,
nítidas passeiam
as garras do amor.

A perfeita fluência
do instante falaz

— nota unida à fluida
coroa da música
em verdes, volúveis
sub-reptícias redes —

porventura, acaso
surpreende o perene.

OS INDÍCIOS
Henriqueta Lisboa

2.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS

Deixo-me levar pelas palavras de Henriqueta Lisboa, fonte de inspiração na análise da vida. A poetisa realiza uma dialética funcionalmente lírica entre as coisas, a vida e o sentir, a tensão entre a vida e a morte, sendo-no-mundo. Trago essa brilhante artesã da palavra, pois instaura, por meio da poesia, uma ideologia de arte para o Homem, num equilíbrio emocional expressional capaz de revelá-lo (o Homem) de uma maneira nova, em seu eterno e irreversível destino.

Sabe-se que cada cultura apresenta algumas prescrições de como a morte deve ser enfrentada e quais comportamentos e rituais devem ser cumpridos pelos enlutados, de acordo com a ideologia dominante da época, as estruturas institucionais, os mitos etc. Diferentes áreas do conhecimento têm se aprofundado no estudo da morte, sob distintas abordagens teórico-metodológicas. De maneira geral, a psicologia educacional e a pedagogia não têm procurado, nesses estudos, indícios para compreender os múltiplos sentidos da morte para a criança e reorientar a prática pedagógica. Assim, apresentarei como foi realizada e recortada a realidade que atravessamos e nos atravessou.

De modo geral, a discussão sobre a morte não acontece no contexto escolar e, quando ocorre, ela se dá à margem do cotidiano da escola, como um fato acidental e impróprio. Quando o assunto emerge é porque morreu alguém com vínculo com aquela comunidade escolar: pais de crianças e adolescentes matriculados na escola, algum (a) aluno (a), ou um (a) professor (a) ou funcionários da escola etc.

Nos últimos anos, a psicologia começa um movimento contra a interdição da morte, surgindo um número cada vez maior de publicações que focalizam o significado da morte e seus concomitantes psicológicos. Entretanto, grande parte dessa literatura centraliza-se naqueles que se defrontam com a morte, os doentes terminais, ou aqueles que sofrem o processo de luto e, em sua maioria, focaliza os adultos.

Por meio de várias investigações e muitos anos de trabalhos com pacientes com AIDS, crianças e idosos portadores de doenças fatais, a preocupação de Elizabeth Kubler-Ross¹ esteve voltada, principalmente, para falar com pacientes, escutar as suas necessidades, acompanhá-los no seu processo de morrer. Trouxe auxílio e compreensão para milhões de pessoas que tentavam lidar com a própria morte ou com a de entes queridos.

No estudo *Psicologia da morte*, de Robert Kastenbaum & Ruth Aisenberg (1983), aparecem questões sobre a natureza da morte, levando em consideração não só a morte como pensamento, mas também os modos pelos quais se enfrenta o pensamento de morrer. Da ênfase sobre o que o indivíduo entende por morte e como se relaciona com ela, estenderam para a consideração do morrer e da morte como fenômenos de domínio público. A morte é também tomada como produto de pensamentos, sentimentos e atos. *Como os seres se organizam para enfrentar a morte?*

O tema da morte no processo vital, envolvendo a revisão de conceitos e de práticas e o aprofundamento de reflexões, situações-limite, como doenças, o confronto com a morte, o suicídio, a separação amorosa como a presença da morte em vida e o processo de enlutamento, tem sido estudado por diferentes pesquisadores, entre eles, destaque: Weil (1989), Cassorla (1991), Bromberg (1994 e 1996), Nuland (1994), Perazzo (1995), Von-Fran (1995), Lowen (1986 e 1998), Viorst (1988), Pincus (1989), Caruso (1982), e Dias (1991).

Maria Júlia Kovács, nos seus projetos de pesquisa e docência atuais, tem se voltado para a área de tanatologia, estuda a questão da morte no processo de desenvolvimento do ser humano, abordando temas como representações e atitudes em frente à morte, conceito e vivências de morte em crianças, adolescentes, adultos e idosos, experiências de perda/morte, separação e o processo de luto, comportamentos autodestrutivos e o suicídio, o paciente "terminal" e a questão da morte, o psicólogo e o trabalho com o problema da morte na formação do psicólogo.²

Destaco, também, o trabalho de Ginette Raimbault (1979), que, por meio de casos clínicos, foi elucidando os mecanismos inconscientes nas crianças com doenças incuráveis. No entanto, poucos têm sido os estudos aplicados que discutem a temática, colocando em foco a morte e a criança. Assim, tanto do ponto de vista teórico e conceitual quanto metodológico, são outras as inquietações tecidas nessas investigações.

Em face da sua universalidade, o tema da morte possibilita diferentes abordagens teórico-metodológicas de investigação. Entretanto, a maioria das pesquisas sobre a morte com criança têm sido feitas com base no aspecto cognitivo. Uma das pesquisas mais difundidas nesse campo foi feita pela psicóloga Maria Nagy (1948, apud Kastenbaum & Aisenberg, 1983). Essa investigação foi realizada com 378 crianças da Hungria, que variaram em idade de três a dez anos. Sua amostra compreendia quase o mesmo número de meninos e meninas e ela

incluiu crianças de ambientes sociais e religiosos diversos, procurando ampliar o espectro de funções intelectuais. Os resultados foram agrupados pela pesquisadora em três estágios de desenvolvimento da idéia de morte na criança.

Estágio um: engloba os cinco primeiros anos de vida da criança. A criança nesse estágio geralmente não reconhece que a morte é final. Para ela, a morte é uma partida, um sono – isso nega inteiramente a morte e a criança reconhece o fato da morte física, mas não pode separá-la da vida – considera-a gradual ou temporária. A criança tende a sentir-se aflita por seu aspecto da separação.

Estágio dois: entre cinco aos nove anos. A característica distintiva desse estágio é que a criança tende a personificar a morte que é vista como uma pessoa separada, ou a morte é, ela própria, uma pessoa morta. A morte ainda se encontra fora dela e também não é universal.

Estágio três: a partir nove anos. As crianças mais velhas, no referido estudo, tendiam a ter claro reconhecimento de que a morte não só é um acontecimento final mas inevitável. Acontecerá a elas também, sabem que todos no mundo morrerão. A morte é tão universal quanto inescapável.

Seguindo essa mesma linha de investigação, Koocher (1972, apud Torres, 1979), Estados Unidos, assinala que a perspectiva mais lógica para se iniciar o estudo do conceito de morte é ligá-lo à estrutura teórica do desenvolvimento humano, uma vez que a compreensão da morte ou de qualquer outro fenômeno natural é limitada pela extensão com que a criança é capaz de perceber, interpretar, classificar e integrar o estímulo de seu ambiente.

Na área educacional, existem poucas pesquisas sobre a morte. Quando há, são realizadas procurando investigar a relação entre o desenvolvimento cognitivo e a evolução da idéia de morte. Como ilustração apresento alguns estudos brasileiros nessa área de investigação. Torres (1979) foi uma das primeiras pesquisadoras que estudou a relação entre o desenvolvimento cognitivo e a evolução do conceito de morte. Identifica e descreve as características desse conceito, mostrando a evolução da idéia da morte na criança. Isso a leva a identificar três diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo, seguindo o modelo de Jean Piaget.

Torres elaborou um instrumento de sondagem do conceito de morte para avaliar três dimensões – extensão, significado, duração – do conceito de morte biológica. Para a avaliação do desenvolvimento cognitivo, foram empregadas tarefas ancorando-se em estudos de Jean

Piaget, mostrando a existência de uma relação entre o desenvolvimento cognitivo e a evolução do conceito de morte. Dessa forma, ela identifica três níveis do conceito de morte:

No nível 1, as crianças não estabelecem de maneira clara e ampla a oposição entre seres animados e seres inanimados, embora distingam os seres que morrem e os que não morrem. Não atingiram um grau de compreensão que lhes permita reconhecer a existência de uma categoria de seres inorgânicos que não morrem porque não têm vida. Admitem vida na morte, quer de forma explícita, quer atribuindo a fatores externos a impossibilidade de o morto realizar atividades ou ter sensibilidade. Não compreendem a morte como processo definitivo e irreversível, mencionando modos pelos quais o morto poderá tornar a viver. Esse tipo de conceituação é característico da criança pré-operatória.

No nível 2, embora progredam na distinção entre seres animados e seres inanimados, ainda não são totalmente capazes de dar explicações genéricas lógico-categoriais das causas da morte, persistindo a atribuição de causas específicas. Também já fazem oposição entre a vida e a morte, não mais atribuindo vida e consciência ao morto, além de definirem a morte a partir de aspectos perceptivos, reconhecendo, sobretudo, a imobilidade do morto. A morte já é compreendida como uma condição definitiva, permanente. Entretanto, não são capazes de estabelecer generalizações e dar explicações biologicamente essenciais. Esse tipo de conceituação é característico da criança que se encontra no período das operações concretas.

No nível 3, as crianças já são capazes de compreender e estabelecer claramente ampla distinção entre seres animados e inanimados; reconhecer a morte como extensiva a todos os seres animados; dar explicações biologicamente essenciais e lógico-categoriais das causas da morte. Também começam a reconhecer a morte como processo natural, parte da própria vida, processo que opera internamente, implicando a cessação da vida corporal. Suas explicações são amplas, envolvendo generalizações e/ou enfoque à paralisação de órgãos vitais. Entretanto, ainda não se verifica a existência de um alto nível de abstração nessa fase. Esse tipo de conceituação é característico da criança que se encontra no período das operações formais.

Para Wass (1995), pesquisador americano, as crianças não nascem entendendo e temendo a morte, ou seja, a idéia da morte é adquirida. O referido autor mostra que as crianças crescem numa sociedade e aprendem a absorver sua sabedoria, mitos, práticas, ambivalências e ansiedades; tudo isso, é adquirido em suas relações com as pessoas significativas que as

cercam como os pais, amigos, professores, heróis e por meio de suas experiências. Captam o conhecimento quando ouvem adultos discutirem a morte de alguém, participando de um velório, quando um artista famoso morre ou, ainda, assistindo a desenhos animados, telejornais, novelas e filmes.

A idéia de morte é como um tabu em nossa sociedade Ocidental, por isso é tão difícil para os adultos conversarem sobre a morte com a criança. Talvez porque, quando crianças sofreram, as mesmas conseqüências de não poder expressar livremente seus sentimentos por causa desse tabu. É preciso, num primeiro momento, reconhecer que esse tabu existe, mas que é impossível ignorar a morte. As crianças, ao contrário dos adultos, não a ignoram, mesmo quando não possuem a liberdade de conversar sobre o assunto, mas há a possibilidade de estar presente em suas brincadeiras, por exemplo, a brincadeira de mocinho e bandido etc. O que acontece hoje é que algumas crianças são *superprotegidas* com relação ao tema da morte e outras, inversamente, são *superexpostas* ao convívio diário com a morte, porém, estão crescendo sem saber e/ou poder expressar seus sentimentos em relação à morte.

Essas atitudes em frente à morte têm efeitos sociais muito prejudiciais. Evita-se conversar sobre morte com a criança; entretanto, a televisão, os filmes, os desenhos animados e os videogames estão repletos de violência gratuita que banaliza a morte e a trata como algo irreal. Segundo Wass, nos Estados Unidos, existiria uma média de cinco atos violentos por hora no programa, enquanto nos desenhos das manhãs de sábado acontecem cerca de vinte a vinte e cinco cenas de violência por hora envolvendo destruição de propriedade e abordagem física que resulta em ferimentos e morte.

Fatos dessa natureza permitem concluir que, se a morte é banalizada, pelo mesmo fato a vida é sem importância, principalmente para um certo segmento da população: crianças das classes populares e de segmentos marginalizados da sociedade. A vida de quem passa a não ter importância? Seriam as vidas das crianças indígenas? Negras? Os filhos de trabalhadores rurais assalariados e/ou sem-terra? As crianças que trabalham (na zona rural e na zona urbana)? As crianças faveladas? Ou as crianças e adolescentes de rua? Suas vidas são interligadas com a sociedade por laços tênues e tensos conflitos. A morte não é diferente, é qualificada, também, como irrelevante. Além do que a criança aprende que a violência é um meio eficaz de resolver um conflito. Isso não quer dizer que esses aspectos inter-relacionados da vida/morte não tenham efeito sobre essas pessoas. "*Gosto dos desenhos com muitas lutas e*

golpes mortais. É bem legal... eles explodem a turma do mal, levam raios chocantes, os heróis do bem, só vencem se forem melhores nos poderes e nas lutas, explodindo e detonando todos!” (Carlos, 12 anos).³

Outros estudos realizados por pesquisadores portugueses⁴ procuraram saber sobre a ansiedade em face à morte, sobre a percepção e atitudes dos jovens em frente à morte, tendo em vista a dimensão intercultural e a influência da fé nesse saber e sobre o diálogo com a morte. Procurando ampliar a reflexão no sentido de inserir outras áreas do conhecimento que investigam a morte, pode-se perceber que os estudos que se debruçam sobre ela – como uma produção social – revelam uma perspectiva centrada em aspectos orgânicos e quantitativos, uma luta contra as formas fatais da morte (doença, velhice, acidente), já traduzida pelo aumento estatístico contínuo da duração média da vida humana.

O fato de não haver no campo educacional debates sobre a morte, mantendo-se, desse modo, uma postura de abstenção, impossibilita um saber sobre a morte. Pensando no contexto escolar como um *locus* para apropriação e reconstrução de sentidos o que justifica o aparente silêncio sobre essa temática?

Não desconsiderando, para o campo educacional, a possível contribuição dessas pesquisas realizadas pelos autores, cabe salientar que a abordagem de um tema como esse com a criança, na escola, além dos aspectos científicos desse fenômeno, também requer que sejam levados em conta outros aspectos sociais e culturais. A diferença fundamental dessas pesquisas, anteriormente apresentadas, e a investigação na qual me debruço aqui, parte de um pressuposto inicial: o ser humano se situa não na ordem do biológico e das leis naturais, mas na *ordem do simbólico e das suas leis histórico-culturais*. A morte é, portanto, representação simbólica do fato real, natural, própria de cada meio cultural.

Nesse sentido, assumo um modo de olhar o fenômeno da morte que leva em conta essas condições culturais e simbólicas. Assim, procurarei pesquisar *como crianças de um determinado segmento da sociedade – pobres que vivem e sobrevivem em condições precárias de existência e, de certo modo, até apartadas do convívio da sociedade – constroem a representação da morte e quais são os elementos que compõem tal representação*. Entendendo que essa representação é resultado da convivência cultural e das condições históricas de suas vidas, busco em Vigotski⁵ seu modo dialético de pensar a condição humana e seu esforço em ultrapassar a visão dualista de mundo e de homem e, conseqüentemente, da

vida desse próprio homem. Assim, proponho pensar a morte não como contraposição à vida, mas como elemento que, junto com a vida, é constitutivo do mundo e do homem em si.

2.2 DELIMITAÇÃO TEÓRICA DO OBJETO

...a investigação leva, logicamente, à elaboração pessoal das explicações já disponíveis, de forma que elas passem a constituir o arsenal de conhecimentos constitutivo do sujeito conhecedor (Pino, 2001).

A discussão sobre representação abordando aspectos conceituais e contextuais implica, primeiramente, a concepção de representação como categoria de análise, como uma produção social marcada por polissemias que devem ser entendidas circunscritas ao contexto que lhe conferem sentido. Neste item, procuro abordar a representação associada à concepção histórico-cultural de homem.⁶

A representação está sendo compreendida como um produto, para então analisar seu próprio processo de produção. A representação, como uma processualidade histórica vinculada ao conjunto das relações que permeiam a vida cotidiana. Por exemplo, a resposta à pergunta “qual a representação que crianças e adolescentes têm da morte?” seria insatisfatória para a configuração de uma concepção sobre representação, uma vez que capta somente um dos aspectos dela (como produto), deixando de lado seus aspectos constitutivos de produção.

Contrapondo-se à idéia de natureza humana, Marx (1978b, p 103), em *Para a crítica da economia política* busca compreender os “...indivíduos produzidos em sociedade, portanto a produção dos indivíduos determinada socialmente, é por certo o ponto de partida”. Todo esforço em compreender o homem, recorrendo à História, só tende a confirmar a dependência deste no conjunto das relações nas quais está envolvido. Por isso, a afirmação do autor “O homem é no sentido mais literal, um *zon politikon*, não só animal social, mas animal que só pode isolar-se em sociedade” (1978b, p 104).

A totalidade da realidade social é um princípio fundamental para captar o movimento do homem no mundo. Assim, quando se fala de produção humana, deve-se situá-la como “...apropriação da natureza pelo indivíduo, no interior e por meio de uma determinada sociedade” (Marx, 1978b, p. 106). Uma totalidade, portanto, que se materializa num tempo histórico social, totalidade concreta. Quando trata do processo de produção, Marx (1978b, p. 110) demonstra como o princípio da totalidade se expressa:

O consumo cria o impulso da produção; cria também o objeto que atua na produção como determinante da finalidade [...]. O consumo põe idealmente o objeto da produção, como imagem interior, como necessidade, como impulso e como fim. Sem necessidade não há produção. Mas o consumo reproduz a necessidade.

Momentos diferentes de um único processo, as etapas que configuram o modo de produção é que “...*não é que a produção, a distribuição, o intercâmbio, o consumo são idênticos, mas que todos são elementos de uma totalidade, diferenças dentro de uma unidade*” (Marx, 1978b, p. 115).

O significado de uma totalidade concreta é buscado pelo método científico, em que “...*o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso*” (ibid. id., p. 116). Essa diversidade, para ser captada e compreendida, necessita percorrer um trajeto, cujo início está na concepção de história. A transformação é resultado da ação do homem e do mundo natural sobre os objetos. Ao produzir, o homem consome parte de suas forças vitais, bem como consome os meios empregados para a produção de um determinado produto.

O homem, no entanto, não é apenas ser natural, mas ser natural *humano*, isto é, um ser que é para si próprio e, por isso, ser genérico, que enquanto tal deve atuar e conformar-se tanto em seu ser como em seu saber[...]. Nem objetiva nem subjetivamente está a natureza imediatamente presente ao ser humano de modo adequado. E como tudo o que é natural deve *nascer*, assim também o homem possui seu ato de nascimento: a *história*, que, no entanto, é para ele uma história consciente, e que, portanto, como ato de nascimento acompanhado de consciência é ato de nascimento que se supera. A história é a verdadeira história natural do homem [grifos do autor] (Marx, 1978a, p. 41).

Segundo Marx, a produção da existência social – que implica, a um só tempo, a satisfação e a produção de necessidades – realiza-se como uma dupla relação; ou melhor, como uma relação natural e como uma relação social. Porém, o que define e caracteriza a produção não é o aspecto natural dessa dupla relação, mas o modo de cooperação ou o estado social determinado, ou o modo de produção que os homens (plural, diferenciados socialmente na divisão do trabalho) desenvolvem historicamente.

Assim, as necessidades humanas não são necessidades naturais, nem substantivas de uma natureza humana, mas são fatos constituintes da (e constituídos pela) relação dos homens com o mundo natural, inerentes a uma forma de produção. Em Marx, essa dialética se origina na produção, pois no processo de satisfação de suas necessidades o homem produz novas necessidades. As necessidades humanas não poderiam ser, portanto, entendidas a partir do consumo individual, mas da produção – consumidor e produtor não são livres e opiniões e necessidades são socialmente determinadas.

Desse modo, o processo da produção das representações, direta e essencialmente amalgamada à atividade e ao comércio material dos homens, torna-se a linguagem das condições concretas da vida. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens aparecem aqui ainda como a emanção direta de seu comportamento material. Assim entendido, o consumo é parte, ou *momento* de uma totalidade referente ao *processo econômico*, na qual produção, troca, distribuição e consumo interagem em determinações mútuas e a um modo de produzir corresponde um modo de consumir e os impulsos (e comportamentos manifestos) - [necessidades?] só ganham inteligibilidade dentro dessas estruturas mais amplas.

Entretanto, um entendimento universal sobre a necessidade deve considerar a diversidade, de relações sociais de produção. À determinação do acesso e controle dos meios de produção e do produto social pelos grupos e pelos indivíduos que compõem um tipo de sociedade determinada e [da organização do] processo de trabalho, assim como [da] distribuição dos produtos. Dessa forma, reconhecer o papel das estruturas econômicas no funcionamento e na evolução das diferentes sociedades não implica negar o papel de outras estruturas, o parentesco, a religião ou outras quaisquer que existam como estruturas dominantes em uma hierarquia de instituições e funções dessas diferentes sociedades, em diferentes momentos históricos.

Em outras palavras, assumir a determinação econômica como um princípio universal explicativo das diversidades sociais, historicamente construídas, não implica assumir o padrão social das formações capitalistas industriais, em que a estrutura econômica se destaca como dominante em uma hierarquia de instituições e de funções, como um “padrão ouro”, numa

postura etnocêntrica de entendimento das diversidades, pois é necessário levar em consideração também o jogo específico de todos os níveis de funcionamento de um sistema econômico e social. Quem sabe se pode descobrir a lógica do conteúdo e das formas dos diversos modos de representação, das diversas formas de percepção do meio encontrado nos diversos tipos de sociedades?⁷

A cultura de um grupo dominante desempenha o seu papel ideológico, legitima uma ordem arbitrária, reproduz de forma transfigurada e, portanto, irreconhecível a estrutura das relações socioeconômicas prevalentes. Como uma forma estruturante, ela produzirá uma representação do mundo social imediatamente ajustada às relações socioeconômicas que daí em diante passam a ser decodificadas como naturais e passam a contribuir para a conservação simbólica das relações de força vigentes.

Segundo Bourdieu (1989), a cultura existe sob forma de símbolos, de um conjunto de significantes e significados no qual a cultura produz a percepção do que se traduz por realidade de forma indissociável dos aspectos políticos e econômicos. As relações de sentido estão referidas e construídas por um sistema de dominação. Trata-se do sistema complexo de relações simbólicas e não simbólicas, considerando as condições de existência material e a hierarquia social daí resultante.

No Dicionário Aurélio,⁸ encontram-se os seguintes significados da palavra “representação”:

[Do lat. *representatione*.] S. f. 1. Ato ou efeito de representar(-se). 2. Exposição escrita de motivos, de queixas, etc., a quem de direito. 3. Coisa que se representa. 4. Reprodução daquilo que se pensa. 5. Aparato inerente a um cargo, ao status social. 6. Qualidade indispensável ou recomendável. 7. Posição social elevada. 8. O conjunto dos representantes [v. representante (2 e 3)] que atuam, em geral, de maneira coordenada; delegação. 9. Filos. Conteúdo concreto apreendido pelos sentidos, pela imaginação, pela memória ou pelo pensamento. [Cf., nesta acepç., *idéia* (12).]⁹

Em uma dada cultura, podem existir campos semânticos complementares ou absolutamente contraditórios. Uma mesma unidade cultural pode, no interior de uma mesma cultura, começar a fazer parte de campos semânticos diversos e ainda pode desfazer-se e reestruturar num novo campo.¹⁰ Assim, para compreender a semântica da *representação* na cultura Ocidental, Lefebvre (1983, p. 15) examina:

1. *Significação científica* do termo: uma curva representa um fenômeno físico de vários parâmetros etc.
2. *Significação política*: um deputado representa um território e seus habitantes, na democracia parlamentarista – o sindicato ‘representa os trabalhadores de uma empresa ou de um grupo de empresas etc.
3. *Significação ‘popular’*: fazer-se representar em uma cerimônia, estar em representação, ou seja, ser o espetáculo etc.
4. *Significação comercial*: existem representantes de comércio que representam tal casa, que colocam os produtos da companhia.
5. *Significação estética*, a sua vez plural: um quadro representa uma cena histórica ou uma paisagem; uma companhia teatral da representações; uma obra de teatro representa tal cena histórica, tal caráter etc.
6. *Significação filosófica*, a mais ampla, sem dúvida a mais importante e a que dá a chave das demais. Invade o pensamento filosófico desde Kant, sem por ele definir-se claramente. Para a filosofia moderna, a representação não é nem a verdade nem o erro, nem a presença nem a ausência, nem a observação nem a produção, senão algo intermediário. Os filósofos se propuseram transcender a representação pelo conhecimento ou bem, pelo contrário, mostrar que o conhecimento não pode realizar essa operação; o qual limita o conhecimento às representações e a sua crítica. Do exame dos textos resulta que Marx e os marxistas confundiram com frequência ideologia e representação.

O conceito de representação tem sido abordado sob perspectivas distintas, as quais se subordinam aos referenciais teóricos adotados pelos autores que dele têm se ocupado. A representação encerra muitos elementos complexos e divergentes. Pode fazer inclusão do tipo *representação distribuída* para descrever um processo típico de redes neurais, como uma associação direta entre a concepção de arquiteturas cognitivas e taxonomias, ou tipologias, de representação podendo ser conduzida em diferentes hierarquias. Ainda pode ser irredutível a divisão clássica — simbólico (proposicional, sentencial, lógico) vs imagético (pictorial, analógico, icônico).

De acordo com Pino (2001, p. 13), o conceito de representação é aproveitado para significar elementos diversos:

No campo da teoria do conhecimento, esse termo pode ser entendido como significando uma função ou um objeto mental. Como função, a representação é a propriedade que têm as coisas – atribuída a elas pelos homens – de substituir e evocar outras. Como objeto mental, a representação é o desdobramento do real no seu equivalente simbólico, o que implica a função semiótica. Se é fácil entender a representação como função, não é igualmente fácil entender a representação como objeto mental nem a maneira como este objeto se constitui. Questão importante, pois do acesso à representação depende o acesso ao conhecimento humano.

O conceito de representação

Considerando a multiplicidade conceitual resultante, esclareço que o enfoque dado à morte como representação fundamenta-se no pensamento crítico de Henri Lefebvre (1983),¹¹ na obra *La presencia y la ausencia: contribucion a la teoria de las representaciones*. Situando-me nesse quadro teórico, a compreensão do conceito de representação necessita ser explicitada à medida que me proponho pesquisar *como crianças de um determinado segmento da sociedade – pobres que vivem e sobrevivem em condições precárias de existência e, de certo modo, até apartadas do convívio da sociedade – constroem a representação da morte e quais são os elementos que compõem tal representação*.

Lefebvre (1983), no seu processo de elaboração do conceito de representação, incluiu a análise de relações mais ocultas, de filiações perdidas denominadas análise *genealógica*. Resgata nessa sua construção o caráter dinâmico do conceito, sua abertura e, ao mesmo tempo, seus limites, enfim a dialética do pensamento conceitual que me parece ter caído em desuso pela maioria dos intelectuais. Afirma que, quando um conceito como o de representação está interligado de relações, linguagem, discurso, tem no seu cerne a falsidade: dependência e poderes ocultos submetidos às palavras e gestos. É nessa trama tecida pelo o autor que o conceito de representação estará sendo discutido envolvendo outros elementos determinantes para a sua compreensão como: a ideologia, o imaginário, o símbolo, a obra, a representatividade, a presença, a ausência, a especialização, o feminismo, o jogo, o trabalho, o poder, a alienação etc. E esses elementos também podem ser produzidos em categorias e leis: “...substituições e identificações, deslocamento e concentrações (condensações)” (Lefebvre, 1983,, p. 79).

Que é a representação?

“Para Hegel como para Spinoza a representação é uma etapa, um nível, um momento do conhecimento. É preciso passar por ela, para sair dela superando-a. A reflexão pode sempre retornar a cair nesse nível médio (mediador) entre o sensível e a abstração verdadeira, conceito e idéia” (Lefebvre, 1983, p. 21). O autor desconsidera a tese do saber

incondicional, que participa do absoluto, não vinculado a condições exteriores ou anteriores, baseando-se em si mesmo.

Que é a representação em geral?

Pode-se dizer que uma curva e uma função representam um fenômeno físico. Outros exemplos menos claros: pode-se dizer que a arquitetura representa a uma sociedade, mas também que os membros da sociedade se representam os edifícios que figuram entre eles. **Também se pode dizer que a propriedade ou a paternidade se representam de uma maneira que as valoriza e tendem a perpetuá-las em nossa sociedade [grifos meus] (Lefebvre, 1983, p. 23-24).**

De acordo com Lefebvre as representações podem distinguir-se das lembranças, dos símbolos, dos mitos e relatos legendários, do imaginário, de ilusões e dos erros. Mas essa diferença deve advir delas mesmas e não de uma classificação arbitrária. Elas diferem em *estáveis* e *móveis*, em *reativas* e *superáveis*, em *alegorias* e em *esteriótipos* - figuras redundantes e repetitivas, tópicos - e em esteriótipos incorporados de modo consistente nos espaços e instituições. As representações são repletas de ideologias. *“As representações não podem reduzir-se nem a seu veículo lingüístico (ato da linguagem) nem a seus suportes sociais”* (ibid. id.: 24). Algumas categorias específicas permitem compreender as representações: o deslocamento e a substituição; a dissimulação e a simulação, o núcleo e a periferia.

Quais são as condições da emergência e da formulação do conceito?

Lefebvre (1983) afirma que não é pretensão do seu trabalho decretar o fim das representações bem como o fim das ideologias ou da cultura composta de representações. Essa obra situa-se entre a aceitação do representativo como fato social, psíquico, político e a recusa global. Ele diz ainda que é preciso reintroduzir contra todos os dogmatismos da tradição filosófica a dialética das relações *aparência — realidade, verdade — ilusão*. A aparência se realiza num movimento que atravessa a sociedade. A realidade se dissimula, logo se transluz e se modifica *representando-se*. De acordo com Lefebvre (1983, p. 28) *“As representações circulam, mas entre as brechas: das instituições, dos símbolos e arquétipos. Interpretam a*

vivência e a prática; intervêm nelas sem conhecê-las nem dominá-las. Formam parte delas, somente as distingue das análises”.

Cabe, ainda, procurar o entendimento das necessidades das representações e seus processos de satisfação em diferentes hierarquias de funções e causalidades. E, também, entender que, no interior das sociedades capitalistas industriais, tal entendimento transcende a estrutura econômica que nelas surge como estrutura dominante nessas “hierarquias”, pois, se o econômico é o *determinante último*, ele é também um *determinante determinado*; não existe fora do complexo sempre concreto e historicamente mutável de mediações.

Nesse complexo de mediações, a ausência de lógica cultural na teoria da produção torna-se um convite a todos os tipos de naturalismo. Sua presença, por outro lado, levará a compreender a satisfação como algo não redutível a uma instrumentalização objetiva dos desejos – a um suprimento material das necessidades, mas como uma solução simbolicamente construída. Para o autor, a representação desdobra-se em: “...a) a representação (que inclui a ideologia sistemática) do trabalho que o sustenta, o perpetua e b) representação (que inclui a ideologia) da automatização próxima, sempre que se aceite ‘momentaneamente’ a divisão do trabalho ‘real’ (1983, p. 40).

Destaca Lefebvre, que a natureza é um todo coerente constituído por objetos e fenômenos, que estão ligados entre si, relacionando-se de forma recíproca. A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes. A parte materializa o todo, mas o todo não é a soma das partes, nem é a parte o todo. A representação considerada por Lefebvre como rica e equivocada envolve e cerca a ideologia, depauperada, clarificada. A eficácia da abstração e da ideologia resulta das representações que persistem nelas, porém menos reconhecíveis. “*Eficácia ou efeito, em torno da qual gira, sem apreendê-lo, a concepção habitual de ideologia* (Lefebvre, 1983, p. 69). Busca-se entender os fenômenos e os objetos dentro de uma totalidade concreta, pois nada é isolado. Isolar um fato, fenômeno e depois conservá-lo pelo entendimento nesse isolamento é privá-lo de sentido, de explicação, de conteúdo. É imobilizá-lo artificialmente, matá-lo. É transformar a natureza –

pelo entendimento metafísico – num acúmulo de objetos exteriores uns aos outros, num caos de fenômenos.

As representações não podem passar somente por alterações do real e do verdadeiro, por máscaras e mascaradas, como na teoria habitual das ideologias. **O modo de existência das representações somente se concebe levando em conta as condições de existência de tal ou qual grupo, povo ou classe.** Procedem de uma conjuntura ou conjugação de forças em uma estrutura social em que existem grupos, castas, classes, mas se dirigem a toda a sociedade; representam a figura, a imagem que um grupo (ou casta, ou classe) dar de si, umas vezes para os demais, outras vezes para si, sem que uma coisa exclua a outra [...]. O que está em jogo não é única e simplesmente o econômico; as finalidades e os interesses se dissimulam; se aparecem em sua verdade, fracassam. As representações amplificam, deslocam, transpõem certas 'realidades' [grifos meus] (Lefebvre, 1983, p. 60).

Para Lefebvre, o Cristianismo havia propiciado a proliferação das representações, valendo-se delas para modelar o mundo. A representação perdia seu caráter redutivo de eco, sombra ou reflexo, assumia uma riqueza ímpar, pois não continha menos do que o representado, porém mais. O conceito de representação passava a ser definido como algo que implica-explica a linguagem: *"...a linguagem é uma presença-ausência, presença evocada, ausência preenchida"* (Lefebvre, 1983, p. 67-69). A linguagem, sendo socialmente construída e culturalmente transmitida, é atravessada por visões de mundo, representações mais próximas ou mais distanciadas da realidade vivida. Para uma compreensão maior sobre as representações, servem de suporte as tríades lefebvrianas *vivido-percebido-concebido* e *representante-representação-representado*.

A linguagem, segundo Lefebvre nasce socialmente. O ser humano como *homo symbolicus*, isto é, espécie capaz de produzir/reproduzir símbolos e de assim representar o mundo que o cerca e, talvez por isso mesmo, espécie fadada a viver exclusivamente dentro desse universo de signos, uma vez que o signo ou a palavra que os homens usam são o próprio homem. Por outro lado, só existe produção sógnica porque existe o homem que exerce trabalho a fim de produzir expressões fisicamente, correlacioná-las com um conteúdo, segmentar esse conteúdo e assim sucessivamente. *O ser humano é semiótico* enquanto ele se manifesta mediante funções sógnicas, produzindo-as, criticando-as, reestruturando-as. E esse trabalho da produção sógnica desencadeia forças sociais e, acima de tudo, representa uma força social em

si mesmo. Pode tanto produzir a representação e crítica das representações. Com o que transmite (as opiniões, as representações) e com o que circula com ela, a linguagem não é nem verdadeira nem falsa. Tanto a verdade como a mentira nascem da linguagem, como uso social das palavras. “*Se a linguagem tem alguma função é em primeiro lugar a dissimulação*” (Lefebvre, 1983, p. 46).

A tríade lefebviana *Vivido-Percebido-Concebido* auxilia a compreender a relação entre *representação e conhecimento, representação e linguagem*. Lefebvre adverte mais uma vez que, mesmo fazendo parte da linguagem, não basta estudar a linguagem para se compreender as representações; há que se ocupar dos atos. Juntar discurso e vivido. Ao pensar a linguagem, em suas mediações e considerando que, na sociedade, é que nasce e se transforma esse traço cultural, a idéia de representação, atravessando a linguagem, torna-se intrigante, pois se vive hoje em um mundo povoado de representações que, pelo seu caráter ambíguo, são vividas como não-representações, manipulando a vida, obstruindo o conhecimento e não tendo amarra ou impedimento. A sua relação também é o espaço das oposições e lutas entre diferentes forças. “*O movimento dialético entre o vivido e concebido nunca cessa*” (Lefebvre, 1983, p. 70).

Entretanto, se as representações podem obliterar o processo de conhecer, elas também podem facilitar esse processo. O conhecimento, considerado como aberto para um possível necessita da imaginação. Esse possível realizar-se-á ou não, na direção da transformação que se almeja, dependendo da ação refletida dos homens, isto é, de sua práxis. É um possível imaginado e não há imaginação sem representação. Lefebvre reconhece, nas representações, a possibilidade de conter o virtual, pois nelas também estão as utopias.

Assim Lefebvre, contra o psicologismo e o espiritualismo, diz que as representações sempre têm um suporte social e um conteúdo prático irreduzível. Publicidade e propaganda se movem, no mundo, ou melhor, no espaço das representações, jogam com ele; por onde motivam e manipulam os indivíduos e os grupos. As relações das representações entre si provêm de seus suportes: dos “*sujeitos*” falantes e atuantes dos grupos e classes em relações conflituosas (relações sociais). As representações preexistem como uma presença implícita ou até mesmo virtual ou uma ausência cumular. O sujeito poderia ser uma representação entre tantas, mais do que ausências sucessivas, sombras transportadas, lugar de passagem das representações. Ou melhor, não se constitui a partir das repetições dos representados,

redundâncias e identificações como constância ou instância. As representações não são simples fatos, nem resultados compreensíveis por sua causa nem simples efeitos. São fatos de palavra (discurso) e de prática social.

Portanto, as representações e suas tendências provêm dos 'sujeitos' sem reduzir-se a uma subjetividade e têm uma objetividade sem reduzir-se a objetos sensíveis ou sociais, muito menos a 'coisas'. [Esse modo de existência pode qualificar-se de ambíguo, pois esse] também é o modo de existência das formas, que não podem nem prescindir de um conteúdo (relação) nem deixar que esse conteúdo (suporte) atue sozinho, nem atuar como formas 'puras' e que sem impedir tem uma existência e um poder às vezes terríveis [grifos meus] (Lefebvre, 1983, p. 95).

É a partir desse alerta dado por Lefebvre, sobre o sujeito, que a tríade lefebviana *Vivido-Percebido-Concebido* se dinamiza e produz impactos sobre a própria representação. Do mesmo modo que a representação compõe a tríade *Representado-Representação-Representante*, possibilita um movimento incessante entre os três termos simultaneamente, essa contínua circularidade é a sua condição de produção. O modo humano de representar é um dos mecanismos pelo qual se fazem história e a cultura, o modo mesmo pelo qual se representa o mundo e se atua sobre ele, transformando-o. E é nessa complexidade simbólica que as representações possibilitam a discussão com base em dados reais e em manipulações. Porém, se o representante se distancia do representado, a representação se autonomiza, tornando-se falsa em relação a esse representado. Esse distanciamento nem sempre é claro. Exemplos de representações autonomizadas, distanciadas do vivido e, por isso, manipuladoras são as fabricadas pela mídia, em relação à importância da vida de pessoas apartadas do convívio social. De um homem comum e suas fragilidades, divulgam-se representações de homem possuidor de detestável condição física, que não faz nada, desempregado por ser preguiçoso; ou ainda representação de bandido, socialmente tipo "animal, ou desumano, é favelado etc". Longe dos atos sociais desses homens e, portanto, daquilo que, na verdade, deveriam representar, essas falsas representações multiplicam-se, simulando o *real*.

...entre as representações, umas são engendradas pelas relações e pelo modo de produção e se põem a serviço de ambos, elaborando-se em ideologia e cientificidade. Outras vêm de mais longe, do mais profundo, de sociedades anteriores, de mitologias, de religiões. Com o passar do tempo foram sendo modificadas, desprendendo-se dos arquétipos simbólicos. Passaram então a servir para dissimular, simulando outra coisa. Estão em todas as mentes (Lefebvre, 1983, p. 78).

De acordo com o autor, as representações não teriam poder sem o apoio dos aparelhos estatais, justiça, exército, polícia e outros. *“Porém esses mesmos aparelhos não poderiam exercer seu poder sem as representações que os justificam e que não provêm deles considerados isoladamente como ‘aparelhos ideológicos’ senão do global, do político e do estatal”* (ibid. id.: 80).

A linguagem, como sugere Lefebvre, traz consigo valor, pois não é possível nomear sem representar. As representações são provenientes das condições concretas de existência, são acontecimentos de palavra, obliqua a linguagem *“as frases não podem conceber-se sem tomar em conta o social, a prática, os valores admitidos, as convenções aceitas”* (Lefebvre, 1983, p. 98).

Segundo Pino (2001), a função representativa é função da linguagem, junto com a função comunicativa.

A razão é simples: a função representativa é o que define o signo, portanto é a função específica dos sistemas signícos como a linguagem. Isso significa que quando a criança entra em contato com o mundo dos objetos e os manipula não são apenas objetos o que ela percebe, mas objetos semióticos, ou seja ‘objetos com nome’ ou significação (sejam eles físicos ou imaginários). Como diz Vigotski, junto com a imagem visual do objeto, a criança capta a palavra que lhe confere significação, mesmo se nessa idade palavra e objeto se confundem. Imagem e significação, e não apenas imagem, como parece desprender-se das análises de Piaget, permitem à criança conhecer o objeto.

Para Lefebvre, as representações têm origem no vivido, esse imediato onde está o diferente, o particular. Ao menosprezar-se o vivido, comete-se o engano de estudar o concebido e tomar-se o saber como absoluto. A teoria, os conceitos são permeados por representações e seu caráter de humanidade, de historicidade. É importante, pois, refletir sobre as representações como oriundas do vivido, interagindo com o concebido; estudá-las no jogo do imediato com o mediato. Verificar como se situam as representações no movimento entre representante e representado, muitas vezes esmaecendo o representado, por meio do representante e se autonomizando, multiplicando-se em representações enganadoras.

Que imagem esses grupos, povos ou classes fazem de si para si mesmos e para os outros? *“As representações não são nem falsas nem verdadeiras, mas, ao mesmo tempo, falsas*

e verdadeiras: verdadeiras como respostas a problemas 'reais' e falsas na medida em que dissimulam objetivos 'reais' ” (Lefebvre, 1983, p. 62).

A correlação entre linguagem e vida faz parte também dos estudos de Lefebvre para quem o sentido se produz na relação entre as formas lingüísticas e os atos sociais. Lefebvre refere-se à necessidade de se buscar o sentido da palavra, quando esta entra num grupo de palavras que se relaciona com outros grupos e se entrecruza com eles, daí transições, passagens, possibilidades (portanto, escolha) sendo o sentido, também para Lefebvre, inesgotável. O sentido reenvia de todos os lados à outra coisa: de um lado, ao passado, ao adquirido, à época presente, à memória; de outro, ao imaginário, ao virtual, aos possíveis, às utopias. É por essa abertura que o sentido possibilita a compreensão da palavra, das ligações entre palavras e das obras, como obras literárias.

Lefebvre diz que o sentido orienta as frases, seu encadeamento, e este considera que o sentido impulsiona sua elaboração e sua reelaboração (o que diz, o que quis dizer, a quem se dirige e como). Segundo Lefebvre, sempre se pode questionar o sentido quanto a verdades ou a inverdades e, para isso, é importante considerar-se a correlação entre linguagem e práxis. Examinando com atenção e minúcia que a práxis não cabe inteira na linguagem, adverte que, ao se restituírem os referenciais descartados nessa redução, no movimento reduzir-restituir, é necessário considerar a dimensão (não a função) simbólica da linguagem, para se buscar o sentido.

Na linguagem, entram o percebido (o sensível, o afetivo) e o concebido. Assim, na busca do sentido, as ressonâncias culturais das palavras não podem ser esquecidas, como não podem ser desprezados os símbolos e a força de sua ambigüidade, pois, mesmo que o seu sentido se altere, através de sua trajetória histórica, eles continuam presentes e complexos.

Lefebvre explica que a tese tecnicista não explica tudo sobre a representação. A concatenação das representações, que desviam os símbolos ancestrais, tais como os da natureza, fortalece o maniqueísmo e o utiliza, confirmando-o. A técnica dos meios de comunicação de massa fortalece as representações apresentando-as seja no cinema, seja no rádio. Retornam seja isolando-se (uma imagem, uma palavra), seja condensando e totalizando um conjunto de imagens e palavras. As contradições e as dialéticas se apagam, mas persistem as contrariedades e contrastes, conflitos embotados e submetidos ao discursivo.

- 2. A lista das oposições 'pertinentes' que constituem não a linguagem em geral senão o das representações, esse paradigma social e moral, se conserva: o bom e o mal, o puro e impuro, o virginal e o maculado, o sagrado e o profano, a luz e as trevas, o amigo e o inimigo, o viril e o feminino, a fecundidade e a esterilidade etc (Lefebvre, 1983, p. 68).

As palavras (*nomeiam e verbalizam*), com suas significações e sua concatenação, resultam desse duplo processo de substituição e de representação. O processo primário, a produção de significante verbal, acompanha-se de um processo secundário, a concatenação dos signos e sua substituição pelo real, ou seja, o imediato.

Não obstante, a concatenação dos signos e significações não basta para explicar o discurso. Nele intervêm outros elementos que fazem o sentido, a saber, os valores e normas admitidas em tal ou qual sociedade, incorporados em palavras chaves, símbolos, imagens fortes, em suma em representações [...]. As representações fazem os sentidos que se superpõem às significações das palavras, mas não se reduzem a elas (Lefebvre, 1983, p. 47).

Isso quer dizer que a representação é multifacetada em sua estrutura por complexos simbólicos, como diz o autor:

Às vezes um fato ou fenômeno de consciência, individual e social, que acompanha em uma sociedade determinada (e uma língua) tal palavra ou tal série de palavras, por uma parte e por outra tal objeto ou constelações de objetos. Outras vezes é uma coisa ou um conjunto de coisas correspondente a relações que essas coisas encarnam contendo-as ou velando-as [grifos meus] (Lefebvre, 1983, p. 23).

É assim que Lefebvre define a representação. Cabe ainda, incluir algumas características provisórias das representações apreendidas, do complexo e do enriquecedor estudo de Lefebvre:

As representações sempre têm um suporte social e um conteúdo prático irreduzível. Oscilam, então, entre a imaginação por um lado e a ideologia do outro, do ético e do estético, do virtual e do utópico. Nasceram no imaginário, símbolos e se fortalecem invertendo-se em correntes, quase instituídas. Não são necessariamente conscientes: são uma mistura das idéias

de elites, grandes massas e das filosofias correntes, contendo elementos de dominação e resistência, valores morais, religiosos, políticos e ideológicos.

Assim, as representações são produzidas nesses complexos simbólicos, repletos de esmaecimentos, autonomizações ou ligações profundas com o vivido. Elas estão na expressão de todos nós. Estão nas histórias das crianças e dos adolescentes – pobres que vivem e sobrevivem em condições precárias de existência e, de certo modo, até apartadas do convívio da sociedade – dos pais, dos professores, da diretora etc. Dessa forma, busco especialmente compreender os meios pelos quais, observando as expressões de suas vidas, passam as visões de mundo, concepções de vida e de morte e como elas produzem a representação da morte e quais são os elementos que compõem tal representação.

2.2.1 Razões do método

Partimos do princípio de que desenvolvimento humano é desenvolvimento cultural como um processo vinculado à história da sociedade. Isso significa que o desenvolvimento humano tem base e origem sociais. Vigotski, em seu escrito de 1927, intitulado *O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica* afirma: “Na história da ciência o centro se deslocou: o que se encontrava na periferia passou a ser o centro do círculo. [...] a pedra que os construtores rejeitaram veio a ser a pedra angular [grifos meus]” (1996, p. 344).

Nesse sentido, poderíamos dizer algo semelhante da morte, tema periférico no ambiente educacional, que acaba ocupando o centro da vida das crianças/adolescentes das classes populares. A abordagem da morte nos estudos que utilizam o material empírico tem constituído um engodo para os pesquisadores que enveredam por esse caminho. As incertezas que instigam as questões acerca de aspectos teórico-metodológicos e conceituais afloram, principalmente, quando o lugar da pesquisa é o ambiente escolar.

De acordo com as palavras de Vigotski a respeito da questão da morte, citadas anteriormente, poder-se-ia afirmar que a representação nas crianças/adolescentes e o sentido que dela fazem tem a ver com as condições concretas de existência e as relações sociais que a

criança/adolescente ocupa na sociedade. Poder-se-ia dizer, ainda, que essa representação e esse sentido da morte se dá no confronto das classes sociais.

A busca deste estudo na compreensão de como as crianças constroem o sentido da morte, que aspectos descobrem, é um passo decisivo desta pesquisa. Assim o percurso deste estudo estará determinado pelas condições históricas, concretas de existência das crianças/adolescentes que serão objeto deste trabalho. Trata-se de uma primeira aproximação do tema que permite os limites precisos que são estabelecidos pelo próprio objeto de pesquisa. Trata-se de escolha de percurso, dentro de vários, que me parece mais adequado para atender às interrogações que o tema despertou em mim.

No estudo desse objeto, a concepção do homem é do homem concreto, esse homem concreto, que é construído nas práticas sociais, que tem um imenso potencial para construir a sua própria vida. Concepção de homem que, *“Para Hegel é o sujeito lógico. Para Pavlov é o soma, organismo. Para nós é a personalidade social: o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo [grifos meus] (funções psicológicas, construídas pela estrutura social)”* (Vigotski, 2000, p. 33), distante de uma visão idealista da natureza humana e de uma visão materialista mecanicista. O homem de que Vigotski fala é um ser concreto que, produzindo suas próprias condições de existência, faz-se na história ao mesmo tempo em que faz essa história.

Cabe lembrar Vigotski quando afirma que a tarefa central da investigação é a apreensão dos processos de constituição do homem concreto nas relações sociais. Para realizar tal tarefa, não bastaria, segundo ele, observar e descrever os indivíduos, os sentidos já produzidos culturalmente, mas adentrar-se no movimento. O deslocamento de sentidos permite a esses indivíduos encontrar o sentido da própria existência, pois a constituição do homem concreto é movimento contínuo na procura dos sentidos da existência concreta dele e dos outros com os quais ele se constitui.

Assim, pesquisar o processo colocava-me em um lugar não de mera observadora, pois, para entendê-los, teria de compartilhar com as crianças/adolescentes o processo de produção de sentido. Dessa forma, o desafio está lançado, investigar a construção da representação da morte nelas no fluxo dos acontecimentos que constitui a sua história.

Como, para Vigotski, o propósito de pesquisar alguma coisa é descobrir a história e entrar na história da produção, ou seja, na sua história, isso me coloca, como pesquisadora,

que o processo de coleta dos dados é percebido em um espaço de tempo. Os modos de ação compartilhados entre indivíduos, em cuja interação a neutralidade do pesquisador é substituída por um questionamento; envolvem as condições de produção da pesquisa, em todos os seus aspectos. É pesquisar considerando os efeitos recíprocos entre eles, nas condições sociais em que essa interação social é construída.

2.3 PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Da mesma forma, Vigotski, quando destaca os limites da observação estrita, rompendo inclusive as barreiras tradicionais entre os estudos de laboratório e os de campo, concordo com ele, também, em defender a atuação do pesquisador nas relações em curso no contexto em estudo, jogando com as suas condições sociais de produção, não definitivas, porém, determinadas. A sua proposta metodológica aproxima-se de uma atuação sobre a realidade para conhecê-la, procurando sempre articular a proposta de investigação à prática, à vida. Em meu caso de pesquisa, era necessário articular, também, a vida/morte, em suas condições imediatas de produção e em suas (im)possibilidades.

Dentre as diversas formas de pôr em memória as observações, optei pelo registro no diário de campo e muitos eventos também foram arquivados por meio da videogravação. A descrição escrita, ordenada, daquilo que vi, ouvi ou observei era realizada o mais próximo possível desse momento, procurando garantir uma maior acuidade dos fatos. Em algumas situações, conciliar o papel de observador e participante consistia em um desafio para completar as notas.

O registro via videogravação foi inserido, pois esse meio possibilitava-me um “retornar sobre” inúmeras vezes, em um contexto altamente dinâmico, com múltiplas ocorrências concomitantes. “*Se a realidade é opaca existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la*” (Ginzburg, 1999, p. 177). Isso sem considerar que a multiplicidade dos fios que compõem o nosso tapete exigia-me ficar de olho em suas várias direções e possibilidades de leituras.

Desse modo, buscava, também, um alicerce no *paradigma indiciário* – desejava estar imbuída pelo patrimônio cognoscitivo dos antigos caçadores, ainda que fosse por meio de *um eco, mesmo que tardio e deformado*. Segundo Ginzburg (1999, p. 151):

Por milênios o homem foi um caçador. [...] ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas da lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pêlos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas.

Era necessário conhecer, participar, ouvir, sentir. Queria estar próxima da composição dos fios do tapete de que fala Ginzburg, compondo a trama densa das vidas daquelas crianças.

O “tapete”, segundo esse autor, é o *paradigma* que, de acordo com as circunstâncias, era nomeado *de venatório, divinatório, indiciário ou semiótico*.

Na tentativa de incorporação da atitude de estranhamento, concordo com Da Matta (1984, p. 162), quando afirma que é necessário estranhar o nosso universo diário como melhor forma de conhecer o outro: “...*para que o familiar possa ser percebido antropologicamente, ele tem que ser de algum modo transformado no exótico*”.

O que move a pesquisa são as perguntas que o pesquisador se coloca, que o seu tempo e seu espaço lhe propõem. Mas só isso não basta; é necessário construir o esteio do método de abordagem. Uma pesquisa com esse enfoque, com a base teórica proposta, pressupõe a aproximação com a vida dessas crianças com quem me relacionei.

A representação da morte depende, conseqüentemente, do modo e das condições de vida dessas crianças. Para poder investigar esse objeto, em que elementos deter-me? O que fazer? Quais seriam os caminhos que permitiriam alcançar os objetivos propostos? Que marcas procurar? Onde? Qual material seria mais adequado? Como cuidar para não relacionar a questão da morte com outras reflexões que não seriam pertinentes? Como trabalhar com o material empírico? Como entender esse material? Quais os aspectos a serem analisados? Como fazer dele um todo coerente que pudesse informar, depois, sobre esse todo? Devo também deixar correr o livre pensar, escapando às rotas e os nexos previsíveis que sobressaem os devaneios do acaso.

Assim, pensar sobre possíveis formas de estar presente na escola, na medida em que questões discutidas anteriormente iam se adensando e se delimitando, tornava-se uma tarefa mais instigante. Olhar as relações que são estabelecidas na casa, na rua, na escola; caracterizar a estrutura familiar, hábitos familiares, condições de moradia etc. Ouvir, dialogar com suas famílias, com os profissionais da escola que freqüentam e as próprias crianças, buscando compreender como elas vivem, convivem com a morte e como essas representações são construídas. Viver o cotidiano da sala de aula, participar do conselho de classe, observando, audiogravando e videogravando as interações, as falas e ações que as acompanham e as constituem. Em que medida a escola torna-se um dos elementos que auxiliam na construção da representação da morte? Estar presente na entrada, no recreio e na saída das crianças na escola. Será que nas brincadeiras que participam nesses momentos, das conversas estabelecidas surgem, alguns elementos que me auxiliam na compreensão desse objeto? Estreitar os laços

afetivos com a professora, conhecê-la melhor, procurar estar presente em sala de aula, visando a uma parceria cooperativa. A minha presença em sala de aula não poderia significar uma ameaça ao seu pensar e ao seu fazer pedagógico. Tenho consciência de que esse espaço não me foi dado simplesmente, ele foi fruto de um árduo trabalho, constante, persistente de um estar junto, ao lado dela e de seus alunos e alunas. Pela complexidade do tema, tive o cuidado ao desenvolver este trabalho, até mesmo porque a inclusão de questões relativas a tal temática no contexto da sala de aula não surgirá de uma forma mágica ou por um encanto.

2.3.1. Onde e como vivem essas crianças?

São crianças e adolescentes, com frequência, das classes populares e de segmentos marginalizados da sociedade – crianças negras e brancas, os filhos de imigrantes trabalhadores rurais assalariados e/ou sem-terra, os filhos de trabalhadores urbanos assalariados ou até desempregados, as crianças que trabalham na zona urbana, as crianças faveladas, ou as crianças/adolescentes na rua, filhos de pais de profissões, naquele contexto, hierarquicamente diferenciados, e incluíam filhos e outros familiares de traficantes e aqueles que procuravam, segundo seus depoimentos, distinguirem-se nos espaços exteriores ao mundo do tráfico. Encontrei-as em uma sala de aula de 3ª série do Ensino Fundamental, em uma escola pública de periferia, na cidade de Campinas, durante o ano letivo de 1999. É preciso destacar que as respostas a essas perguntas remetiam-me à busca de procedimentos metodológicos para escrever em resposta às questões.

Aproximar-me, ver, acompanhar, conviver na comunidade, conhecer o bairro onde moram, as suas casas, as condições de moradia. Essas informações são necessárias para contextualizar o espaço onde foi construída a nossa história. Conhecer, também, como essas crianças vivem e o que acontece no seu cotidiano, uma vez que a representação da morte é dada pelas condições concretas de vida.

Estive presente para olhar as relações que são estabelecidas na casa, na rua, na escola. Procurei caracterizar a estrutura familiar, hábitos familiares, condições de moradia etc. Com os pais, foram organizados encontros para que eu pudesse obter informações que compõem o cenário estudado; em outros momentos eu participei da própria programação da escola para discutir a temática, como por exemplo, na reunião de pais.

Em vários momentos utilizei entrevistas semi-estruturadas. Esta opção pela entrevista, semi-estruturada, por ser um processo de investigação, com uma pessoa que reage à sua presença, detém um saber que lhe é próprio decorrente de sua história de vida, capaz de atribuir significado às suas ações e ao seu discurso, expressando e articulando seus pensamentos à sua maneira. Surge a necessidade de buscar essa riqueza na coleta de relatos de vida e como sugere Da Matta (1984, p. 157) “[...] (a) transformar o exótico no familiar e/ou (b) transformar o familiar em exótico”. Fundamental foi escutar o outro, vivenciar e observar, uma vez que as histórias de suas vidas estavam sendo consideradas como produtos subjetivos e simbólicos, possibilitando uma aproximação do sistema de valores e significados do narrador enquanto ser social. Segundo as autoras Brioschi & Trigo (1987, p. 637), “*a narrativa de vida deve ser considerada em sua subjetividade* [grifos das autoras], *está implícito um pressuposto teórico: no fundo da narrativa encontra-se a realidade social e coletiva incorporada pelo sujeito*”.

Nos primeiros encontros, houve dificuldade ao solicitar aos pais que falassem sobre a família: a maioria emudecia ou falava de uma forma vaga, reticente, ou tentando dizer o que achava que queríamos ouvir, o que tornava sua fala inicial ambígua. Como o objetivo do trabalho era colocado logo no começo, a ansiedade diminuía em alguns casos. Em muitos deles, a desconfiança inicial dava lugar a uma fala fluente na qual o passado era trazido à tona e revivido com emoção, constituindo-se em oportunidade de falarem sobre si mesmos e serem ouvidos.

As questões eram propostas com o intuito de saber: como é ser morador deste bairro ou de outro, se fosse o caso? Qual a amplitude da permissão para discutir com o filho sobre o tema da morte? Quantas pessoas moram juntas, na mesma casa? Juntando os ganhos de cada um que mora em casa, quanto dá por mês? Seriam essas crianças membros de uma família nuclear composta pela mulher, pelo marido e pelos filhos ou pertenceriam a famílias extensas, ou seja, famílias compostas por mãe, pai, filhos e mais algum agregado (parente) ou fazem parte de famílias parciais, compreendendo mãe e filhos?

Busquei investigar os hábitos da família e suas principais conseqüências. Inicialmente procurei levantar a percepção dos pais quanto ao seu relacionamento conjugal. Conforme o desenrolar da conversa e do tema, outras questões iam sendo inseridas quando necessário.

Com relação às vidas dessas crianças, realizei entrevistas semi-estruturadas com elas, visando a obter mais informações sobre seus pais quanto: a idade deles, as suas ocupações de trabalho, o relacionamento em casa.

Poder desvendar um tênue véu que separa vida escolar e vida familiar e suas possíveis implicações no contexto da escola foi um dos momentos mais gratificantes no meu processo inicial de intervenção.

2.3.2. Do que falam em seu meio sobre a morte?

Diante da necessidade de saber se conversavam sobre a morte e do que comentavam sobre ela, procurei ouvir, dialogar com os pais, as crianças, as professoras e a diretora durante de entrevistas semi-estruturadas. As entrevistas com os pais, como já mencionei, aconteciam basicamente no contexto escolar, em reuniões de pais, festas, entradas e saídas dos alunos e, em alguns casos especiais, quando eram convocados pela direção da escola por algum motivo, sendo a suspensão¹² um dos mais comuns. Com as crianças, as entrevistas também aconteciam no ambiente escolar, fosse em grupo e/ou individualmente, na sala de aula ou fora dela. Com relação às professoras, o contexto das entrevistas era o mesmo, aproveitando também minha presença nos planejamentos bimestrais da turma, conselhos de classe, reuniões gerais. A observação também me auxiliava nesses momentos, como nos conselhos de classe.¹³ Era necessário acompanhar a tessitura da vida dos alunos.

As formas de registros utilizadas foram audiogravação direta com permissão e anotações no meu caderno de campo durante as entrevistas. A audiogravação possibilitava-me o registro de todas as falas e, por meio das notas durante a entrevista, registrava as informações que eu ia percebendo como importantes, as expressões faciais, os gestos, as mudanças de postura. O objetivo da entrevista era informado aos entrevistados e também era esclarecido que as informações fornecidas seriam utilizadas exclusivamente para fins da pesquisa e que seria respeitado sempre o sigilo em relação aos informantes. A partir dessa concordância em

responder às questões, sabendo, portanto, que algumas notas teriam que ser tomadas, ficava mais tranqüilo o aceite para algumas pausas destinadas a isso.

2.3.3. Como a morte se apresenta na escola?

No decorrer do ano letivo de 1999, estava na escola duas vezes por semana, enredada na vida daquelas crianças. Pude ter acesso a um número significativo de informações (baseadas no registro contínuo), que não se fizeram valer somente pela quantidade, mas também pela qualidade, afinal, apesar da peculiaridade da problemática estudada, pude aproximar-me dos atores sociais da pesquisa¹⁴ e afastar-me de ter um quadro muito mutilado da situação observada. Chegava com todos os equipamentos possíveis: filmadora, gravador, caderno de campo. Procurava a morte em todos os cantos e meandros. Não queria perder um só detalhe, tinha que perseguir as pistas.

Almejava construir um vínculo de amizade e confiança com todos os envolvidos na pesquisa, com a expectativa de quem deseja compreender a própria vida revelada por elas. Deparei-me com uma realidade, mal coberta por um tênue véu de conflitos, impedindo que se banalizem na repetição, na rotina e no desgaste inevitável do tempo.

Como se tornava indispensável entender em que medida e como a escola torna-se um dos elementos que auxiliam na construção da representação da morte dessas crianças, procurei viver o cotidiano da sala de aula para buscar os elementos que compunham o objeto da pesquisa. Deparei-me, ainda, com uma série de decisões quanto ao meu grau de participação no trabalho, quanto à explicitação do meu papel e dos propósitos da pesquisa com os sujeitos e quanto à forma da minha inserção na realidade.

No início da investigação, observei a turma. Aos poucos, com o passar dos dias, meu envolvimento com as crianças foi gradualmente aumentando e passei a ser bastante solicitada na execução das atividades propostas: inicialmente com mais frequência pelos alunos e, depois, algumas vezes, pela própria professora, desde esclarecimento de enunciados até de conteúdo propriamente dito. A turma era bastante participativa quando solicitada. As circunstâncias favoreceram interagir com as crianças, acolhendo suas dúvidas e comentários, propondo a elas caminhos possíveis para a solução da situação-problema, oferecendo-lhes,

inclusive, não só pistas verbais como outros materiais disponíveis na sala que pudessem auxiliá-las no cumprimento da atividade. Favoreceram também questionar com a criança as soluções encontradas ou não.

Como já mencionei, a videogravação instigava a curiosidade e mobilizava bastante as crianças. Elas queriam manipular o aparelho, saber o que faria com o filme depois etc. Portanto, foi necessária uma negociação com a turma e a professora. Normalmente, às sextas-feiras, depois do recreio, eles assistiam a filmes, em sua maioria desenho animado, e sempre selecionados pela professora. Desse modo, inauguramos uma outra prática, dentro do cronograma da professora: uma vez por mês, fazíamos a nossa sessão de cinema, e o filme era a própria videogravação da turma. Essa atividade era planejada previamente com a turma e eram eles quem decidiam e escolhiam a data da videogravação a ser assistida. A escolha era feita dessa maneira: eu aquecia suas lembranças com as minhas anotações e eles me ajudavam com o que tinham anotado nos seus cadernos de atividades. Algumas vezes essas sessões foram por mim, também, videogravadas. Assim sendo, abriam-se dizeres, olhares, compreensões, trocavam-se dados, criavam-se vínculos – essa interação criava relações de proximidade.

Acompanhava toda a dinâmica da escola: a entrada das crianças, o recreio e a saída delas, enfim onde estivesse a 3ªB, ali me encontrava. Era necessário conhecer, participar, ouvir, sentir. Queria estar próxima da composição dos fios desse tapete que compunha a trama densa das vidas daquelas crianças. Esses instantes eram pequenos rituais, sem grandes modificações de uma semana para a outra. Nessa dinâmica interativa, abriam-se brechas para conhecer um pouco mais sobre suas vidas e os dizeres e práticas ganhando significado naquelas condições de uma enunciação concreta recheada de mortes e vidas. Os sentidos iam-se tecendo (e se modificando) nesse movimento de negociação das possibilidades em jogo.

Essas ocasiões, sem a presença diretiva de um adulto que representasse oficialmente a escola, eram recheadas de conversas, entre os grupos de amizade; os alunos caminhavam juntos pelo pátio, brincavam de diferentes maneiras, jogando figurinhas, de pique de correr, jogavam capoeira. Ocorriam com uma certa frequência algumas brigas. Os grupos então formados eram efêmeros, baseados nas turmas freqüentadas, nas características e inclinações individuais, nas posturas em relação à própria escola, aos professores e, sobretudo, nas formas de organização extraclasse. Cada um desses alunos participa de diferentes grupos dentro e fora

da escola, na maior parte não coincidentes, inviabilizando a possibilidade de identificar redes exclusivas entre eles. Eu participava com as crianças desses intervalos, entrevistando-as, observando-as. Às vezes, recorria também a audiograções e a videograções, algumas crianças participavam como entrevistadoras. Nesses momentos, procurava obter informações sobre suas preferências, hábitos, medos, tristezas, alegrias, os relacionamentos afetivos, amigos íntimos ou não, a família, a escola. Na maior parte das vezes, elas também me perguntavam muitas coisas sobre a minha vida. A morte também se pronunciava ali, às vezes tímida, abafada, silenciada e outras vezes tão visível, naturalizada, constante e próxima.

2.3.4. Como seria possível inserir as questões relativas à morte no contexto da sala de aula?

No transcorrer do estudo, algumas atividades envolvendo o tema da morte foram realizadas por mim, junto à turma: leitura de livros de literatura infantil, conversas, produção de textos e entrevistas realizadas em grupo e/ou individualmente. Registros contínuos de observação da turma, videogração, audiogração, textos e desenhos produzidos pelos alunos fazem parte também desse material coletado. O caminho que adotei para intervir com os alunos não foi construído na linearidade, nem na solidão, sabendo também que não era o único. Essa abertura para eu poder realizar as intervenções em sala de aula foi um dos resultados do constante estar junto, ao lado da professora e de seus alunos e alunas.

Início a discussão tomando o vocábulo morrer como ponto de partida dessa complexa rede simbólica:

[Lat. 'Depois da morte'.] 1. Além do túmulo; na outra vida. Destruição da vida; mortificação: S. abreviação, destruição da vida, morte, morte violenta, morticínio, mortandade, assassino, assassinio, homicídio, homicida, capanga, jagunço, guarda-costas, alarve, bandido, venefício, veneno, envenenação, suicídio, suicida, degolação, degola, parricídio, fratricídio, matricídio, infanticídio, sufocado, asfixia, garrote, fuzilamento, pena de morte, capital; execução, carrasco, verdugo, algoz, arcabuzada, guilhotina, guilhotinada, cadafalso, decapitação, patíbulo, oficial da justiça, meirinho, esquartejamento, golpe de misericórdia, enforcamento, auto de fé, crucifixão, apunhalamento, morte dos inocentes, carnificina, chacina, atassalhamento, massacre, abatimento, caçada, caçador, carniceiro, açogue, charqueada, matadouro, matador, Haceldama, Gólgota, Caienna, saião, sicário, trucidación (Spitzer, 1953, p. 124).

Logo, ao invés de se perguntar como a representação é produzida, poder-se-ia questionar como vai sendo produzida. A representação da morte singular é tecida nas

representações de mortes que circulam na sociedade em que se vive. As características peculiares, que dizem respeito à maneira de cada um se relacionar com os outros, foram aprendidas nas relações grupais. A história de vida do indivíduo é determinada pelas condições históricas do grupo social no qual está inserido. As crianças/adolescentes se inserem nesse contexto se apropriando dessas representações que transitam e circulam no seu contexto de vida. É a partir da concretude de sua existência, das suas (im)possibilidades de vida que a morte é produzida como representação. Tipos de morte:

...morrer de morte violenta, padecer morte, perecer, acabar à mãos de, afogar-se, sufocar(-se), asfixiar, estrangular(-se), jugular, dar garrote, garrotar, enforcar(-se), suicidar (-se), matar(-se), sofrer morte, morrer, morrer afogado, queimado. Morte: S. mortalidade, mortal, óbito, passamento, trespasso, decesso, finamento, último transe, partida, despedida da vida, fim dela, sono eterno, derradeiro, agonia, suor da morte, vascas, estertor, último alento, última hora, canto do cisne, morte de justo, santa boa, em paz; entrega da alma ao Criador, morte natural, bela repentina. Aparente; asfixia, sufocação, esganadura, esgana, desmaio, a morte (do justo), azrael, o anjo da morte, exterminador, irmão do sono (Spitzer, 1953, p. 126).

O ser humano é matéria, e como matéria está em constante transformação. É essa materialidade que permite ao homem expressar a sua condição, entendida como capacidade de projetar mundos, ou seja, o devir da representação da morte na forma de sonhos, projetos, esperanças. Desse modo, o homem pode negar o seu passado no futuro mediante condições objetivamente dadas. O indivíduo pode negar aquilo que lhe negam criando condições objetivas para se transformar.

O conceito de vida e morte, os ritos funerários, a intervenção do poder público nas práticas funerárias, enfim, toda uma gama de possibilidades de o indivíduo compreender, sentir e vivenciar o fenômeno da morte é especialmente particular à cultura em que ele se insere e, ainda, à posição que ele ocupa nesta sociedade. Os estudos sobre a morte aludem ao processo de produção simbólica, nos quais os diferentes universos simbólicos (língua, arte, mito, ciência e religião) são instrumentos de construção do mundo; elaboram uma ordem relativa ao conhecimento da ordem do mundo natural, criando um consenso acerca do sentido do mundo social, que contribui para a reprodução da ordem desse mundo social via a sua representação.

A representação da morte é produzida por elementos opostos. Ela é diferença e igualdade, morte e vida, presença e a ausência, ocultação e revelação, humanização e desumanização e, para compreendê-la, é necessário articular essas dimensões aparentemente

contraditórias a fim de superar a dicotomia individual/social que constitui a problemática da representação desde a origem do termo.

Atividade 1: A morte como tema no contexto da sala de aula – “Dia de Finados”

Eu tenho medo e pesadelo da morte
(Douglas 12 anos).

Há um “senso comum” que considera impróprio pensar que as pessoas têm um fim inevitável e imprevisível. Conforme os propósitos desse trabalho, o “Dia de Finados” foi uma excelente oportunidade para realizar a intervenção com os alunos em sala de aula. Prepondo que através dessa conversa reflexiva oportunizaria a livre expressão das crianças e dos adolescentes com relação à referida data, seus sentimentos, vivências percebidas e concebidas da morte.

Com o intuito de instigar o aparecimento ou não dos possíveis elementos que comporiam a representação da morte, naquele contexto específico, a atividade proporcionaria a captura desses elementos sob vários modos, como: o que as crianças e adolescentes poderiam dizer e silenciar; registrar e apagar; revelar e ocultar e trazer o presente e o ausente, por meio dos fatos concretos de suas vidas.

Penso, então, ser importante desenredar os meandros da produção das representações da morte, expondo seu poder de vida e morte, neste estudo, mas também de apontar o devir, o possível, sem desprezar essas representações, nem tampouco tentar destruí-las, mesmo porque isso jamais ocorreria. *“Viver é representar(se), mas também transgredir as representações”* (Lefebvre, 1983, p. 99).

Foi com base nessa afirmação que busquei, com a professora da turma, verificar a possibilidade de realizarmos uma atividade pedagógica, cuja temática fosse o “Dia de Finados”. A princípio, houve uma resistência, por parte dela, com relação à pertinência da realização dessa atividade com os alunos, pois considerava o assunto como algo macabro. O tabu inicial foi rompido o que possibilitou o planejamento da atividade com a sua parceria.

No dia seguinte ao feriado, dia 3 de novembro de 1999, realizei a atividade com a turma. No início, ao serem abordados sobre o feriado do dia anterior (se eles sabiam do que se

tratava, o que tinha sido comemorado), um enorme silêncio ocupou a sala. Após alguns segundos, um aluno (Douglas) levantou o braço e arriscou a dizer.

— *Cida, eu vou falar* (primeiro, olhou para os colegas, respirou e disse)

Lá em casa é dia de ir ao cemitério, para visitar os mortos!

As crianças começaram a falar:

— *É dia dos finados que morrem! É dia dos que morreram!*

Assim, o debate foi se aquecendo:

— *Dia de ir ao cemitério, dia dos que morreram... É o dia dos que têm fim... É o dia dos mortos... É não ter mais vida.*

Dessa forma, enfatizei com os alunos que poderiam contar dos parentes, dos amigos, vizinhos que já morreram, como morreram, o que pensavam e o que sentiam sobre eles – não importando o quê. Fizemos um breve acordo: eles contariam as suas histórias sobre a data e a que ela os remetiam e a professora Lúcia e eu teríamos de compartilhar com eles também as nossas experiências.

Durante a discussão, o dicionário foi utilizado para nos auxiliar na compreensão do significado da palavra “finado” e morte. Após essa, etapa eram anotadas no quadro-negro as idéias principais levantadas com relação ao tema. Logo após, foram distribuídas as folhas para cada um confeccionar o seu livro sobre o Dia de Finados. Cada um poderia fazer a sua capa com ilustração ou não. A produção do texto ficava a critério de cada um, obedecendo à sua inserção no mundo da língua escrita. Havia uma preocupação em assegurar a participação de todos os envolvidos, dando continuidade à atividade, apesar de algumas dificuldades apresentadas. Cada aluno era orientado para realizar a atividade da maneira que se sentisse mais livre. O incentivo era dado a todos, até àquelas que achavam que nada tinham para dizer, escrever e/ou desenhar com relação ao Dia de Finados. A recomendação, nesses casos específicos, era: mesmo que achasse que não teria nada para escrever ou não estivesse se sentindo à vontade com a temática foi solicitado que escrevesse sobre essas sensações e/ou desconforto.

De maneira geral, descreveram que era um dia triste, despertava saudade do ente querido ou alívio e outras crianças colocaram que era bom nem lembrar de quem morreu. “*Morreu, morreu, esquece!*”. Algumas produções apontavam as formas das mortes. As crianças e adolescentes comentaram que muitas pessoas fazem “festa” nos cemitérios, homenageiam, contam histórias, choram e/ou riem nesse dia.

Atividade 2: Os nossos medos

Essa atividade que passo a relatar teve como objetivo possibilitar a discussão sobre os nossos medos, uma vez que esse foi um dos sentidos apontados pelas crianças e adolescentes com relação à morte. Eu e a professora Lúcia, previamente, planejamos esse dia de atividades. O caminho via a literatura foi trilhado, pois, por meio do jogo simbólico, poderíamos entrar em um mundo mágico que possibilitaria a proximidade afetiva, facilitando a discussão sobre a morte no contexto escolar. A leitura mediada, pelo prazer que traz e pela situação de intimidade que possibilita também dizer, sentir, emocionar-se, por alguns instantes, deixou os alunos distanciados da realidade da vida. Poder falar das histórias, identificar-se com personagens, rir e se emocionar com os contos, poesias e as imagens contidas nos livros proporcionou aos alunos um espaço para imaginar, criar, brincar e sonhar (representar a morte). Puderam pensar, duvidar, perguntar e questionar. Foram se sentindo inquietos, querendo saber mais e melhor, ou ainda percebendo que podiam mudar de idéia.

Iniciamos a aula a partir da leitura do livro de Rubem Alves (1987), *Os Morangos*. Uma atmosfera teatral nos envolvia e nos inebriávamos. Formávamos um conjunto orgânico de marcações dos atores (nós e todos os alunos da 3ªB) com os diálogos, movimentações de cenários, atos e intervalos, ritmo, atmosfera etc. Nessa ocasião, os papéis foram alternados, o movimento foi essencial.

Segundo Alves (1987), o mundo das crianças não é tão risonho quanto se pensa. Há medos confusos, difusos, as experiências das perdas, bichos, coisas, pessoas que vão e não voltam... O escuro da noite: o mundo inteiro se ausentou. Voltará? Para o autor, os adultos não gostam disto e inventam histórias de meninos e meninas que eram só risos. Alves (1987, p.5-6), escreveu as histórias:

... em torno de temas dolorosos, que me foram dados por crianças. Não é possível fazer de conta que eles não existem. Os maus espíritos, a gente os espanta chamando-os pelo seu nome real [...]. O objetivo da história é dizer o nome, dar às crianças símbolos que lhes permitam falar sobre seus medos. E é sempre mais fácil falar sobre si mesmo fazendo de conta que se está falando sobre flores, sapos, elefantes, patos [...].

Há estórias que podem ser escutadas em disquinhos ou simplesmente lidas sozinhas [...]. São as estórias engraçadas. Outras devem ser contadas por alguém.

Quando se anda pelo escuro do medo, é sempre importante saber que há alguém amigo por perto. Alguém está contando a estória. Não estou sozinho [...]. Nem o livro que se lê e nem o disquinho que se ouve têm o poder de espantar o medo.

É preciso que se ouça a voz de um outro e que diz:

— Estou aqui, meu filho...

Atividade 3- O leão sem juba

Na busca de soluções aos problemas desencadeados pelas atividades anteriores, os temas da diferença e da morte se convergiam pela imposição de um determinado aspecto da vida social. O trabalho dirigido por psicóloga e pedagoga, com atividades educativas, recreativas e integrativas realizadas com as crianças com câncer e hemopatias, do Centro Infantil de Investigações Hematológicas Dr. Domingos A Boldrini em tratamento que vêm de outras cidades e estados do Brasil foi a fonte de inspiração desta atividade.

Aproveitar histórias como essa no sentido de ampliar as vivências das crianças e aprender a lidar com os temores, diferentes em cada contexto sociocultural, fazia parte da minha intenção pedagógica. Somada a experiência que as crianças vêm tendo com o tema, recentemente, pela mídia como principal veículo, em filmes que com frequência exploram o terror, mesmos os desprovidos, em sua maioria, de substância, de qualidade.

Nesta atividade explorei as ilustrações, que ajudaram a recriar a ambiência onde a história parece se passar. Também utilizei o recurso de iniciar a história situando os alunos sobre a forma como foi recolhido, quem o fez e o que significa nos locais em que é contado e apresentei um pequeno glossário pois, tinha absoluta pertinência na proposição da obra.

Após leitura e discussão informal da história, esses passos serviriam como um aquecimento da criatividade e necessários para a dramatização. Na seqüência da atividade, foi proposto as crianças que produzissem um texto. Na magia da história *O leão sem juba*, Nely (1997), nos conta a trajetória de muitos que carregam no corpo as marcas das diferenças. Com arte e sensibilidade mostra que o caminho do amor, da amizade e da solidariedade é o único capaz de ajudar na superação do sofrimento e na descoberta do sentido da vida.¹⁵

O leão sem juba conta uma história muito especial. Mostra como a felicidade pode estar pertinho de nós, quando nos permitimos ver além da diferença. É comum nos acostumarmos a ver o mundo do mesmo jeito e queremos rejeitar tudo que é diferente. Mas será que o diferente é tão ruim assim? Quem sabe não iremos descobrir, como o Leão sem juba, que a nossa força, o quanto somos admirados e respeitados, independe da nossa aparência externa. O que somos, está dentro de nós e continua, mesmo se por qualquer motivo o nosso corpo que se faz diferente. A verdadeira beleza, aquela que vem de dentro, segue sendo vista por aqueles que nos amam, até quando nossa aparência externa mudou. A imagem que temos de nós mesmos é construída durante a vida, através do que dizem que somos. O Leão se

via como dono de uma vasta juba, que para ele significava força e poder. Ele precisou aprender a viver com sua nova aparência, quando mesmo tendo perdido a juba continuava sendo o rei da selva. Será que você alguma vez sentiu-se diferente? Talvez mais gordo, mais magro, com a pele bronzeada ou, quem sabe, branquinho como leite? Esta história pode ajudá-lo a perceber que até quando a aparência externa muda, você continua sendo amado. (...) quando os dois escreveram e ilustraram esta historinha pensaram em todas as crianças, mas tenho certeza que um pensamento muito forte foi para as crianças com câncer. É difícil para uma criança aceitar um tratamento que pode devolver-lhe a vida, mas que durante longos períodos faz com que ao se olharem no espelho não consigam encontrar-se na imagem refletida, já que o remédio que tomam também pode mudar a aparência. O Leão sem juba é uma história muito bonita que, com grande sensibilidade, aborda o tema da aparência física, destacando o quanto a solidariedade pode amenizar a dor e abrir novas janelas para a ação. Está na hora de você iniciar a leitura. Estou certa de que depois disso entenderá por que ela me cativou” Löhrr (1997, p.2).

No próximo capítulo contextualizarei os espaços de vida das crianças onde foi construído o nosso trabalho - o bairro, a escola e a família. É imprescindível, para a compreensão da representação da morte, levar em consideração essas condições culturais e simbólicas como elementos fundamentais na sua construção.

NOTAS

¹ Kübler-Ross, (1994), (1996) e (1998).

² KOVÁCS, (1991), (1992) e (1998).

³ Carlos é um dos meninos da escola onde realizei o trabalho empírico.

⁴ Simões & Neto (1994); Oliveira & Barros (1997) e Hennezel (1997).

⁵ Lev Semionovitch Vigotski nasceu em 5 de novembro de 1896 e faleceu em 11 de junho de 1934. Graduiu-se em literatura na Universidade de Moscou em 1917. Concluiu o curso fundamental em 1913. Lecionou literatura e psicologia em Gomei, de 1917 a 1923. Em 1924, mudou-se para Moscou, onde trabalhou no Instituto de Psicologia e depois no Instituto de Estudos das Deficiências (por ele criado). Nesse contexto, Vigotski trabalhou em Narcrompos, nos Comitês Populares de Educação. Deu cursos na Academia Krupskaya de Educação Comunista, na Segunda Universidade Estadual de Moscou, depois denominada Instituto Pedagógico Estadual de Moscou, e no Instituto Pedagógico Herten, em Leningrado, chamada de Petrogrado. De 1925 a 1934, formou um grupo de pesquisa com Leóntiev, Lúria, Liévina, Slávina, Bojóvitch, Zankov, Pachokóvskaia, Sákharov, Elkonin, Chif e outros na área da psicologia. Fez o curso de medicina e chegou a ser convidado para dirigir o Departamento de Psicologia do Instituto Soviético de Medicina Experimental. *“Lev Semiónovich era increíblemente activo, comunicativo, productivo, atento y bien dispuesto a toda la gente que lo rodeaba. El amplio círculo de admiradores y oponentes, el círculo algo menor de colaboradores y la pequeña cantidad de personas que podrían llamarse amigos suyos, constituían su ámbito ‘psicológico’ inmediato. El atraía a las diversas personas con sus conferencias e informes, que se distinguían por su arte de orador, su claridad, su originalidad y capacidad de convicción. Cuando realizaba análisis clínicos en el Instituto de Defectología, llegaba corriendo toda la Moscú psicológica. La gente no cabía en la habitación y lo escuchaban a través de las ventanas abiertas [...]. La tuberculosis que padecía no limitaba, sino más bien estimulaba su trabajo. Su pensamiento fluía inmediatamente en una forma de hablar clara y lógicamente construida. Puede ser que esto, en cierta medida, explique la enorme cantidad de destacados trabajos que escribió en tan corto tiempo”* (Blanck, 1984, p. 40-41).

⁶ Concomitantemente buscando compreender a sua peculiaridade, resolvi recorrer ao *Dicionário filosófico - Manual de materialismo filosófico* (1999): *“La peculiaridad de la muerte personal podría ser deducida de la misma peculiaridad que la persona humana tiene en relación con el individuo zoológico. Únicamente podemos formarnos la idea de la muerte personal en el contexto de la sociedad de personas. No es que la «muerte de las otras personas» nos «recuerde» nuestra muerte, ni siquiera nos la sugiere. No podría sugerirnosla siquiera puesto que jamás la podemos experimentar («cuando yo existo no existe la muerte; cuando la muerte existe no existo yo», decían los epicúreos. La muerte de las otras personas es la que constituye por sí misma la idea de nuestra muerte personal. El individuo se reconstruye, por así decir, desde la persona: el individuo viviente deja de «morir y nacer cada día» y alcanza la posibilidad de tejer y concatenar las diferentes noches y días en una totalidad o «esfera» espacio temporal, limitada en el espacio por su piel y en el tiempo por una línea de horizonte temporal —a distancia indeterminada, pero que puede cortar por cualquier punto a la duración — que es su muerte. Aquí reside la razón de la peculiaridad de la muerte personal, la razón por la cual para cada persona la muerte es «asunto suyo». Porque sólo para la persona la muerte puede dibujarse como un horizonte temporal y porque el sujeto en torno al cual se centra ese horizonte es un individuo animal tan concreto como cualquiera otra individualidad animal. Sólo que está envuelto por un horizonte personal [grifos meus]* (p. 223-224).

⁷ Essa é uma questão bastante complexa para ser respondida em um único trabalho de pesquisa.

⁸ Dicionário Aurélio Eletrônico-Século XXI (1999), versão 3.0.

⁹ “10. Jur. Substituição dum herdeiro falecido por seus respectivos herdeiros, considerados por lei no mesmo grau e com todos os direitos do representado. 11. Jur. Posição jurídica do pai ou do tutor que atua em nome dos

filhos ou tutelados absolutamente incapazes. 12. Jur. Delegação de poderes conferidos pelo povo, por meio de votos, a certas pessoas, a fim de que exerçam em nome dele as funções próprias dos órgãos eletivos da administração pública. 13. Jur. Contrato remunerado, firmado entre dois comerciantes ou empresas comerciais, para que uma parte promova a venda de produtos da outra, efetuando negócios em nome dela, ou realize aproximação de fregueses, etc., mediante condições variáveis em cada caso. 14. Jur. Direito que cabe ao cidadão de se dirigir aos poderes públicos para reclamar contra abusos de autoridades e promover a responsabilidade delas. 15. Bras. Jur. Pedido que a vítima de certos delitos — ou seus representantes legais — formula a autoridade policial ou judiciária, e bem assim ao órgão do Ministério Público, para que se proceda contra o delinqüente, sem o que será nula a ação penal que se intentar na espécie. 16. Teatr. Ato ou efeito de representar (4); interpretação”.

¹⁰ Para maiores aprofundamentos, sugiro Eco (2000) no *Tratado geral de Semiótica*, especificamente na segmentação dos campos semânticos.

¹¹ Henri Lefebvre nasceu a 16 de junho de 1901 e faleceu a 29 de junho de 1991. Sociólogo e filósofo. Francês. Pouco tempo antes da sua morte, “...ao conceder uma entrevista (1), interrogou-se: ‘ (...) Devo continuar o meu combate pela teoria? Por vezes, pergunto-me se não perdi o meu tempo’. Palavras amargas. Quem pode saber o que ia na sua cabeça quando as proferiu... É notória a semelhança com as de Marx no fim da *Crítica do Programa de Gotha*: ‘Dixi et salvavi animam meam’ (Disse e assim salvei a minha alma). Quem pode saber o que ia na sua cabeça quando as escreveu... Combate pela teoria? É um combate pelo conceito, pela elevação da práxis ao nível do conceito, pela vivificação do conceito na práxis, um combate pelo pensamento objetivamente aprofundado. Num dos seus livros perguntou: a que se resume o pensamento no século XIX? Resposta: Hegel, Marx, Nietzsche. Que é como quem pergunta: a que se resume o pensamento no século XX?”, como disse Monteiro (2001). A partir de 1927, Henri Lefebvre adere ao marxismo de que se torna o primeiro divulgador, não só na Europa, mas em todo o mundo. Em 1948, publica *Le marxisme*, na colecção ‘Que sais-je?’ Das Presses Universitaires de France. Em números seguintes surgem notícias sobre as edições de *Le nationalisme contre les nations* e a primeira versão de *Le materialisme dialectique* que Lefebvre irá modificar a pedido do editor. Esses dois livros sofrerão a perseguição dos nazis (Lefebvre entra para a Resistência em 1941). Segundo Monteiro, (2001), “A partir de 1958, Henri Lefebvre abandona a sua condição de militante do P.C.F. O seu combate, agora, é de denúncia do estalinismo, contra o dogmatismo (3), que é o mesmo que dizer contra a transformação do marxismo em ideologia. É um combate que trava, ainda, pelo mundo inteiro. Em 1974, logo a seguir ao 25 de Abril, deslocou-se a Portugal. As suas primeiras palavras numa entrevista que a *Vida Mundial* (4) publicou em Novembro desse ano: o marxismo foi transformado no seu contrário. Em 1977, Lefebvre escreveu sobre Portugal: ‘Agora, a coberto da fraseologia democrática liberal, este Estado vai evoluir livremente para o MPE (salvo imprevisto)’. O imprevisto não se deu. MPE? ... Modo de Produção Estatal, conceito criado por Lefebvre... O que significa?... É caso para muito estudo, ou como ele diria, para estudar com objetividade aprofundada. E então talvez possamos levantar um pouco do véu que transformou os homens em parodiantes e esta sociedade em paródia de sociedade”. Em 1980, escreve um dos maiores estudos sobre a Representação neste século *La présence et l’absence; contribution à la théorie des représentations*. Notas: (1) Patricia Latour, Francis Combes, *Conversation avec Henri Lefebvre*, Messidor, Paris, 1991. (2) *O Marxismo no Limiar do Ano 2000*, Ed. Caminho, Biblioteca Universidade Popular, 1985. (3) A edição de *La Somme et le Reste* (que se considera autobiográfico) trazia uma cinta com os dizeres: *Contre le dogmatisme*. (4) *Vida Mundial*, nº 1836, 21-11-1974.

¹² Nas escolas brasileiras, comumente, aplica-se pena disciplinar infligida ao aluno, em caso de falta grave ou de reincidência, e que consiste em afastá-lo temporariamente da escola.

¹³ Reunião de professores, presidida pelo supervisor escolar ou diretor da escola onde lecionam, para tratar assuntos de ensino ou de ordem.

¹⁴ Sempre tendo o cuidado de referir-me a eles fazendo o uso de nomes fictícios.

¹⁵ Depoimento de Elisa Maria Perina, coordenadora do setor de Psicologia do Centro Infantil de Investigações Hematológicas Dr. D. A Boldrini – Campinas/SP.

3 A CRIANÇA E OS SEUS ESPAÇOS DE VIDA

Quem descerrou os velórios brancos da alma
para espairecer a inquietude e cantar a efêmera alegria,
diante de uma felicidade calma,
como diante das grandes amarguras, silencia.

A tristeza ingênua que o crepúsculo nos inspira,
a lágrima por um sonho que se sonhou de joelhos,
a ternura que foi um momento de delicada mentira,
tudo isso fulge à superfície dos espelhos.

Mas para a dor, a que feriu como um punhal,
como para a doçura sem o mais leve ressaibo
de fel, existe longe um reino à porta do qual
há uma princesa misteriosa de dedo ao lábio.

Meu desespero dorme numa profunda vala
que ninguém sabe onde fica, senão eu.
Minha consolação é uma migalha
que andou em mesas de banquete,
mas cujo suave sabor nenhum conviva percebeu.

INTIMIDADE

Henriqueta Lisboa

As vozes que ouvi, ditas de muitas formas (até mesmo pelos seus silêncios) foram das crianças, de seus pais e das professoras; numa cidade do tamanho de uma metrópole; num bairro de periferia; numa escola pública da rede estadual; na 3ª série do Ensino Fundamental; no ano de 1999... Uma localização no tempo e no espaço que, ao mesmo tempo em que delimita a pesquisa, expande o olhar e amplia o número de questões.

Associar morte e infância parece ser totalmente impróprio e inconveniente, levando a pensar que não existe a necessidade de se conversar sobre a morte com a criança. Viver é morrer um pouco a cada dia. Exatamente por não poder separar a morte da vida é que ninguém, seja o adulto, seja jovem, seja a criança, está isento de perceber e interagir com a idéia de morte.

A família reluta comentar sobre a morte com as crianças, sob a alegação de que elas não têm a capacidade de compreender o que é a morte e o que ela representa. Dessa maneira, pensando protegê-las de um sofrimento desnecessário, contorna o assunto com explicações vazias e evasivas.

Raimbault¹ analisa, por meio de casos clínicos, a maneira como se desvelam os mecanismos inconscientes nas crianças com doenças incuráveis. Mostra com clareza a capacidade que elas possuem para reconhecer sua própria doença e enfrentar a possibilidade da morte. Relata:

JEANNETTE, tem 11 anos. Afetada por um tumor cerebral, queixa-se do silêncio dos adultos:

– Eles nada me dizem, mas eu sei. Tenho um tumor. A gente morre... existem crianças que morrem, eu também vou morrer.

Se colocamos a título de apresentação essas palavras pronunciadas por crianças doentes, foi denunciarmos de uma só vez o silêncio, o desconhecimento, o engodo em que se refugia o adulto: entre a criança e a morte, na verdade entre ele mesmo e a morte. As crianças podem pensar essas palavras. No entanto, elas só podem ser ouvidas e recolhidas por aqueles, crianças e adultos, que aceitam penetrar nesses pensamentos. Se a criança não encontra ninguém capaz de ir ter com ela, se depara com o silêncio ou a mentira, também ela se cala (Raimbault, 1979, p. 19).

Nesse contexto, a abordagem do tema “morte” com a criança é importante questão educativa, para vê-la, para nela pensar, ou para imaginá-la, aceitá-la, recusá-la. Assim, apesar do interesse atual pelo tema, o tabu não foi totalmente vencido e, em consequência, o adulto não só adota atitude de negar a necessidade de comunicar a morte à criança como também tenta afastá-la magicamente dela.

Os adultos geralmente omitem da criança fatos e acontecimentos relacionados com a morte e, quando se propõem a dizer algo, acabam falando de coisas em que nem eles mesmos acreditam; no entanto, o que não sabem é que a criança é muito suscetível aos artificialismos presentes na comunicação e que é capaz de reagir muito mais às atitudes dos adultos do que à informação didática que lhes está sendo apresentada. Quando a criança faz uma pergunta sobre a morte, o que ela quer é uma resposta que satisfaça sua curiosidade e que a ajude a lidar com a sensação de incômodo que está sentindo.

Em nossa sociedade, afastam-se ao máximo as crianças da experiência da morte. Em outras épocas, as pessoas morriam em casa e as crianças ajudavam a cuidar do membro da família que estava à morte, estavam presentes no momento em que morriam e participavam de todo o processo funerário e luto. Da mesma forma que a mortalidade infantil era grande, também as mães morriam durante o parto, bem como os pais eram convocados para as guerras e, desse modo, muitas crianças ficavam órfãs. O paradoxo importante a destacar é que, diariamente, essas mesmas crianças são colocadas a pensar a morte de diversas maneiras; desde muito cedo, elas têm à sua disposição muitas informações e vivenciam situações de perda. As crianças com quem convivi, com quem me comovi e com quem muito aprendi fazem parte de um grupo social marcado pela pobreza e pela exclusão.

Passo a relatar um pouco do que vi, acompanhei, convivi na comunidade escolhida para o desenvolvimento da pesquisa. O intuito é contextualizar os espaços de vida das crianças onde foi construída a nossa história, buscar os pontos de enfrentamento a que são submetidas no seu cotidiano e identificar, em relação a esses pontos, as estratégias elaboradas e as práticas de convivência desenvolvidas no confronto cotidiano com a morte.

3.1 O BAIRRO

Na tentativa de contextualizar o bairro, onde fica localizada a escola e buscando entendê-lo como um dos componentes de influência na vida daquela comunidade, ouvi o que os moradores dizem do lugar onde moram e captei diferentes visões sobre as relações que permeiam a vida deles.

O bairro está dividido em três grandes áreas², assim dispostos: na parte mais elevada, encontram-se as casas melhores que foram adquiridas via imobiliária, as ruas são calçadas e é

onde se concentra a maior parte da rede comercial local. Logo abaixo está a favela antiga, a primeira, onde se encontram construções bem variadas com relação ao tipo de material utilizado: tijolos, blocos de cimento, madeiras (algumas tipo “compensado”), latões e ferro. Diferentes quanto ao material e também quanto ao acabamento – com ou sem reboco, com telhas ou laje, tijolinhos aparentes, pintadas ou não. Uma terceira parte do bairro é chamada de “favelinha”: uma ocupação mais recente do bairro, onde predominam casas de madeira ou cômodos pequenos de tijolos com cobertura do tipo “meia-água”. As ruas não contam com saneamento básico e não são pavimentadas.

No bairro há duas escolas: a E.E.P.G “Anízio Teixeira”³ atende à comunidade com o Ensino Fundamental completo, funcionando nos três turnos. É considerada “a maior”, como dizem os alunos que lá estudam.

A escola onde a pesquisa foi realizada é a outra, a E.E.P.G. “Paulo Freire” que atende especificamente de 1ª a 4ª séries, funcionando com quatro turmas no período matutino e quatro no vespertino. Os estudantes que participaram desta pesquisa residem, em sua grande maioria, nas favelas, outros na área mais urbanizada do próprio bairro e os demais nos bairros ou vilas que circundam a escola, sem que essas áreas de moradias se constituam em limites definidores de seus espaços de vida ou das formas de interação que estabelecem entre si, dentro ou fora dela. É comum a circulação dos que moram nas favelas pela área urbanizada e por outros bairros ou vilas, em casa de amigos(as), verificando-se também o processo inverso. O deslocamento das crianças/adolescentes para outras vilas ou bairros nos finais de semana – a recepção de primos em suas próprias casas–, para residência de tios, tias e avós é também habitual. Juntamente com os primos, organizam seus espaços de lazer.⁴

Pela divisão do bairro em áreas urbanizadas, favelas e outros bairros ou vilas em volta, as crianças/adolescentes da escola tendem a qualificar sua área de moradia – especialmente os que moram dentro ou nas proximidades das favelas – segundo tentativas recorrentes de marcar relações de pertencimento ou de distanciamento com referência não só ao espaço físico habitado, mas aos grupos e movimentos locais. Quando o que está em questão é o lugar habitado ou as relações estabelecidas com os diferentes grupos (como medida de sobrevivência), mecanismos integrativos ou de auto-exclusão são acionados, variando em função dos elementos presentes em cada situação. Tais posicionamentos representam

momentos nos quais esses elementos tendem a ser ordenados e articulados de formas diferentes, a partir da avaliação do contexto no qual se integram.

Assim, pode-se observar o que diz uma aluna, moradora na favelinha, ao enunciar o local de moradia: *“mas é na parte de cima, perto da rua João Assis”* – rua central do bairro – demonstrando, nessa advertência, uma expectativa de integração com os padrões de vida dominantes na área urbanizada, comum entre os alunos. Por outro lado, a mesma adolescente, ao discorrer sobre a relação dos componentes da galera⁵ da favelinha com os moradores, indicava uma perspectiva de maior integração com a vida na favelinha, quando afirmava: *“Comigo eles não podem mexer não, porque, mesmo morando lá em cima eu sou considerada da área, e com o pessoal da área eles não podem mexer”*. A regra de não mexer com quem é da área, consagrada entre os grupos ligados ao narcotráfico que ocupavam as favelas locais, estendia-se aos espaços de circulação dos moradores, mesmo àqueles fora da área. À medida que vou caracterizando o bairro, deparo-me com outras falas. São de pessoas que, de alguma forma, estão ligadas a ele.

Uma professora da 4ª série, na minha primeira visita à escola, no final do ano letivo de 1998, quando conversávamos sobre os alunos, o bairro, relatou-me o que conhecia e fez também alguns comentários concernentes aos projetos de vida dessas crianças. Ela diz que não sabe o que acontecerá futuramente com elas. Essas crianças, em sua opinião, terão que superar a própria situação de miséria em que vivem, porque são muito carentes... Fala sobre a violência da/na favela, descrevendo as armas com as quais as crianças convivem e comenta que na favela há todo tipo de arma, algumas delas não saberia nem nomeá-las.

Seu João, um senhor recém-chegado da Bahia, pai do Páblío da 3ª série, morador da “favelinha”, contou-nos, a mim e à professora Simone, da onda de violência que assolava o bairro: *“Tem dia que lá embaixo está quente, os donos do pedaço gostam de festejar”*. Disse que há quem use drogas no seu quintal, mas que, por uma questão de sobrevivência e segurança de sua família, tinham que se manter calados – um modo de vida que deve ser aprendido também pelos seus filhos, um modo de vida marcado sobretudo pela lei do silêncio. A discricção é um aprendizado necessário à segurança de suas vidas. Existem leis que devem ser incorporadas desde muito cedo. Uma delas é a de não delatar. Quem envereda nesse caminho paga um preço alto que pode ir desde a expulsão do bairro até o extermínio sumário do delator. Foi o que aconteceu na família **D. Matilde**, mãe do Willian, também outro aluno

da 3ª série. Na reunião do final do 1º semestre falou da perda de um dos seus filhos. O desabafo de Dª Matilde também serve para Dª Benedita, a Bené. Elas são mães – em verdade já são avós – e perderam filhos na “guerra civil” que vai eliminando principalmente jovens da periferia. Completaram-se naquele dia quatro anos da morte de seu filho, de vinte anos de idade. *“Ele foi morto a tiros em um bairro vizinho. Dizer sobre o assassinato do meu filho é algo muito dolorido”*. Desde a morte do seu filho que essa mineira mal pode esperar a hora de voltar para a “terrinha”: *“Se eu pudesse, já teria saído daqui, mas não acho quem compre a casa”*. Um dos problemas da falta de comprador se deve à fama de violento que o lugar conquistou.⁶

Há toda uma rede de informações e de ações, que demonstra, diariamente, os riscos de transgressão de qualquer uma das regras estabelecidas: os espancamentos, as punições, as mortes – inclusive, e com frequência, de amigos e de parentes – de quem rouba dentro da área, de *quem fala*, rompendo a regra do silêncio, de quem realiza qualquer ação proibida, ou seja, tem a ousadia de ferir as normas estabelecidas. As regras do mundo do tráfico tendem a ser dominantes, englobando todas as áreas. A violência é incorporada ao vivido pelos diferentes grupos sociais. As crianças/adolescentes aprendem tais regras com aplicação. Houve ocasião em que as crianças se abriram além do que acharam conveniente e, em seguida, ficaram preocupadas com as conseqüências que tal indiscrição poderia ocasionar. Fizeram-me jurar que não escreveria coisas que as comprometessem.

Sílvia, aluna da 3ª série, é considerada pela professora Simone como uma das melhores alunas da turma pelo seu comportamento exemplar e suas ótimas notas. Em uma de nossas conversas, explicou inicialmente por que gostava de permanecer na igreja. Tratava-se de tios, tias, primos e avó que, tendo construído casas conjugadas no mesmo terreno, haviam estruturado modos de vida comuns, inclusive em termos alimentares, o que, com frequência, gerava conflitos entre eles, dado que alguns se encontravam desempregados, passando a depender de maior apoio dos demais. Em sua casa – uma das casas conjugadas – moravam, além dela, a mãe e os irmãos. Ela explica, assim, a sua preferência pela igreja: *“Sai muita briga entre eles [...], eles brigam porque são favelados, você não acha?”*⁷ Interrompe para explicar que não mora na favela – o termo favelado é usado para indicar um tipo de pessoa, *“É gente briguenta, que vive aprontando confusão por qualquer coisa [...] Eles moram em outra casa, sabe? Meu tio bate até na minha avó. Eu só ajudo a ela, dou comida, os outros não”*. A

ida para a igreja, além de evitar os familiares e os vizinhos briguentos, serviria também para “*conseguir alguma coisa lá fora*”. Nesse relato, a aluna demonstra o desejo de mudar-se para outro bairro, procurava estabelecer uma fronteira mais definida com as pessoas da “área”.

D. Martha, mãe do Jonathan, também aluno da 3ª série, na reunião do final do 1º semestre falou um pouco sobre a nova configuração do bairro. Além daquela que define os que moram *fora* ou *dentro* das favelas, ela acrescenta uma outra divisão: os que habitam áreas diretamente ocupadas pelos bandidos, onde “*só tem confusão*”, e aquelas mais resguardadas, designadas por ela como locais onde “*mora só família, gente decente, trabalhadora*”.⁸ A regra básica é de “*não se misturar com essa gente*”. Embora em alguns momentos os reconheçam como pessoas boas, para as quais o problema é que “*eles têm que matar, têm que roubar, para sobreviver*”, são vistos como pessoas com as quais devem estabelecer linhas demarcatórias claras, nem tanto geograficamente, dada a convivência em um espaço comum, mas em termos de padrão de vida. O valor do trabalho é como um dos mecanismos de sobrevivência, a garantia de respeito, a própria vida, não entrando em contradição com outros bandidos e com a polícia.

Por outro lado, o respeito às famílias, a manutenção da segurança na área, punindo-se os moradores que a infringem, a proteção contra outros bandidos, o auxílio às famílias em caso de necessidade e o zelo pela imagem das pessoas da favela fazem deles pessoas respeitáveis. Vivendo cotidianamente submetidos a dois códigos de conduta distintos, um definido e imposto pelo mundo do crime, o outro referendado pela sociedade vigente – no qual se inclui a escola –, as crianças/adolescentes moradores dessa localidade são levadas a reordenar e a hierarquizar seus padrões de vida e incluir alguns modos de conduta dos primeiros, ao mesmo tempo em que estabelecem formas de distanciamento em relação a eles.

Carlos, outro aluno da mesma série, em uma das conversas em sala de aula, comenta como foi um fim de semana no bairro, por ocasião de uma festa comunitária. A violência no bairro é um dos temas que fazem parte das conversas cotidianas das crianças e de suas famílias: saiu alguma briga, quem morreu, quem matou, quem foi preso, são comentários tecidos dentro da sala de aula ou feitos ao pé do ouvido para que estranhos não percebam. “*Eu fui à quermesse, tomei quentão, rodei pião. Saiu uma briga, saiu um balaço... quase mataram um cara da favelinha. Chamaram a polícia. Eu fiquei com medo... mas a festa estava tão legal!*”.

Vivem, portanto, em locais onde a morte é uma presença constante e é parte integrante de suas vidas. A violência e a possibilidade da morte espalham-se por todos os contextos sociais que perpassam suas vidas. Algumas dessas crianças presenciaram a sanha de um adolescente transtornado, não se sabe se pela droga ou pela revolta social, que durante horas ameaçou a vida de tantos. Algumas delas viram a morte de um jovem do bairro, com todo um futuro diante de si, varado por três tiros, tombar diante da angústia de todos, embora não “saibam” dizer quem o matou. O fato de terem a vida entrecortada pela disputa territorial das gangues, os choques impetuosos com a polícia, tiroteios e balas perdidas trazem para essas crianças modos de vida que para outras estão um pouco mais distantes.

As falas das crianças/adolescentes, dos seus familiares e professores são pontuadas por narrativas de violência, incorporando histórias de mortes de amigos e de familiares, ou de assassinatos mais recentes na área. Cada um deles é levado a definir, então, de forma própria, sua posição em relação a tais situações e às formas de ocupação desses espaços.

3.2 A ESCOLA E AS CRIANÇAS/ADOLESCENTES

Considerando o contexto da escola pública brasileira, marcada por freqüentes e sucessivas repetências e evasões, o conjunto das crianças e adolescentes apresenta uma história escolar razoavelmente regular para os padrões oficiais, com uma defasagem⁹ idade-série em torno de três anos (Guimarães, 1998). Alguns vêm de outros Estados e/ou de outros municípios do Estado de São Paulo e outros vêm, também, de escola particular, tendo-a abandonado por motivos diversos: por terem sido transferidos de uma escola para outra, porque os pais estavam constantemente mudando-se à procura de um trabalho, por terem sido reprovados, porque na escola particular *é mais puxada e mais difícil*, porque *lá não pode fazer bagunça* e, na maior parte dos casos, porque *não estava dando mais para pagar*. Vários deles iniciaram a vida escolar em outras instituições públicas próximas, mas a trajetória escolar das crianças e adolescentes que participaram da pesquisa é restrita a essa escola (Fig. 1).

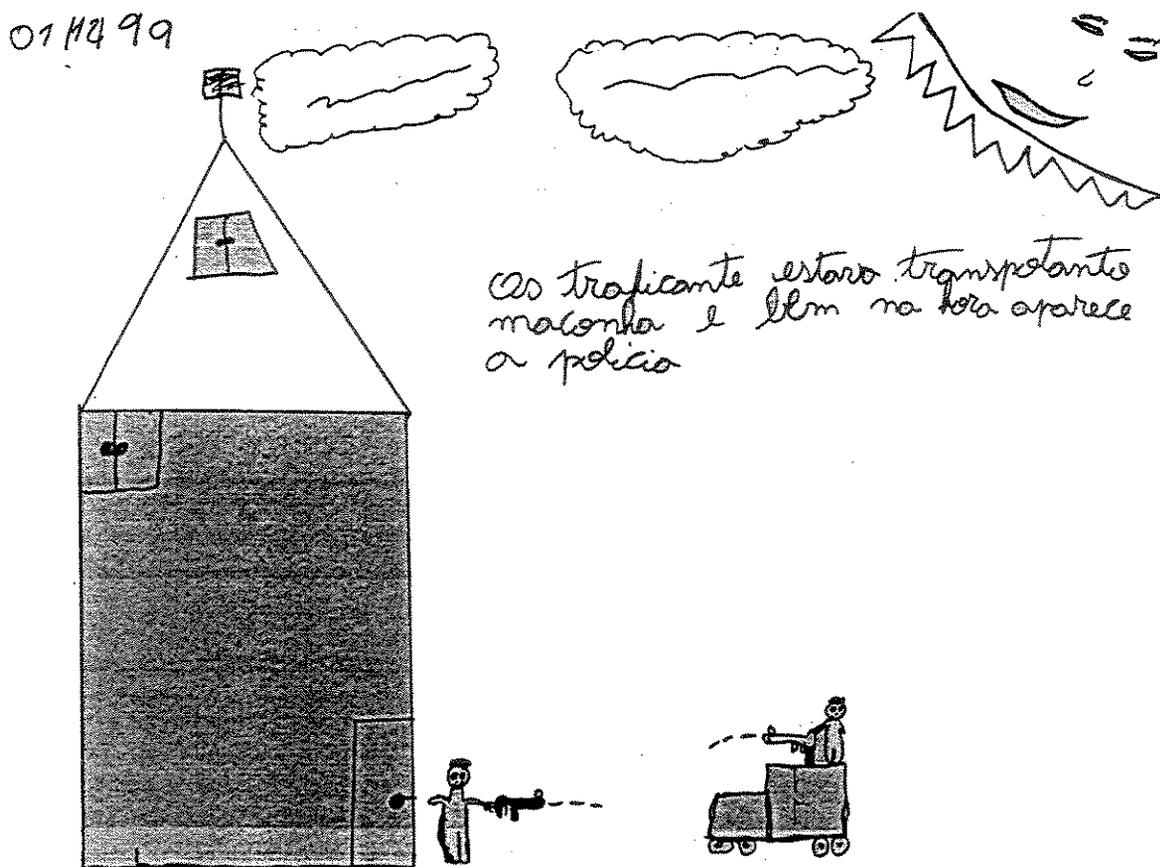


Fig 1. Desenho do aluno Giovanni (11 anos)

O que hoje é a Escola Estadual “Paulo Freire” foi concebida inicialmente como um posto de saúde municipal: o prédio era propriedade da prefeitura municipal dessa cidade do interior do Estado de São Paulo. Toda a sua estrutura funcional pertencia ao estado de São Paulo. É uma escola estadual que funciona em um prédio cedido pela Prefeitura municipal.

A escola tem: quatro salas de aula, três banheiros (um deles dentro da sala destinada à direção e à secretaria e de uso exclusivo dos funcionários da escola), outros dois banheiros que são de uso dos alunos, uma cozinha, um pátio coberto que funcionava como refeitório para os alunos e duas salas: uma delas para a biblioteca, mas que também é usada como sala dos professores. Essa mesma sala, na hora do recreio, transforma-se em cantina para os alunos. A outra sala é utilizada como “sala de vídeo”. O almoxarifado da escola funciona onde tiver algum espaço livre: sala da diretora/secretaria, sala dos professores/biblioteca/cantina ou na cozinha.

A escola foi construída com lajotões de cimento sem reboco e pintada de cor bege. A cobertura é de amianto com o pé direito aproximadamente de 2,5m. Todas as salas de aula possuem um velho e barulhento ventilador de teto – que causava um dilema na época de tempo quente: calor natural ou ar quente distribuído com o barulho da rotação do aparelho de ventilação? O chão é de cimento; as salas, pouco amplas, medem aproximadamente 30m². O espaço livre fora do prédio da escola não é grande, a área é de cimento e possui um estacionamento com capacidade para seis carros.

Para aumentar a segurança do patrimônio escolar, dentro da sua própria área, há a casa da Rosa, a zeladora, que mora com sua família e que também exerce a função de inspetora de alunos. Os dois portões – um para entrada de carros e um outro menor – são de ferro. A área externa está cercada com um muro alto, de modo que, ao passar pelo lado de fora, não se vê o que se passa ali dentro. Todas as janelas são gradeadas, mas não impedem que a escola seja arrombada. Várias professoras declaravam que, nas suas turmas, havia alunos e /ou suas famílias relacionados com o narcotráfico.

O trabalho pedagógico desenvolvido pela escola contava com a aprovação da sua clientela e da comunidade. A direção da escola, por mesclar no seu trabalho o exercício de forte autoridade, não ficava excluída de certos conflitos. O assédio das galeras e das quadrilhas alterava internamente o seu funcionamento. As grades, os cadeados e as correntes são sinais da separação desejada entre a Escola Estadual “Paulo Freire” e a rua na tentativa de proteger o corpo escolar dos conflitos que nela existem. A disputa territorial pelas quadrilhas e galeras locais em direção ao estabelecimento pode denotar mais uma tentativa de incorporação do espaço escolar a seu campo de controle. Em consequência dessas ameaças, à medida que o cerco se intensificava, a escola ia se enclausurando, gradeando pátios, colocando correntes e cadeados em portas e portões, em uma réplica do que acontece nas grandes cidades brasileiras. A escola havia se reorganizado para conter, nos espaços internos, todas as atividades dos *bandidinhos* como nas situações de conflitos e de brigas entre os alunos armados com “soco inglês”, paus e correntes – a diretora decidiu pedir auxílio à patrulha escolar.¹⁰

Fisicamente, a escola não tem um aspecto muito agradável e nem poderia ser classificada como bonita; essa foi logo a minha primeira má impressão. Depois, com o preenchimento humano, com o seu calor, aí sim, tinha-se a escola, que passou a ter seu brilho e sua vida própria. Uma escola em pleno funcionamento, apesar dos limites hoje impostos à

grande parte das escolas públicas (falta de professores, falta de equipamentos, estrutura física deteriorada, escassez de recursos, entre outros aspectos). A escola “Paulo Freire”, como a maioria das escolas públicas, tinha que promover diversas atividades para fazer fundos que lhe permitissem fazer frente às necessidades de manutenção.

Eu queria e precisava viver dentro da escola, sentir... ver... intervir... No final do ano letivo de 1998, foi a primeira vez que lá cheguei foi para participar de uma reunião com os professores. Nessa ocasião, apresentei o objetivo do trabalho. O que eu ouvi da diretora deixou-me bastante impactada: “*Ah... minha filha, eu tenho aqui uns quinze casos de arrepiar. Aqui você vai encontrar todo tipo de morte. Vai pode escolher... Que ótimo que você vai trabalhar aqui, com a gente!*”.¹¹

Em março de 1999, minha participação começou a ser constante e sistemática: duas vezes por semana, das 13h às 18h. A classe indicada era considerada pela escola a mais problemática,¹² era a “famosa” 3ª série, cuja professora¹³ estava mais *sensível* à temática. A sala de aula que me acolheu e na qual eu fiquei era a 3ª série B, composta por vinte e sete alunos, em sua maioria por meninos, com idades variando entre oito e treze anos.

Durante o tempo em que permaneci na escola, pude observar diversas situações conflituosas, originadas *aparentemente* em situações escolares, em sua maioria geradas por episódios de sala de aula ou, mesmo, de corredores, nos intervalos de recreio ou nas filas formadas para condução dos alunos às salas de aula. Eram, em geral, situações de *conflitos* que se resolviam no espaço da escola, com a intervenção da professora, inspetora e/ou diretora e com sanções aos alunos envolvidos. A apenas três desses casos foi atribuída, nas situações de conflitos, certa gravidade, provocando a suspensão dos envolvidos das atividades escolares até o comparecimento de um dos responsáveis na escola. Os conflitos são apresentados, ainda, como decorrentes de brigas iniciadas em casa ou na rua e que se transferem para a escola, onde, com certeza, alguns dos envolvidos podem ser encontrados.

Um critério visível de distinção no espaço da escola e fora dela – na estruturação das galeras, nas turmas formadas para passear, nos grupos de vizinhança – era referente ao gênero. No recreio, na entrada das aulas, nos pátios, nos jogos, os alunos se organizavam em grupos de meninos e meninas, podendo-se identificar essa peculiaridade nos diferentes agrupamentos.

As entrevistas revelam que é em torno das relações de amizade, namoro, grupos de lazer, das relações familiares e daquelas estabelecidas no local de moradia que se estruturam,

predominantemente, os mecanismos de aproximação e de separação. Em suas narrativas, pude perceber a profunda heterogeneidade e diferenciação que delimitam nem tanto suas condições objetivas de vida, embora aí também sejam visíveis as marcas da diversidade, mas sobretudo suas expectativas e percepções sobre as suas condições de vida, estas últimas definidas, quase sempre, nas tentativas de se diferenciarem de grupos, movimentos, relações dominantes em sua vida cotidiana. É, portanto, na confluência do dentro e fora do espaço escolar, através de redes de relações em que se mesclam diferentes situações sociais, principalmente aquelas que trazem a marca da violência e da morte, definidas por eles como *“lugar de muitas brigas, lá sai brigas e mortes, dá muita confusão”*, que é possível identificar as configurações sociais nas quais aqueles estudantes definem suas trajetórias de vida.

Os alunos procuram, nas condições concretas em que vivem, separar-se fisicamente, nos espaços em que isso é possível, ou demarcar outras fronteiras mais sutis onde a separação física é inviável – no lugar onde vivem, nas brincadeiras, nos namoros, na rua –, adotando categorias de ação e desenvolvendo práticas distintivas, por meio das quais delimitam formas de integração e de segregação.

3.3 O CONTEXTO FAMILIAR

Neste item, objetivo apresentar um esboço das relações familiares, hábitos familiares, condições de moradia, vida em casa etc., com o intuito de melhor conhecer a família da criança/adolescente, de modo a inserir as questões analisadas no conjunto da pesquisa em um quadro mais amplo de referências. Esse é um limite relevante, já que não busco analisar as estruturas familiares detectadas, sobre as quais, aliás, há uma vasta literatura disponível no Brasil.

A maioria dos pais entrevistados, ao serem solicitados a falarem um pouco mais sobre suas famílias, emudeciam ou falavam reticentemente. Atreladas a um sentimento de marginalidade, algumas mães protegiam até onde podiam. Algumas se protegiam com recusas para não fornecer muitos detalhes de sua história; outras lamentavam não saberem falar mais claramente, tomavam as perguntas como uma ordem a ser cumprida, submetendo-se ao que lhe era perguntado: *“era só isso”*, *“a senhora entendeu tudo”*, *“está bom”* etc. Outros

terminavam entregando-se à tristeza de suas histórias de vida, apoiavam-se em justificativas pelo insucesso de suas lutas individuais, ou responsabilizavam algum outro membro da família pelos seus dissabores. Mas houve os que salientaram que a luta não foi em vão, pois, apesar do sacrifício, estavam vivos, criando os filhos.

Dos pais entrevistados, os que não estavam desempregados exercem ocupações que se concentram nas categorias de trabalhadores da construção civil, pedreiros, trabalhadores da limpeza pública, serralheiros, controladores de estoque em supermercados, carroceiros, serviços gerais em indústrias, feirantes, marceneiros, auxiliares mecânicos e de funilarias, pequenos comerciantes, caminhoneiros, policiais, biscateiros, entre outras profissões inclusive a de bandido. As ocupações das mães são, em grande parte, faxineiras, cozinheiras, empregadas domésticas, lavadeiras, passadeiras e, em menor proporção, donas de casa – naquele espaço, critério definidor de certa posição social, uma vez que os ganhos do pai ou padrasto são suficientes para prover as necessidades familiares–, enfermeiras, costureiras, professoras primárias, funcionárias de secretarias de escolas, auxiliar de serviços gerais ou serventes, caixas de supermercados, vendedoras autônomas, entre outras. As famílias entrevistadas exercem, portanto, atividades diversas, que não configuram uma categoria socioeconômica homogênea. As idades dos pais variam entre 23 e 65 anos.

A estrutura familiar é, entre eles, bastante diversificada, encontrando-se desde uma organização familiar ampliada até famílias nucleares. As famílias ampliadas (completa ou incompleta) são constituídas por muitos membros, como pais, ou um dos membros do casal, filhos, aos quais se agregam primos, sobrinhos, tios e/ou tias, avós e/ou avôs. As famílias nucleares (completas ou não) são constituídas de pai, mãe, ou apenas um dos dois e filhos. Dos depoimentos que registrei, a grande maioria das crianças/adolescentes provinha de famílias onde não estava presente o pai ou a mãe ou, em poucos casos, nenhum dos dois. Com relação a esse grupo, pertencente à categoria de famílias que se pode denominar incompletas, a maioria vivia em famílias ampliadas. O outro grupo de crianças/adolescentes, em sua minoria, provinha de famílias nucleares e completas.

Entre as famílias incompletas, prevalece a figura feminina como referência econômica e moral, comumente caracterizada pela mãe ou, em menor escala, a avó e, às vezes, a tia ou a irmã. Trabalhos sobre o tema destacam que as famílias matrifocais têm lugar em condições de enfraquecimento da autoridade paterna provocada pela impossibilidade de garantir o sustento

familiar, levando ao abandono do lar pelo pai, dada a incapacidade de responder às demandas que lhe são colocadas (Guimarães, 1998). Embora mais perceptível entre famílias de renda mais baixa, essa característica é, também, segundo a referida autora, encontrada entre algumas daquelas de renda um pouco mais elevada. O pai é muitas vezes um elemento desconhecido ou que quase nunca aparece, sendo substituído pela mãe ou por outros familiares. São diversos os casos de crianças/adolescentes que nunca viram o pai ou que passam meses ou até um, dois anos sem vê-lo; há, ainda, embora com uma frequência bem menor, os que não têm idéia de onde mora a mãe.

A família é o lugar onde grande parte das vezes se demonstram relações afetuosas entre os membros que a compõem, como se pode depreender pelos depoimentos das mães e/ou de outras situações presenciadas na escola, onde se via mães, pais e/ou responsáveis à espera dos filhos à entrada e à saída das aulas. Ou mesmo a presença de mães à porta da escola, provocada pela preocupação com a possibilidade de relacionamento dos filhos e das filhas com o mundo do tráfico, que cobra dos pais maior controle dos filhos, de forma a evitar tal envolvimento. Esses cuidados envolviam não só a preocupação com os próprios familiares que já houvessem aderido ao narcotráfico, mas com as possíveis *aproximações*.

Porém, cabe dizer que essa mesma família se constitui, também, para algumas das crianças/adolescentes entrevistadas, em uma das pontas da rede de violência e de morte que permeiam suas vidas e em um dos temas principais sobre os quais elaboram suas narrativas. As falas sobre as relações familiares são, nesses casos, freqüentemente mescladas por histórias de conflitos e de abandono; de ausência permanente ou temporária do pai ou da mãe; de relações de violência entre os membros da família (mas não exclusivamente com as crianças) e de mortes. A instabilidade e a insegurança no emprego, conduzindo, por vezes, parte das famílias à condição de desemprego temporário ou permanente, ao recurso do biscoite e, em consequência, à insuficiência de recursos para suprir as necessidades mínimas de sobrevivência, tendem a agravar essa situação.

De acordo com a maioria dos relatos das mães, a perda do poder aquisitivo do salário é um estado crescente, o que exige a participação de outros membros da família para complementar a renda, favorecendo o desenvolvimento de diversas formas de trabalho que resultem em algum tipo de ganho. Nesse processo, a criança não se coloca apenas como consumidora da renda familiar, mas, muitas vezes, ela já é uma das provedoras do sustento.

Dessa maneira, os papéis sociais se revezam colocando as crianças/adolescentes em contato constante com situações da rua, do terminal de ônibus, do semáforo, onde há probabilidades mais previsíveis de risco de morte.

Parte das famílias, no que se refere às normas disciplinares, tende a ser severa, punindo os filhos com rigor e, em algumas delas, com violência. São as surras, à base de paus, fios desencapados, cordas, panelas, vassouras e outros objetos disponíveis no momento da aplicação da punição. De acordo com a maioria dos relatos das crianças/adolescentes, não ocorrem muitas brincadeiras e conversas entre pais e filhos. Quando eventualmente acontecem, é o pai quem brinca com os filhos, por exemplo, jogando futebol, soltando pipa, jogando sinuca, levando para os botecos etc. O mesmo se dá com relação aos diálogos – é a mãe quem às vezes toma a iniciativa, com o objetivo de consolar, apaziguar, aconselhar etc.

É preciso conhecer como essas crianças desenvolvem modos de vida próprios, pautados por múltiplas estratégias de convivência e de identificação/diferenciação no confronto permanente com a morte, em espaços distintos, uma vez que a representação da morte é dada pelas condições concretas de vida. Compreender os conteúdos dos processos elaborados, ou seja, identificar de que falam essas práticas e essas estratégias constituem os elementos fundamentais deste estudo.

NOTAS

¹ A experiência dela como psicanalista da École Freudienne de Paris, recolhida durante anos no Hôpital des Enfants Malades.

² A estratificação no bairro é similar a estratificação apontada por Ziegler, na Bahia, no Cemitério da Liberdade.

³ Procuo resguardar o sigilo das fontes: o nome do bairro e das localidades, bem como da escola e de todas as pessoas envolvidas na pesquisa são fictícios.

⁴ Oliven, R. (1987), no seu estudo sobre *A antropologia de grupos urbanos*, levanta a relevância da presença dos laços de parentesco no meio urbano latino-americano. Existe uma bibliografia razoável sobre o tema, no Brasil, que não cabe discutir neste trabalho. Procuo, em relação a essas questões, apenas registrar certos processos verificados que possam contribuir para uma referenciação mais ampla do universo estudado.

⁵ Gangues de rua constituídas por grupos de jovens habitantes das periferias da cidade, formadas de acordo com a área de residência e relativamente organizadas. Formas similares de organização existem e se disseminam entre grupos de jovens da classe média, moradores de bairros mais centrais.

⁶ Transcrição da audiogravação.

⁷ Transcrição de audiogravação.

⁸ Segundo os trabalhos realizados pelas pesquisadoras Zaluar (1985) e Guimarães (1998), estabelece-se, aí, uma dupla relação marcada pela ambigüidade das representações, com o qual eles constituem, ao mesmo tempo, mecanismo de identificação e de diferenciação. Há, de acordo com as autoras, uma representação negativa do bandido; o trabalhador define sua identidade em oposição ao primeiro.

⁹ A defasagem idade-série indica a posição do aluno na série em relação à idade ideal prevista pelo sistema para frequência a cada série: sete anos para a primeira série, oito anos para a segunda série etc. É necessário notar que, entre as escolas que atendem a crianças originárias da população de baixa renda (em sua maioria públicas, portanto), o que é pensado oficialmente como defasagem corresponde ao padrão social vigente.

¹⁰ Responsável pela ronda sistemática na escola pública situada em local de risco. Deveria percorrer uma área ou zona de passagem provável do inimigo, para detectá-lo e obter informes acerca da composição, atividades etc., visando à segurança e à normalidade da escola que pode solicitar esse serviço quando for necessário acompanhar, fiscalizando, o comportamento de algum aluno e/ou grupo (interno e/ou externo) exigindo-lhe obediência estrita a certos princípios ou normas vigentes naquele contexto escolar. Na prática, o modelo proposto para assegurar a proteção da comunidade escolar não acontecia.

¹¹ Fui com a diretora até o pátio da escola. Ao passarmos pelo pátio, onde as crianças se encontravam, ela, com uma voz bem baixa e de maneira que as crianças não percebessem, comentava sobre elas dizendo: – *Está vendo aquela menina? Olho para uma menina na minha frente. – Não, é aquela encostada na parede (uma menina negra...) A mãe está presa, a família toda mexe com drogas... Está vendo aquele menino de azul (tento seguir sua indicação com o olhar, discretamente). A diretora fala esboçando um sorriso, vira o rosto para o lado direito onde havia uma mãe e comenta: - *comeu (transou) uma menina no banheiro... Cadê a menina... não a vejo... (olha em volta para procurá-la), uma criança com traços de negritude. É aquela de mochila verde. Pegamos essa menina no banheiro com quatro meninos. Ela entrou lá por livre vontade. Já chamamos os pais aqui e nada até hoje... – Está vendo aquela mãe em pé... (uma senhora com uma aparência de uma pessoa pobre e era negra) ela é mãe daquele menino de tênis preto. Depois que eu a chamei na chinha (foi repreendida), está ótima. Porque o filho faltou o ano quase todo e como sabiam que teriam promoção automática (anotações do diário de campo).**

¹² *Diretora: “Você não vem nem um dia à tarde? Eu tenho os maiores pepinos é na parte da tarde...”*
Ao que eu respondi: *“Para mim não têm importância, se eu vou contribuir mais, vindo à tarde... tudo bem”*.

¹³ A professora tinha finalizado o seu Curso de Pós-Graduação, Mestrado, em Linguística. Assim, disse das dificuldades que enfrentou, na ocasião de seu estudo, com relação à abertura de uma sala de aula para pesquisa.

4 RAZÕES DA ANÁLISE

Uma tarde entre avencas
junto à fonte em murmurinho
trocavam duas meninas
as primeiras confidencias.

—Quem me dera
inaugurar primavera
vestida de borboleta
sobre um campo de flores
para bailar e bailar
a dança das sete cores...

—Quem me dera
ter o meu vestido branco
de açucena
para casar
na capela branca de
Santa Maria Serena...

—Essas palavras o vento
imaginou que eram nuvens.

PALAVRAS
Henriqueta Lisboa

A prática invariável e indistinta de algum instrumento termina por perder-lhe o fio, o gume; impõe-se, de tempos em tempos, verificar seu poder de corte e, se necessário, renovar-lhe o fio. De muitos modos variam os procedimentos de análise do material empírico sobre a morte. Muitas investigações sobre a morte no Ocidente e sobre reações típicas da criança à morte são conduzidas em sessões clínico-terapêuticas, fazendo-se observações diretas de conversações e de comportamento infantis referentes à morte, principalmente quando conduzem uma sessão de jogos. O método combina certa medida de controle e de padronização com um senso de naturalidade e oportunidade de observação direta. A utilização do questionário é muito comum, porém, com freqüência, o leitor permanece incerto sobre como, exatamente, o pesquisador obteve e analisou seus dados.

O método do experimento controlado foi também aplicado a esta área de pesquisa. Um dos trabalhos mais divulgados é dos pesquisadores americanos Irving E. Alexander e Arthur M. Adlerstein que demonstraram que os processos de tipo laboratório podiam ser empregados para investigar pelo menos certos parâmetros de sensibilidade à morte.

Em suma, considerando as diferenças teórico-metodológicas para sua utilização, as entrevistas parecem gozar de mais popularidade do que os testes objetivos e projetivos, enquanto manipulações experimentais têm sido decididamente raras.

Como já registrei no capítulo anterior, o esquecimento do processo de constituição do conceito de representação, dos pressupostos que lhe servem de base e de seu campo de aplicação original transformou-o em lugar comum, apagou-lhe os contornos, tornando-o translúcido a ponto de, em alguns casos, ser confundido com a simples descrição da entrevista e depoimentos: já nem é uma ferramenta de análise, pois parece fluir direta e espontaneamente do discurso dos participantes da pesquisa.

No mundo contemporâneo, o concebido parece prevalecer sobre o vivido, isto é, as coisas já se apresentam com uma representação dada, sendo os meios de comunicação de massa os principais divulgadores dessas representações (Lefebvre, 1983). Esse autor afirma ainda que as representações intervêm na vivência e na prática dos indivíduos, formando parte delas e não sendo geralmente identificadas.

Assim, quanto à análise dos dados, procurou-se a cotidianidade (Lefebvre, 1968), isto é, as repetições, os modos relativamente estáveis de reagir às condições concretas; os "rituais" do cotidiano que iriam permitir a compreensão da natureza da interligação do observado.

Considerando-se que a cotidianidade é a própria concretude da vida cotidiana, por ultrapassar elementos puramente casuais, inesperados e imprevisíveis, é ela uma fonte reveladora do imaginário social (Lefebvre, 1968).

A partir desses indicadores, optei por analisar três episódios de vida e considerar a importância e a significação atribuídas à vida e à morte naquele contexto social pelos sujeitos e as relações identificadas foram feitas à descrição analítica. Em seguida, foram buscadas as inferências e a interpretação do conjunto de significações, indicadores do sentido dos aspectos estudados, para os sujeitos da pesquisa.

Desse modo, apresento, neste capítulo, uma possibilidade de análise sobre a representação da morte, nesse contexto de vida – na perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, baseando-me nos estudos de Bakhtin.¹

A linguagem nasce da vida cotidiana e é por ela que a temporalidade lingüística vem se inscrever na língua, lembrando-nos que alguém, não anônimo toma a palavra e que, através do indivíduo que fala, é possível tomar-se consciência da práxis, buscar-se o sentido do que é dito ou escrito. Vigotski, estudando as relações entre linguagem e pensamento, pondera a respeito da característica redutora da linguagem verbal, isto é, sobre as impossibilidades de a palavra com seus significados exprimir a amplitude dos sentidos próprios do pensamento.

O caráter interativo da linguagem é a base do arcabouço teórico bakhtiniano. A linguagem é compreendida a partir de sua natureza sócio-histórica. A propósito, é significativa a seguinte afirmação de Bakhtin (1995, p. 41): “*as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios*”.

Para Bakhtin, o ato de fala, ou exatamente, o seu produto, a enunciação, não pode ser considerado levando-se somente em consideração as condições psicofisiológicas do sujeito falante - apesar de não poder delas prescindir. *A enunciação é de natureza social* e para compreendê-la é necessário entender que ela acontece sempre numa *interação*. A verdadeira substância da língua é constituída, para Bakhtin, “*pelo fenômeno social da interação verbal, realizada por meio da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua*” [grifos do autor] (1995, p. 123).

A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados. A palavra dirige-se a um interlocutor real e variará em função desse: em relação ao grupo social

a que ele pertence, aos laços sociais, etc. Não pode haver interlocutor abstrato, pois não teríamos linguagem com tal interlocutor, mesmo no sentido figurado.

Qualquer enunciação constitui apenas uma fração da corrente da comunicação verbal ininterrupta (relativa à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc). Por sua vez a comunicação verbal ininterrupta constitui apenas um momento na evolução contínua e em todas as direções de um grupo social determinado.

Conforme Bakhtin (1995, p. 124), a língua vive e evolui historicamente na comunicação social concreta. Dessa forma, para ele, a língua é vista a partir de uma perspectiva de totalidade, integrada à vida humana. A lingüística não pode dar conta de explicar um objeto multifacetado. Para explicar a dialogicidade, o aspecto lingüístico não é suficiente. Por isso, ele acrescenta o contextual e propõe assim uma disciplina, a metalingüística ou translingüística, para estudar o enunciado.

A abordagem que Bakhtin propõe para o discurso - que ultrapassa os limites da lingüística - é a do estudo da própria enunciação. A estrutura da enunciação concreta é determinada inteiramente pelas relações sociais, ou seja, pela situação social mais imediata e pelo meio social mais amplo.

Para Bakhtin, a enunciação é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído por um representante ideal, mas que *“...não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem definidas”* (1995, p. 112).

A palavra se orienta em função do interlocutor. Na realidade, a palavra comporta duas faces: procede de alguém e se dirige para alguém. Ela é o produto da interação do locutor e do interlocutor; ela serve de expressão a um em relação ao outro, em relação à coletividade. *“A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor”* (Bakhtin, 1995, p. 113). Ele aborda o dito dentro e como réplica do já-dito.

Assim na análise enunciativa olhar o mundo de um ponto de vista para melhor captar o movimento dos fenômenos em sua pluralidade e diversidade é fundamental. As idéias de Bakhtin sobre o homem e a vida são caracterizadas pelo princípio dialógico. A alteridade marca o ser humano, pois o outro é imprescindível para sua constituição. Como afirma

Bakhtin, a vida é dialógica por natureza. Assim, a dialogia é o confronto das entoações e dos sistemas de valores que posicionam as mais variadas visões de mundo dentro de um campo de visão: “*na vida agimos assim, julgando-nos do ponto de vista dos outros, tentando compreender, levar em conta o que é transcendente à nossa própria consciência: assim levamos em conta o valor conferido ao nosso aspecto em função da impressão que ele pode causar em outrem [...]*” (Bakhtin, 1995, p. 35-36).

Dentre outras características do discurso, os simulacros e as avaliações entre os sujeitos não são individuais, mas assentadas naquilo que Bakhtin denomina *horizonte ideológico*, ou seja, na relação entre sujeitos (entre interlocutores que interagem) e a dos sujeitos com a sociedade, “*...o ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata*” (1995, p. 46).

Bakhtin argumenta que cada um de nós ocupa um lugar e um tempo específicos no mundo, e que cada um de nós é responsável ou “respondível” por nossas atividades. Estas ocorrem nas fronteiras entre o eu e o outro, e, portanto, a comunicação entre as pessoas tem uma importância fundamental.

O discurso não é individual tanto pelo fato de que ele se constrói entre, pelo menos, dois interlocutores que, por sua vez, são seres sociais; como pelo fato de que ele se constrói como um diálogo entre discursos, isto é, mantém relações com outros discursos. O discurso, para Bakhtin, é uma “*construção híbrida*”, (in) acabada por vezes em concorrência e sentidos em conflito.

É nesse quadro, portanto, que me interessam mais de perto as relações dialógicas que tomam forma e sentido nos textos. Analisar as vozes que estão impregnadas nos discursos, ou seja, os discursos que estão interagindo, mesmo que tal interação não esteja, algumas vezes, tão evidente ou explícita e que, no entanto, a partir dela, os sujeitos se constituem e mostram sua inventividade.

O enunciado verbal não é simples reflexo ou expressão de algo que lhe pré-existe; que está fora dele, dado e pronto. Para Bakhtin (1995, p. 348),

...o enunciado sempre cria algo que, antes dele, não existira, algo novo e irreproduzível, algo que está sempre relacionado com um valor (a verdade, o bem, a beleza, etc.). Entretanto, qualquer coisa criada se cria sempre a partir de uma coisa que é dada (a língua, o fenômeno observado na realidade, o sentimento vivido, o próprio sujeito falante, o que é já concluído em sua visão do mundo, etc.). O *dado* se transfigura no *criado*.

As possibilidades e as perspectivas que estão presentes nas palavras e nas formas concebidas como abreviaturas ou representante de um enunciado, de uma visão do mundo, de um ponto de vista, etc. reais ou virtuais são infinitas, como diz Bakhtin (1995, p. 95): “*A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*”.

O sentido é o provocador das respostas, o suporte desse diálogo polifônico. Ao estudar os enunciados, Bakhtin está empenhado em verificar como a vida penetra na língua e, ao contrário, como a língua penetra na vida, daí a importância que atribui aos enunciados na elucidação do sentido, razão e desejo pelos quais o enunciado foi criado e possibilita compreender a correspondência entre língua, ideologias e visões de mundo.

Vigotski nos permite refletir sobre a incansável busca da linguagem humana, no desejo de conseguir superar os limites da palavra, na expressão do inefável. Vigotski, em suas preocupações com a interação, na psicologia da aprendizagem; Bakhtin, pelas trilhas da dialogicidade da linguagem, para ele ilimitada num passado e num futuro.

Considerando a linguagem como fonte vivificadora da língua, em sua configuração, passo a dirigir as histórias de vida dos alunos um olhar mais amplo, voltada não apenas para *as intenções de dizer* (implícitas – ambíguas – explícitas e as sinalizações do que deixa de dizer), mas procurando também compreender *as características do dizer* (medo, considerando a quem dizer); *as representações, de si na relação com o outro, dos fatos e seus agentes e das temporalidades*.

No próximo capítulo apresento e discuto três episódios de vida e de morte. Rosinaldo, Érica e Claudieni têm uma cruel afinidade. O cenário da morte é totalmente conhecido. Eles convivem com a violência urbana, chacinas, tiroteios, fugas em cadeias, abusos sexuais, famílias inteiras assassinadas, enfim todo tipo de violência. Essa guerra é travada bem no fundo de suas casas e está mais próxima dos seus lares e de suas famílias do que se imagina. A vida perde seu sentido humano e que matar (ser morto) já é algo banal e natural. Assim é que a morte vira combustível para a vida. E foi nesse percurso, junto aos alunos que, mesmo com as dúvidas, pude caminhar.

Desse modo, optei por apresentar para as nossas análises e discussões, o estudo de três episódios para trazer o contexto pesquisado materializado para o leitor, tal como aquela viva realidade foi para mim. Algumas omissões não permitiram esclarecer certos momentos e seus mistérios. Trago para a composição das análises esses episódios de silêncio sobre a morte, das

despedidas (separações) abruptas da vida, as referências em breves palavras, os ditos, os sentidos; os acontecimentos marcantes e banais como base de composição da representação da morte na criança. A apresentação/análise de cada episódio seguirá estes passos: nome e idade do aluno ou da aluna, a fala da criança, a fala da professora e a fala da mãe.

NOTAS

¹ Mikhail Bakhtin, Russo, 1895-1975 foi uma rara espécie de pessoa e pensador: acometido de doenças crônicas que o deixaram semi-imóvel, acabou preso e condenado ao exílio interno no Casaquistão, durante seis anos. Enfrentou as mais agudas privações materiais e, ainda assim, deixou uma obra cuja amplitude, profundidade e importância para as Ciências Humanas vem sendo descoberta e reconhecida somente nos últimos anos. Sua tese de doutoramento sobre Rabelais levou nada menos do que seis anos para ser "analisada" e, por fim, negaram-lhe o grau de doutor. Parte de suas obras acabou sendo publicada sob o nome de amigos próximos que não estavam interditados pela censura soviética, como é o caso de *Freudismo: um esboço crítico* e *Marxismo e filosofia da linguagem*. A vida de Mikhail Bakhtin pode ser resumida numa longa série de peregrinações por seu gigantesco país. Alguns de seus textos continuam sob os refletores da polêmica, porque não foram publicados sob o próprio nome. Assim, seus três amigos – o biólogo I. I. Kanáiev, Volochínov e Miedviédev – figuram como responsáveis por textos, cuja autoria, em parte ou na totalidade, deve ou pode ser de Bakhtin. Volochínov assina nada menos do que sete trabalhos: cinco artigos – *Para além do social*, de 1925; *O discurso na vida e o discurso na arte*, de 1926; *A Estilística do discurso artístico e nos limites da poética e da lingüística*, ambos de 1930; e dois livros: *Freudismo: um esboço crítico*, de 1927, e *Marxismo e filosofia da linguagem*, de 1929. Em alguns casos, a autoria de Bakhtin não vem sendo mais contestada pelos especialistas, embora reste saber se houve alguma adaptação e/ou inserção – realizada por ele próprio ou com o seu consentimento –, a fim de que os textos pudessem passar pela obtusa censura. A polêmica com os formalistas acabou aparecendo no livro publicado sob o nome de seu amigo Miedviédev, *O método formal no estudo literário: uma introdução crítica à poética sociológica*, "que ele abria afirmando que a ciência literária nada mais era do que um ramo do estudo das ideologias". No texto de 1926, *O discurso na vida e o discurso na arte*, Bakhtin procura distinguir a comunicação verbal estética e a fala da vida cotidiana. Ele procura a estética onde geralmente foi evitada, ou seja, na totalidade das relações autor/texto/leitor. Um dos temas preferidos de Bakhtin foi a obra do escritor russo Fiódor Mikháilovitch Dostoiévski (1821-1881) e seguramente a análise da obra do grande romancista acabou moldando as linhas mestras do pensamento teórico do autor de *Marxismo e filosofia da linguagem*. O trabalho sobre Dostoiévski foi publicado, pela primeira vez, em 1929, sob o título *Problemas das obras criativas de Dostoiévski*. Ao ser republicado, em 1963, como *Problemas da Poética de Dostoiévski*, o livro sinalizava o retorno de Bakhtin à cena editorial soviética e o seu reconhecimento internacional, impedindo até mesmo que muitos de seus escritos desaparecessem. A obra sobre Dostoiévski acabou passando despercebida no final dos anos 20 e nos decênios posteriores, porque o autor já se encontrava no exílio, longe de quaisquer contatos com o mundo intelectual soviético oficial. A sua tese foi publicada somente em 1965, sob o título de *A obra de François Rabelais e a cultura popular na idade média*. Ali Bakhtin estuda as obras *Pantagrue* (de 1532) e *Gargântua* (de 1534) e, em verdade e acima de tudo, analisa a interação entre o literário e o social. "Ao falar sobre o carnaval, mostra que se trata de uma instituição social que representa a suspensão do tempo histórico, a transferência temporária para o mundo utópico, em que a cultura popular não-oficial - tanto da Idade Média quanto da Renascença - possui o seu binômio tempo/espaço. Portanto, trata-se de uma suspensão temporária dos padrões históricos relativamente fechados que as ideologias dominantes impõem ao fluxo do tempo. Também desenha a geografia das relações entre a expressão corporal e a expressão verbal, porquanto o carnaval se caracteriza não somente por seu próprio espaço e tempo, mas também por práticas de linguagem muito próprias". (Jovanovic, Aleksandar, 2001).

5 UMA ANÁLISE SOBRE REPRESENTAÇÃO DA MORTE

Não nos precipitemos. Passo a passo.
A caminhada é longa e insegura.
Tomemos um barco, sim, um barco.
Ficarão na praia nossas bagagens com jóias.
Ao vento lancemos os mantos inúteis e as livres
[madeixas.

À terra, entreguemos o corpo
(oh! A esbelteza dos corpos alijados do próprio peso!)
a fim de que a água densa e uniforme
nos arrecade e conduza.

Nenhuma estrela aparecerá, por certo, no decurso da
[noite.

Morreram conosco as estrelas: as que amávamos
e as que nem sequer pressentimos.

Talvez pendente da abobada
uma lanterna oscile, com fósforos.
Ou serão olhos perscrutadores
para melhor devassar-nos a entranha?

Acercai-vos, os mais longe, para a mútua defesa.
Somos incontáveis, e ai! estamos trêmulos
como o arbusto isolado no outeiro à passagem do
[vendaval.

E esse murmúrio de água profunda, escutais?
Como borbulhas de alga, com balanço de espumas.
Nênia à lua, violoncelos de outrora,
reminiscências de soluço e de beijo, extingui-vos!
O coração precisa de paz.

Porém os gongos terríficos, os tambores e os búzios,
as trombetas que soam!
Que gesto reinventaremos para tapar os ouvidos?
Que fazer contra o lento envolvente do anjo das
[trevas?

Como não sucumbir à majestade do eterno?

Mas os sentidos ainda percebem algo,
essa aragem que vem da floresta próxima,
esse acre perfume verde-musgo que vem da floresta
na qual nossas sombras mergulharão pedindo paz,
ah! Talvez seja melhor que a paz,
a paz em circulo fechado, a paz!

A ILHA DOS MORTOS
Henriqueta Lisboa

5.1 EPISÓDIO 1

ROSINALDO – 9 anos

Antes de a turma entrar para a sala de aula, solicitei à professora permissão para ter uma conversa com Rosinaldo. Sua irmã já havia comparecido ao chamado da escola. Fui em sua direção e o convidei para conversarmos. Ele ficou me olhando sem dizer uma só palavra. Posicionei-me ao seu lado na fila e disse:

— *Vamos esperar todo mundo entrar e nós podemos ter uma conversa mais tranquila aqui fora, o que você acha?* — sorriu, balançou a cabeça afirmativamente e disse:

— *Tá bom eu fico!*

Assim que o pátio ficou completamente vazio nos sentamos na parte mais reservada dele. Era uma mesa que ficava perto da entrada lateral da escola. Antes que eu perguntasse alguma coisa, ele se antecipou e disse:

— *Cida, eu sei que você também vai brigar comigo por causa da briga naquele dia na classe. Olha, ninguém viu, mais ele me provocou primeiro. Ele estava me enchendo muito! Foi mexer comigo brincando com coisa de queimar! Eu não gostei e mandei ele ficar quieto. Ele me disse: “Por isso que o pai está quase morto!”. Me subiu uma raiva que, quando eu vi, eu já tinha batido nele. Meu pai quase morto! Morto eu ia deixar ele! Quem ele pensa que é? Coitado!* Visando a ter um aprofundamento maior da situação, perguntei:

— *Seu pai está correndo risco de vida?*

— *Risco não, foi queimadura mesmo! Foi uma briga feia que teve lá em casa! Ia sair morte, mas ele ficou todo queimado! Minha mãe foi se defender: ou era ela, ou ele! Meu pai é assim... quando bebe, então, sai de baixo. É porrada pra todo mundo! Eu fiquei com medo da polícia prender a mãe e o pessoal colocar a gente na FEBEM!¹ Eu tenho medo da FEBEM!*

Nesse instante, ele apóia o cotovelo no joelho e a cabeça no cotovelo. Chora baixinho e soluça. Um minuto depois, está chorando mais forte. Tapa o rosto com o braço. Soluça. Chora baixinho. Parece tentar conter o choro. Diante da

situação, tento me aproximar. Puxo a minha cadeira e coloco-a encostada na dele. Ele olha para mim com uma expressão de tristeza, embora não estivesse chorando mais e diz:

— *Eu conheço os caras. Aqui tem meninos que foram pra lá. Esse negócio de FEBEM é caixão e vela preta. Você sabe?*² (Fig. 1)

modo de ir pra FEBEM

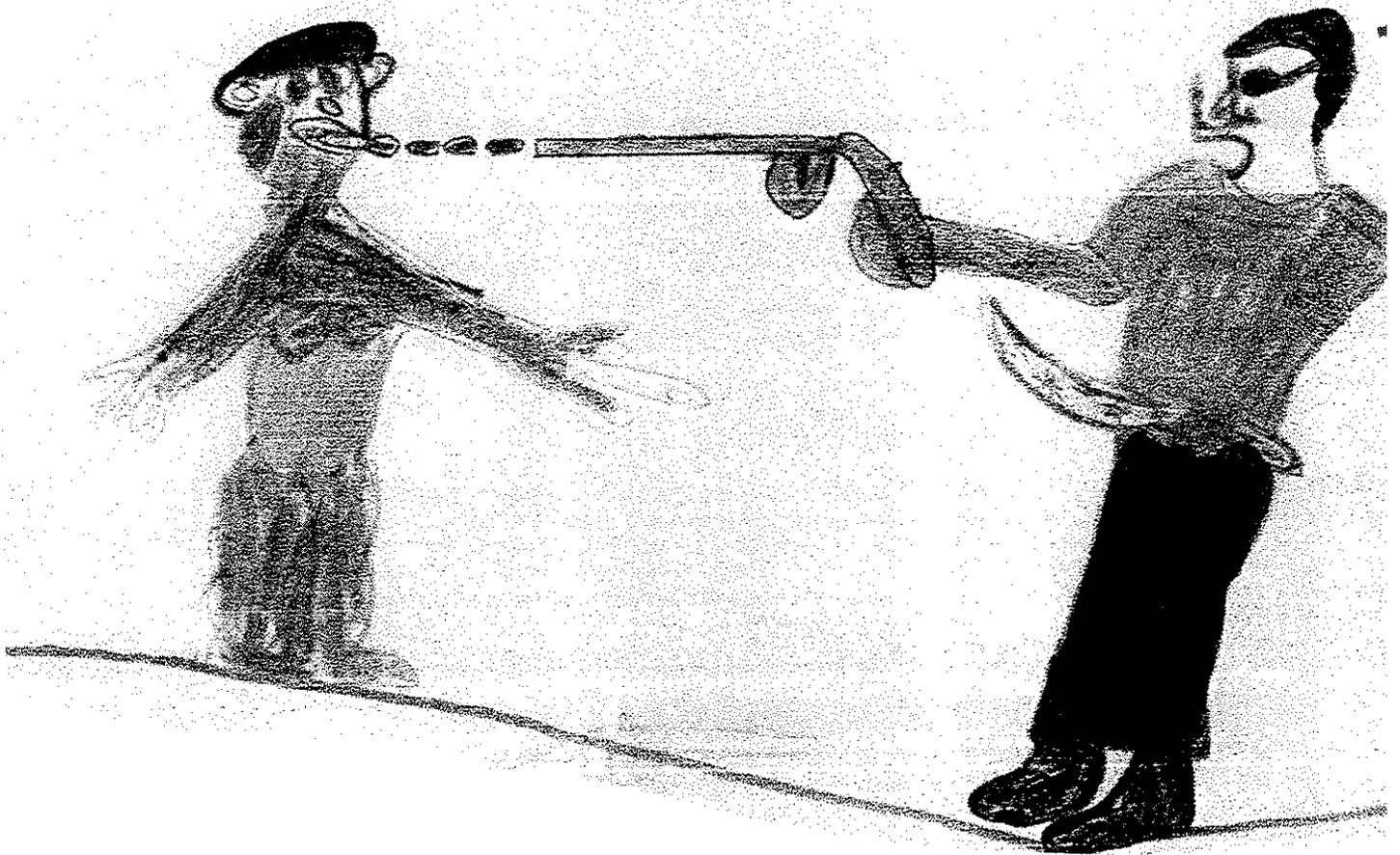


Fig. 1 – Desenho de Rosinaldo (9 anos)

Nesse episódio, Rosinaldo procura esclarecer os motivos da sua briga em sala de aula. Ele fala dos sentimentos que o assaltam em decorrência da briga em sua casa, em que o pai fora queimado pela mãe. Usa vocabulário simples que mostra seu modo de dizer, sem volteios, sem figurações, aquilo que sente e que tem urgência de expressar.

“Risco, não, foi queimadura mesmo! Foi uma briga feia que teve lá em casa! Ia sair morte, mas ele ficou todo queimado! Minha mãe foi se defender: ou era ela, ou ele! Meu pai é assim... quando bebe, então, sai de baixo”. Para buscar os efeitos de sentido desse enunciado, recorro à descrição de um domínio da memória que coloca a possibilidade de fazer antecipações relativas a essa fala. Seria passível de ser lido em seus instantes plenos de já-ditos?

A fala de Rosinaldo têm o poder de evocar um já-dito, um já-sabido, *“É porrada pra todo mundo! Eu fiquei com medo da polícia prender a mãe e o pessoal colocar a gente na FEBEM! Eu tenho medo da FEBEM!”*, considerando que ele formula enunciados preexistentes numa determinada formação social: menor, pobre, marginal, delinqüente, infrator, deve estar na FEBEM, longe dos nossos olhos. As legislações específicas, no campo da infância brasileira, retrataram, à exceção do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a doutrina da situação irregular, em que o pobre, o infrator, o órfão, o abandonado é culpado por sua condição, cabendo-lhe medidas legais para sua retirada do convívio social. Tais legislações apresentavam uma visão discriminatória, excludente e restritiva do direito.

Rosinaldo diz da sensação de perda, das inquietações sobre o que poderá acontecer com ele, medo de ser abandonado, desamparo, a idéia da morte associada ao encaminhamento para a FEBEM que é vista como sinônimo de morte para adolescentes e jovens. Quais seriam os elementos constitutivos dessa representação?

A FEBEM, instituição encarregada do cuidado de adolescentes em situação de risco pessoal e social no Estado, ainda não modificou suas práticas de atenção aos infratores, na perspectiva da evolução conceitual de infância trazida pelos mais variados ramos do conhecimento e também pelos ordenamentos legais, tanto nacionais quanto internacionais, com destaque para aqueles de que o Governo brasileiro é signatário. O tratamento continua o mesmo: os empobrecidos e desviantes não merecem tratamento adequado à sua condição de pessoas em desenvolvimento e à sua condição de sujeitos das políticas públicas. Basta ver as "mortes anunciadas" ao longo de sua existência.

Que rupturas podem ser citadas, quando ecoa esta voz de Rosinaldo que diz: “...*eu conheço os caras. Aqui tem meninos que foram pra lá. Esse negócio de FEBEM é caixão e vela preta. Você sabe?*”. Ele aponta a imagem que essa instituição tem divulgada na nossa sociedade. Muitas vezes, o adolescente é punido não pelo que fez, mas pelo que poderá vir a fazer, pois, na maioria dos atuais sistemas de atendimento, continua uma intervenção ambígua e de cunho assistencialista, caritativa, repressiva, no lugar da atenção ao adolescente sob a ótica do direito e da ética. A sua fala nos remete para um pré-construído de como os programas socioeducativos continuam vigorando sob a ótica da doutrina da situação irregular e da ambigüidade de tratamento. A entidade deveria ter um projeto pedagógico claro e personalizado na atenção aos adolescentes infratores, tendo em vista a gravidade dos delitos cometidos, os tipos de infração e a recorrência dos atos. Entretanto, isso não acontece no sistema de atendimento aos infratores, a não ser em algumas experiências isoladas e pontuais.

Essa voz produz determinados efeitos à medida que seu eco se propaga, seja pelo simples efeito de nos fazer lembrar, seja pela redefinição ou transformação de algo já reconhecido, seja ainda pela própria negação ou ruptura efetuadas nessa mesma memória.

A falta desses direitos básicos e de espaços físicos apropriados à sua condição de desenvolvimento e vivência entre os pares e adultos no interior das unidades tem resultado numa série de reações dos adolescentes (as “rebeliões” e as “mortes anunciadas”).

Rosinaldo conta a sua história como em um desabafo, a quem podia escutá-lo, compreendê-lo e acompanhar, como ele, as informações sobre a sua situação no bairro: os colegas da classe e a família. É desse modo que o homem, como ser ativo, apropria-se da realidade social, atribuindo um sentido pessoal às significações sociais. Dadas as condições objetivas, as expectativas da sociedade, bem como as expectativas internalizadas pelo próprio homem, a representação da morte vai sendo construída num constante processo de vir-a-ser. O que caracteriza é a representação; define-se pelo vir-a-ser. Isso revela a vida: o humano é vir-a-ser humano – a representação da morte humana é produzida em vida.

A representação atribuída ao fenômeno da morte assume formas tão diversas em sociedades distintas, em épocas específicas e, mais particularmente, de acordo com a posição social do indivíduo e do grupo social a que ele pertence. Algumas produções apontavam a maneira de se relacionarem ainda ao ritmo atropelado em que tudo acontecia, mexendo com tantas emoções. “*Eu tenho medo da FEBEM!*”.

Mudanças pequenas dão a impressão de não movimento, necessitam de um acúmulo de quantidade para que a percepção capte as transformações ocorridas. A cada dia, novos acontecimentos e significados são acrescentados à vida cotidiana, tornando o homem e o mundo “qualitativamente” diferentes. Quando a mudança é mais visível, diz-se que ocorreu “de repente”, mas, na verdade, não existe “de repente”, e sim um acúmulo de elementos até o momento em que algo se torna distinto na forma como era percebido. Na relação do indivíduo com outros homens “as representações da morte” vão sendo (re)postas e cada (re)posição não é a mesma, as condições objetivas são outras, outros significados vão sendo dados e internalizados mesmo imperceptíveis, pois, como matéria, estamos em constante transformação. Essa propriedade permite ao homem a produção da sua singularidade, da sua representação da morte e de seu vir-a-ser. Para contextualizar e desvendar os pontos obscuros referentes ao Episódio 1, resolvi apresentar a situação ocorrida em sala de aula.

A briga na sala de aula

Logo após a entrada de turma em sala de aula, todos se dirigem para os seus lugares e se sentam em grupos. Procuro um espaço para sentar. Nesse mesmo instante, em um grupo, Rosinaldo começa a gritar:

—*Você não me conhece! Eu te arrebento todinho e vou te esfolar!* Avança, com socos e pontapés em Wagner. Rosinaldo estava transtornado. Seu rosto estava transfigurado de raiva e seus movimentos eram rápidos e certos. Quando vi a cena, larguei tudo (deixei em cima da carteira a câmara de filmagem) e me aproximei. Wagner estava ferido na boca, saía muito sangue. Pedi que se soltassem. Tive que praticamente me intrometer no meio da briga e saltá-los à força. Consegui socorrer Wagner naquele tumulto. A turma estava totalmente agitada. A professora perde completamente o controle e segura com muita força o braço direito de Rosinaldo e, praticamente gritando, esbraveja:

— *Quem você pensa que é, para ficar batendo nas outras pessoas?... Você não pode fazer isso! Não é para ficar batendo em ninguém, você não é pai de ninguém. Se a gente sai por aí fazendo o que dá na telha, quem sai perdendo é*

a gente! Se agora está fazendo isso, quando crescer o que pode acontecer? Ao invés de bater, vai matar. Não, não, você não vai bater em ninguém, não! Estou conversando essa semana todo dia sobre violência. Não pode responder o outro com violência, tem que saber respeitar!

Nesse mesmo instante, a professora sai da sala com os dois alunos e os encaminha para sala da coordenação. Eu fiquei com os demais alunos em sala. Pedi calma, bastante calma, pois a situação tinha realmente mexido com todos. Aos poucos eles foram sentando nas suas carteiras. A professora retorna, ainda com o rosto vermelho e avisa à turma que os alunos estavam suspensos das aulas até que um dos responsáveis comparecesse na escola. Disse que “eles tinham pedido”, e ela não ia ficar agüentando esse tipo de coisa. De agora em diante ia ser assim e, conforme o caso, chamaria até a guarda escolar.³

— *Vocês sabem como a guarda escolar funciona? Eles levam e só soltam depois que os pais comparecem, senão ficam lá presos. E, além do mais, eu não recebo para isso! Se vocês estão acostumados com esse tipo de coisa, que fossem fazer... nas suas casas, mas comigo, não! Até pareciam um bando de sei lá o quê! Nem parece que somos colegas de classe...já não basta o mundo violento do jeito que está!* — disse a professora, lutando para não perder sua posição.

A fala da professora “— *Quem você pensa que é, para ficar batendo nas outras pessoas?. Você não pode fazer isso! Não é para ficar batendo em ninguém, você não é pai de ninguém*” remete às seguintes questões: quais as condições de produção desse discurso? Como se configura o contexto histórico-cultural desse enunciado? “*Se agora está fazendo isso, quando crescer o que pode acontecer? Ao invés de bater, vai matar. Não, não, você não vai bater em ninguém, não!*”. Qual o lugar de onde falam os interlocutores? Qual a imagem que cada um faz do outro? Ou tudo isso deve ser considerado na análise? Sabe-se que é na materialidade do próprio discurso que se vai dizer das suas condições de produção. É a partir dessa voz que nele toda essa complexa rede está inscrita. A violência é permitida no caso do pai. “— *Quem você pensa que é, para ficar batendo nas outras pessoas?. Não é para ficar batendo em ninguém, você não é pai de ninguém. Ao invés de bater, vai matar*”. A violência

concedida ao pai pela própria professora.

“Se vocês estão acostumados com esse tipo de coisa, que fossem fazer... nas suas casas, mas comigo, não! A legitimação que a professora dá ao espancamento é que Rosinaldo poderia bater, se fosse pai de alguém. *“Vocês sabem como a guarda escolar funciona? Eles levam e só soltam depois que os pais comparecem, senão ficam lá presos. E, além do mais, eu não recebo para isso!”*. Ela ameaça à turma, isso é reforçado pela fala da professora quando se refere à guarda escolar. Porém, a proposta de maior segurança não poderia estar dissociada de uma outra idéia central: criar outras modalidades de interação da escola com seus usuários por meio de novos canais institucionais e pelo aumento dos espaços de participação. Infelizmente, a tendência é privilegiar o enfoque centrado na segurança no tratamento do tema que vem tomando corpo e se afirmando entre nós em muitas administrações estaduais e municipais.⁴

A idéia de participação consistiria, assim, em elemento importante capaz de neutralizar a violência nas escolas, entendida, em grande parte, como expressão do isolamento da instituição em relação aos seus usuários, a denominada "comunidade". É importante ressaltar que a questão da segurança já então se apresentava como indissociável de uma proposta político-social mais ampla. A trajetória paulista assinala que, progressivamente, a associação entre segurança e participação se foi perdendo nas administrações que se sucederam, passando a questão da violência na escola, principalmente no nível estadual, a ser tratada cada vez mais apenas como problema da área de segurança pública e cada vez menos apresentando desafios de natureza educativa. Iniciativas típicas dessa perspectiva são as rondas escolares, a instalação de alarmes ligados a distritos policiais etc. A violência escolar passa a ser vista, inclusive pelos educadores, como, principalmente, responsabilidade da polícia militar, a tal ponto que se instala uma situação paradoxal: são conhecidas as condições de exercício da segurança pública em nossa sociedade, marcadas pelo arbítrio, uso da força, pela impunidade, negação de direitos, falta de confiança da população nas instituições policiais.

“Se vocês estão acostumados com esse tipo de coisa, que fossem fazer... nas suas casas, mas comigo, não!”. A professora anuncia sua posição em frente aos alunos: não pertence, com eles, ao mesmo bando... . Isso remete à nossa memória coletiva, um já-sabido: *“até pareciam um bando de sei lá o quê! Nem parece que somos colegas de classe”*... Quem

é esse outro de que falo? Quais são as suas normas de vida? E as condições de vida desses sujeitos não levamos em consideração?

A Professora⁵

A professora diz para a mãe que ela não se preocupasse, pois naquele dia ela tinha boas notícias.

Não sei se a senhora sabe que nesses dias ele deu uma briga com um menino que saiu sangue. Peguei ele, dei uma bronca bem dada, falei com ele que não era para ficar batendo em ninguém, que ele não era pai de ninguém. Falei que se a gente sai por aí fazendo o que dá na telha quem sai perdendo é a gente. Se agora está fazendo isso, quando crescer o que pode acontecer? Ao invés de bater, vai matar. Depois que ele bateu nesse menino, um dia depois, aqui, dentro da sala de aula, ele quis bater em dois meninos, o Rodrigo e o Wagner. Aí, eu tive que intervir: “Não, não, você não vai bater em ninguém, não! Estou conversando essa semana todo dia sobre violência. Não pode responder o outro com violência, tem que saber respeitar”. Eu não estava reconhecendo o Rosinaldo, parecia outro garoto, parecia que queria bater em todo mundo. Ele ficou suspenso e sua filha é que veio conversar comigo. A senhora não veio, mas eu espero que ela tenha contado toda a situação. A senhora sabe, eu brigo mesmo. Ele estava muito desligado, dei umas broncas bem boas e ele melhorou bastante, em comportamento!

Agora está deslanchando, começou a escrever pouquinho com muitas dificuldades, troca letras. Ele melhorou, ele está passando aquela fase que não sabia, tinha um medo de fazer, ficava apavorado, está escrevendo mais. Troquei ele de mesa, agora ele está sentando bem na frente. Ele tem problemas, mas eu vou encaminhar para o reforço. Aperta em casa que eu aperto aqui (insistiu). Ele me respeita muito, nunca abriu a boca para me responder. Então eu vou encaminhar Rosinaldo para o reforço. Toma aqui o bilhete com os

horários marcados. A senhora continua conversando com ele em casa, porque a gente tem que fazer pensamento positivo.

Destaco na fala da professora o enunciado: “...falei com ele que não era para ficar batendo em ninguém, que ele não era pai de ninguém”. De acordo com a sua percepção o Pai ↔ pode espancar ↔ retirar sangue. “Se agora está fazendo isso, quando crescer o que pode acontecer? Ao invés de bater, vai matar”. Vai virar pai que espanca. Isto significa que o pai demarca seu território e nele é soberano, podendo punir mulher e filhos até mesmo com a morte. No papel de patriarca, cabe-lhe a função de enquadramento, de domesticação das pessoas que vivem naquele espaço, segundo a lei do pai. Todos serão seus servidores. A reprodução social e nuclear a violência ↔ instauração da morte (simbólica – do pai para poder assumir seu lugar de espancador).

“A senhora sabe, eu brigo mesmo”. A professora valoriza sua participação na briga – torna-se briguenta com os alunos, mas tem mais poder que eles para decidir o resultado da briga: é a jogadora e seu próprio juiz.

“Aperta em casa que eu aperto aqui (insistiu)”. Os verbos usados são de constrição.

Apertar= [Do lat. tard. *appectorare*, 'estrear contra o peito', com metátese.]. Comprimir, premer, premir. Segurar, agarrar em volta, com força; constringir, restringir. Cerrar, cingir, estreitar com firmeza nos braços. Resumir, abreviar. Espremar, comprimir. Fazer com que não esteja largo ou frouxo; ajustar. Diminuir, restringir, limitar. Tornar mais ativo, diligente; cerrar. Tornar mais ligeiro; apressar. Confranger, afligir, atormentar, angustiar...

É importante observarmos que a necessidade de modificação, não é só referente à fala da professora, e sim de uma prática enraizada de preconceitos, implicando analisar a existência de um acúmulo, de uma memória histórica e antropológica, de um conjunto de já-ditos: “...a senhora continua conversando com ele em casa, porque a gente tem que fazer pensamento positivo”. *Pensamento positivo* diante do mal instalado no garoto só “*Lair Ribeiro para dar conta ou sangue de Cristo tem poder*”. A escola, às vezes, torna-se reprodutora, em termos institucionais, das rejeições e violências vivenciadas no núcleo familiar. É essencial que as formas agressivas ou anti-sociais da criança, as suas atitudes de oposição, sejam decodificadas a fim de evitar entrar num círculo vicioso de agudização dos comportamentos de agressão/rejeição/punição.

A mãe

Moro lá embaixo. Lá vive muita gente carente, sabe? Não tenho vergonha de viver, lá embaixo! Em vista dos outros bairros, aqui é até calmo! Tem muitos problemas igualzinho a outros bairros e de todos os tipos, também. Não tem escolha! Onde tiver que morar, vai ser tudo igual. Vida de pobre, já viu! Rosinaldo em casa é muito nervoso. É muito revoltado. Tem problemas com o pai dele. O pai chega em casa, é muito bravo, falando cada palavrão! Bebe muito. Ele está internado de queimadura lá em Jundiaí. Eu que queimei ele. Foi muito grave, queimou todinho! Ele saiu com o sapatão, a botina atrás de mim. Eu já tinha passado a noite toda sem dormir, só escutando aqueles palavrões, chama o nome do bicho, fala aquelas palavras mais horrorosas. Ele recebeu quarta-feira, na quarta-feira já bebeu, falou a noite inteira. “Ô rapaz, deixa de ser palhaço. Você não dorme e deixa todo mundo sem dormir”. No outro dia passou o dia inteiro falando, bebendo, falando. Foi indo, eu não agüentei! Ele veio tacar sapato em mim, xingar os vizinhos. Você não sabe o que esse homem apronta! Lá embaixo, todo mundo sabe o quanto que eu sofro. Duro mesmo é o dia-a-dia, todo o dia a mesma coisa. Vive em boteco. Quando não é sozinho é com amigo. Sai do serviço e passa no bar para beber. [...] Meu medo é que eu não sei, como vai ser a reação dele quando chegar em casa. Por isso que Rosinaldo é muito revoltado. Com os filhos não conversa muito, não, brinca com ele, mas não é aquele pai. O meu marido não ajuda em nada, não sabe quanto custa um lápis, um quilo de sal, ele não sabe. Só Deus sabe o que eu tenho passado na minha vida. Eu falo que a gente tem que se defender dessa gente metida a valente. Ou eu enfrentava ele ou era eu que ia estar morta, agora. Eu não matei ninguém, só quis me defender. Eu já cansei de apanhar dele, já cansei de tanta briga. Vocês sabem o quanto eu sofri quando esperava Rosinaldo. Se precisar queimar, bater, ferir, apanhar também e até matar pra proteger um filho. Ele precisava de uma lição. A minha sorte é que ele trabalha, enche o saco por causa da bebida, mas não é bandido. Rosinaldo ficou com muito medo e até me perguntou: ‘A senhora vai deixar a gente? A

policia vai prender a senhora? Quem vai cuidar da gente? E se o pai voltar mais nervoso, ele vai matar todo mundo? Eram muitas perguntas e eu disse: 'De hoje em diante, seu pai não vai bater em mim e muito menos nos meus filhos. Pode ficar sossegado que ninguém vai matar ninguém!'. Que sofrimento! Por causa da bebida dele, eu queria morrer. Eu ficava uma semana em casa outra internada, eu passei muito nervoso.

A mãe inicia seu relato dizendo “*Moro lá embaixo*”. Essa fala nos remete a um pré-construído de embaixo como posição inferior, desprovido de recurso, por baixo. “*Lá vive muita gente carente, sabe? Não tenho vergonha de viver, lá embaixo!*”. Assim na fala da mãe “*...o peso das palavras se encontra colocado em jogo*” (Althier-Revuz, 1998, p. 79). Porque há uma heterogeneidade do que seria ser pobre ↔ desviante, anormal, desvalorizado e discriminado socialmente, o que deveria causar-lhe vergonha, “*...com tantas 'janelas' abertas pelos enunciadores sobre o mecanismos da enunciação (e complementarmente às imagens da falha, da falta experimentada no dizer), testemunham o caráter não somente complexo, mas forçosamente heterogêneo do campo em que jogam o dizer e o sentido*” (Althier-Revuz, 1998, p. 79). Quem diz que “*...quem mora embaixo deveria ter vergonha?*”

“*É muito revoltado. Tem problemas com o pai dele. O pai chega em casa, é muito bravo, falando cada palavrão!*”. O problema é de Rosinaldo; não do pai.

“*Por isso que Rosinaldo é muito revoltado. Com os filhos não conversa muito, não, brinca com ele, mas não é aquele pai*”. O que esse enunciado revela e/ou oculta? Se fosse o pai poderia ser violento (bater no garoto). Na escola ele reproduz a relação paterna com ele ↔ bate ↔ é repreendido ↔ Rosinaldo se revolta e é ele que tem problemas ↔ com o pai. Círculo sem fim?

“*Ele precisava de uma lição*”. Lição nos remete à escola e suas práticas. O pai precisa de lição – o filho precisa ser apertado para fazer as lições, os exercícios – precisa de “reforço” na escola e de “aperto” da mãe em casa.

“*A policia vai prender a senhora?*”. O medo do abandono. O abandono a que foi impingido na escola com sua “suspensão”.

Indicadores como esses e as histórias de pais e filhos como a desse episódio dão idéia de quantos brasileiros a FEBEM deverá acolher(?) e que muitos de nós julgamos necessário

punir, trancafiar ou matar. Os que sobrevivem serão pais de outros como eles, sem família, casa, creche, pré-escola e sem outros direitos necessários a todos. Pretende-se que a vida seja digna, não apenas para uns, mas para todos, minimamente. Para isso, será preciso de fato educação infantil, mas de qualidade para todos, e há como estabelecer patamares mínimos de qualidade. Será preciso formar e profissionalizar os que educam...ou deveriam educar. Será necessário, sobretudo, garantir às famílias mais pobres condições mínimas de se responsabilizarem pelos seus filhos. Haverá outras formas de não continuar assistindo àquelas cenas e convivendo com esses jovens?

Será que é necessário a morte chegar para podermos avaliar o seu sentido em vida? Nesse episódio, a partir das falas do menino – Rosinaldo – da professora e da mãe fica caracterizado como a vida/morte marca e constitui o homem. São os fatos concretos da vida que constituem o universo de significados que transforma o “ser” em humano. O homem não produz apenas o mundo; produz sentido para o mundo em que vive, produz suas representações, representa-se e é representado.

Os papéis sociais que o homem aprende a desempenhar foram definidos pela sociedade e as suas representações foram engendradas visando a garantir a manutenção das relações sociais, para que as relações de produção da vida se reproduzam sem grandes alterações na sociedade em que o homem vive e morre. Há casos em que a representação singular está tão colada à representação social que se confunde com ela. Há uma reprodução da ideologia dominante do conjunto de seus significados no nível individual. Porém, ao refletir sobre as contradições entre as representações e suas atividades desempenhadas na produção da vida material, o homem faz com que as ações subseqüentes resultem num avanço no processo de conscientização.

A representação da morte também é ocultação e revelação. A revelação é condição para a ocultação. Perante determinadas condições objetivas, ela pode ser revelada ou ocultada. O processo de produção da representação, bem como seus elementos constituintes, tem um caráter dialético e, nessa perspectiva, é interessante destacar os princípios ou “leis” da dialética, para um melhor entendimento da noção de representação: tudo se relaciona, tudo se transforma, mudança qualitativa, unidade e luta dos contrários.

Eu te perdôo, Vida, pela tua estranha beleza!
— as noites frias que gelaram
a carne tenra dos órfãos pequeninos,
os ventos ríspidos que fustigaram
a choupana dos velhos e dos enfermos,
as tempestades em que naufragaram
nos barcos leves dos pescadores, nos mares ermos...

Perdôo a insânia com que distribuis
— esbanjadora às vezes, outras vezes avara —
as tuas moedas e os teus códigos,
a injustiça que acusa a inocência indefesa,
a insônia das mães que têm filhos pródigos,
a angústia irremediável que pesa sobre o destino dos
[poetas.

E mais te perdoara,
Vida, pela tua misteriosa beleza!

Perdôo-te em nome dos mais infelizes,
daqueles que não tiveram missão a cumprir,
dos que se deixaram arrastar pela correnteza,
dos que só conheceram o mundo obscuro das raízes.
Perdôo-te em nome de todos os homens, em nome
dos que já não existem e dos que estão no porvir,
porque há sempre na vida de cada homem
um dia de loucura em que és perdoada,
Vida, pela tua perturbadora beleza!

Perdôo-te pela poesia de uma noite enluzada
em que houve beijos e juramentos eternos
sob o arvoredado enflorescido
— desconhecido por ser mais belo do que tu,
Vida, de enigmática beleza!

Eu te perdôo por ti mesma, Vida,
pela tua beleza ardente e inviolável de esfinge!...

EU TE PERDÔO, VIDA
Henriqueta Lisboa

5.2 EPISÓDIO 2

Érica – 9 anos

Esse episódio pôde ser observado no seguinte depoimento, no dia 28-5-1999, sexta-feira, em pleno recreio, os alunos, em fila, pegando seus pratos. Era a famosa macarronada, um dos lanches mais disputados da turma. Em meio à atividade de olhar um e outro, deparei-me com a seguinte cena: Érica estava sentada afastada das outras crianças. O prato à sua frente, ela não havia tocado na refeição. Aproximei-me e coloquei, de leve, a minha mão esquerda sobre seu ombro. Ergueu os olhos.

— *É você, Cida?*

— *Sim, Érica. O que houve que nem tocou na merenda? Você está triste? Posso sentar?*

Ficou alguns segundos sem dizer uma palavra... Porém, desde a sala de aula havia percebido que se comportava diferente. Estava nervosa, havia brigado com Jéssica e Silvinha, suas melhores amigas; a professora chamara a sua atenção, várias vezes, em classe. Resolvi perguntar:

— *Você não quer me contar o que a está aborrecendo?*

Ela olhou nos meus olhos e disse:

— *Sabe, Cida, tem dia que eu queria sumir...Se eu pudesse... eu sumia. Eu tenho medo que me machuquem, eu não quero ser ferida.*

Ela estava assustada e triste. Quando olhei para o seu braço esquerdo, vi algumas queimaduras que pareciam ser por cigarro, pois as cicatrizes eram redondas e simétricas. Quando ela percebeu que eu estava olhando para os ferimentos, cruzou o braço direito de maneira que encobria quase o braço esquerdo por completo. Fiquei intrigada com os ferimentos vistos, pois ferimentos acidentais não tendem a formar padrões simétricos. Curiosa e preocupada, convidei-a para irmos à sala da coordenação que se encontrava desocupada. Ela me acompanhou sem dizer uma só palavra. Fui direta e perguntei:

— *Quem fez isso em você?* Apontei para as marcas no seu braço. Ela nada disse e começou a chorar. Insisti com ela para não ter medo, que podia confiar em mim. Perguntei se tinha outras marcas no seu corpo. Ela ergueu a sua saia um pouco mais para o meio da sua coxa esquerda que tinha também padrões regulares de queimaduras por cigarro. Pediu para eu não contar para ninguém.

— *Eu tenho medo que me batam, que me machuquem mais, se eu falar.* Disse-lhe que eu iria ajudá-la, mas ela teria que me ajudar também.

— *Você precisa confiar em mim e me contar tudo sem medo* (Escrita 1).

Trage sobre a morte

É muito triste alguém morrer na minha frente.

Eu não gosto de muita violência.

E não gosto de tiroteios na minha vida.

Quando eu assisto filme de terror eu não consigo dormir.

Os ladrões assaltam os bancos.

Nesse episódio, destaco os indicadores para análise de acordo com Lefebvre (1987, p. 60): “...o modo de existência das representações somente se concebe levando em conta as condições de existência de tal ou qual grupo, povo ou classe”.

Por meio do relato de Érica nos é advertido mais uma vez que, mesmo fazendo parte da linguagem, não basta estudar a linguagem para se compreender as representações; há que se ocupar dos atos, juntar discurso e vivido. “Sabe, Cida, tem dia que eu queria sumir...Se eu pudesse... eu sumia. Eu tenho medo que me machuquem, eu não quero ser ferida”. Érica nos leva a ler tais indícios (“quando olhei para o seu braço esquerdo, vi algumas queimaduras que pareciam ser por cigarro, pois as cicatrizes eram redondas e simétricas”) e nos sugere, ainda, que persigamos tais traços, descobrindo as pegadas da sua fala. Fala essa que traz em si as marcas da história de sua produção e registra sua aflição. “Eu tenho medo que me batam, que me machuquem mais, se eu falar”. Assim, devo resgatar, de forma analítica, o contexto cultural de produção desse enunciado, o que me permite dizer sobre o abuso sexual que Érica vinha sofrendo em sua casa. Os efeitos psicológicos do abuso sexual podem ser devastadores e perpétuos⁶.

“Morrer” ↔ ela morre diante de si. “Tiroteio na minha vida” ↔ o tiroteio é na vida dela, as marcas redondas do cigarro em seu corpo aludem a “buracos” de balas. O “terror” que ela menciona é temido na sua presença em si e ao redor. As representações não são simples fatos, nem resultados compreensíveis por sua causa, nem simples efeitos. São fatos de palavra (discurso) e de prática social. “O movimento dialético entre o vivido e concebido nunca cessa” (Lefebvre 1987, p. 70).

O abuso sexual a que Érica é submetida é perpetrado por adulto dentro da família. Portanto, ele é conhecido da vítima e goza de alta confiança da família e de amplo acesso a ela. Sabe-se que a maioria dos casos jamais é revelada em razão dos sentimentos de culpa, vergonha, ignorância e tolerância da vítima, acrescidos à relutância de alguns médicos e outros profissionais em identificar e denunciar o abuso sexual. Essas crianças geralmente são ameaçadas de morte, ferimento ou abandono se revelarem o segredo. Com muita frequência, nenhuma evidência física definitiva comprova o abuso sexual.

A professora

Pena e vitimação para os profissionais que ali trabalhavam, por terem que executar um trabalho inútil, como "malhar em ferro frio, disse a professora⁷. Esse caso foi descoberto tem poucos meses. Havia na escola já uma suspeita que Érica era vitimizada em casa pelos pais. O comportamento dela levantava suspeitas. Ela tinha a sexualidade muito afluada. Foi pega no banheiro com três meninos da 4ª série. Tinha um conhecimento detalhado sobre atos sexuais. O comportamento dela é todo sedutor, sexualizado e as roupas sedutoras, daí já viu! Sem contar o comportamento agressivo. Ela foi encaminhada para o Conselho Tutelar. Nos exames que fizeram, descobriram hematomas em região genital, sangramento anal e genital, corrimento. Logo no início ela tinha dificuldades para caminhar e sentar, infecções urinárias, dor abdominal. A família está sendo orientada e acompanhada, quase perderam a guarda dela. Ela é obrigada frequentar a Ação Comunitária (recebe atendimento de psicólogo, assistente social e recreadores) no horário contrário ao da escola. Você acredita que depois disso tudo a mãe ainda ficou grávida desse sujeito? É um tipo que dá medo só de olhar! Não sei como ainda está viva.

“Ela tinha a sexualidade muito afluada. Foi pega no banheiro com três meninos da 4ª série. Tinha um conhecimento detalhado sobre atos sexuais”. Ela tenta tirar prazer a partir do sofrimento sexual a que é submetida. “Nos exames que fizeram, descobriram hematomas em região genital, sangramento anal e genital” ↔ ritual sádico a que é submetida. Converte, assim, a agressão em gozo, sado (pai)-masoquismo (com os colegas).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu art. 13, diz: “Os casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra crianças ou adolescentes serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade sem prejuízo de outras providências legais”.

A mãe

No depoimento da mãe, ela descrevia a filha como sendo diferente, lenta, má, egoísta e difícil de disciplinar. Quando questionei sobre as queimaduras em Érica, ela disse:

— *Ela era muito ativa. Eu sempre "topo" com ela já ferida.* A mãe também tinha uma história de vida em seu lar marcada por uma longa exposição à violência. Tinha um semblante deprimido. O seu marido (pai da Érica) foi, segundo contou, criado com rígidas punições corporais e recebia um tratamento cruel por sua própria família. Parecia que a história estava se repetindo com seus filhos.

"Ela era muito ativa. Eu sempre "topo" com ela já ferida". Na fala da mãe, evidencia-se que um dos pais é o espancador ativo enquanto o outro é o cúmplice⁸, evidencia-se a repetição do drama familiar. As próprias condições estressantes de vida – o pai estava desempregado e abusava de substâncias químicas – o que exacerbava a situação. Isso somado à promiscuidade e a uma vida marginalizada, associado a um comportamento agressivo, que pode ter contribuído para o abuso físico da criança. Além desses fatores, inclui-se o isolamento social e a falta de um sistema de apoio o que agudiza a predisposição para o abuso sexual e negligência dos filhos. Esse episódio é somado aos demais, visando trazer outro indicador da representação. Segundo Lefebvre (1983, p. 23), a representação é multifacetada em sua estrutura por complexos simbólicos: *"...às vezes um fato ou fenômeno de consciência, individual e social, que acompanha em uma sociedade determinada (e uma língua) tal palavra ou tal série de palavras, por uma parte e por outra tal objeto ou constelações de objetos"*.

De acordo com Shiba (2001), o abuso e a negligência ocorrem tanto com meninas quanto com meninos de todas as idades, em todos os grupos étnicos e em todos os níveis socioeconômicos. As crianças podem tentar encobrir fisicamente os ferimentos e, em geral, são reticentes em revelar o abuso por medo de retaliação. Crianças negligenciadas podem

mostrar-se excessivamente sociáveis com estranhos ou muito arredias. Atualmente, vêm ocorrendo em taxas alarmantes abusos sexuais associados a uma ampla faixa de problemas emocionais e sintomas psiquiátricos. As crianças vítimas apresentam uma multiplicidade de perturbações psiquiátricas, incluindo ansiedade, comportamento agressivo, ideação paranóide, depressão, isolamento repentino, comportamentos sexualizados, problemas de aprendizagem, sonolência na escola, olhar triste, distante e assustado.

A questão é que a escola procura lidar “cartesianamente” com a vida/morte/violência: descrevendo-a como um quadro; explicando-a como um teorema; dissecando-a como uma cobra – toma, assim, distância da vida/morte/violência: olha-a como objeto e não como parte de si, e de cada um. Pouco se trabalha com o que se sente, pouco se escuta aquele que sofre.

Azul diluído sobre a paisagem, veladamente...
A noite, suave como um bálsamo dormente...
Tênuo perfume de magnólia unguindo o ambiente...

Brumas voláteis, leves, translúcidas, sob a lua...
Gôndolas sulcam frágeis espumas brancas de lua...
Penso num cisne que na minha alma, dolente e
[lânguido, se insinua...

Vozes longínquas cantando amores em confidência...
Violões longínquos marcando os ritmos embaladores
[numa cadência embebedada de dolência...

Quando outra vida? Quando algum sonho? Quando
[a paisagem
foi diferente para os meus olhos que já não reagem
contra a penumbra mansa e envolvente que se perlustra
[no fim da viagem?

Todos os mundos adormeceram dentro em minha
[alma...

Pureza mística, angelitude de êxtase em calma...
Talvez ao céu suba a haste esguia de uma palmeira
[coroadada em palma.

Se a morte viesse para buscar-me nesses nevoeiros
[lângues e baços,
ai! Com certeza me deixaria sem pensamentos ir nos seus
[braços
para a cidade dos subterrâneos onde terminam nossos
[cansaços...

Se viesse o Amor, no plaustro brônzeo, como os fulgores
[do meio-dia,
o Amor, que estos nos outros tempos resplandecia,
abstrata em cismas, num gesto vago, depedi-lo-ia...

Para mais tarde, muito mais tarde, rememorá-lo
[votivamente...
para chorá-lo perdidamente...
perdidamente...

ANGELITUDE
Henriqueta Lisboa

5.3 EPISÓDIO 3

Claudinei – 10 anos

Claudinei tinha dificuldades nos relacionamentos interpessoais em classe. Com a fama de *barra pesada*, intimidava os alunos fomentando os seus medos (com agressões físicas, empurrava, pedia satisfação, tomava à força o lanche do colega, batia) e fazia um maior sucesso com os demais que achavam seu comportamento digno de admiração. Era um aluno faltoso, mas, quando comparecia à escola fazia questão de alimentar a sua fama de mal com todos. Sempre tinha novidades, às vezes a contar: as brigas em bailes *funk* (manos) que se relacionam com o tráfico e com os grupos rivais, bem como as brigas promovidas por lutadores nos bairros e bares eram narradas com detalhes. “*A gente foge de casa e quem ensina a gente é o mundo. A vida é curta! Hoje é hoje e pronto. A morte pode acontecer a qualquer momento, é só vacilar com os caras!*”.

“*A gente foge de casa e quem ensina a gente é o mundo*”. Essa fala ecoa repleta de já-ditos e nos leva a uma outra voz: “*...que o mundo lá fora é uma escola*”. O que se aprende na escola dessas vidas? Uma das lições apreendidas por Claudinei é que “*A vida é curta! Hoje é hoje e pronto. A morte pode acontecer a qualquer momento, é só vacilar com os caras!*”

A outra lição aparentemente não-dita por Claudinei é se Estado e sociedade serão capazes do esforço necessário para alçar esses jovens às condições de cidadania compatíveis com as exigências atuais, considerando toda a complexidade de que se reveste esse processo em sociedades em que coexistem diferentes lógicas sociais. Isso fazendo da escola uma das instâncias fundamentais para a instauração desse processo ou, ao contrário, instituindo formas de contenção e redirecionamento das práticas de grupos que fazem do exercício da violência um estilo de vida via práticas sociais voltadas para a consolidação de uma juventude cada vez

mais segregada, socializada de forma sistemática ou intermitente por acontecimentos e grupos sociais particulares, como as quadrilhas, os bailes, os DJs, cuja ação se efetiva por meio de gincanas e, mais recentemente, de programas televisivos. “A morte pode ser terrível assim...” (Fig. 3).

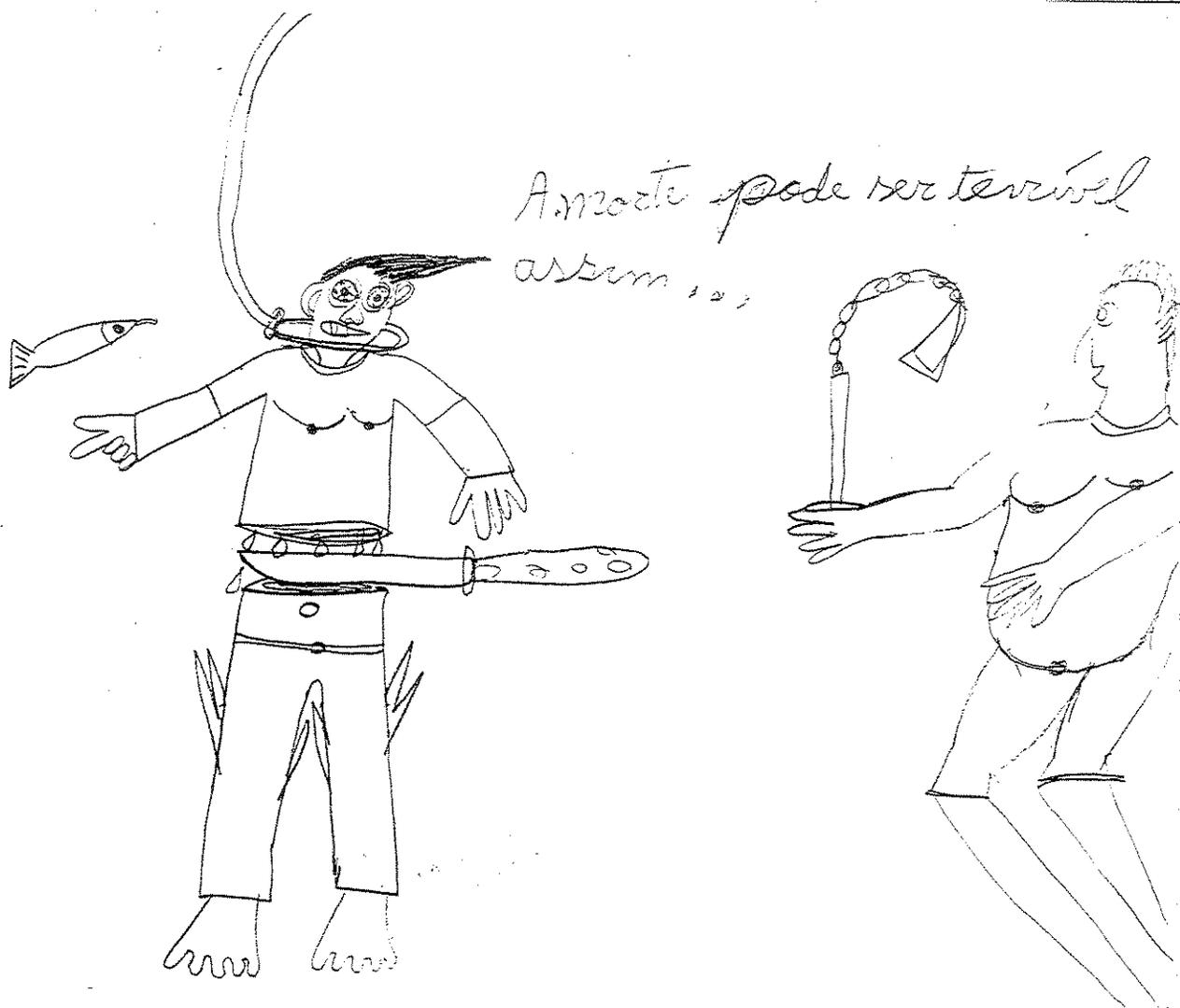


Fig. 3 – Produzido por Claudinei (10 anos)

A professora

É um aluno com muitas chances de se tornar um marginal, porque é de uma família que o pai é marginal. Os tios estão presos, a mãe leva o menino pra as noitadas, ele tem uma história de vida muito complicada... Chamei a mãe pra conversar porque ele falta muito e não aparece. Antes de entrar de licença, ele só tinha aparecido uns dez dias. Agora, depois que eu voltei, não veio mais. Soube que, nesse meio, ele veio um dia e deu uma briga com um aluno, foi de novo advertido e vai ter muitos problemas. Eu fico, na realidade, com medo de lidar com ele, porque se eu não conseguir, ele vai realmente virar bandido...Ele é um fortissimo candidato a virar bandido...Então, eu me sinto meio responsável pelo futuro desse menino aí... Isso tem tirado meu sono também... esse tempo que eu fiquei em casa, como eu senti falta, fiquei pensando, então eu resolvi voltar...

Mas, para um grupo de professores, o medo é o elemento principal nas escolas sitiadas pelo tráfico. "Aí, o bairro fica de fora". No que diz respeito à escola, o narcotráfico aparece na figura dos donos das favelas, ora como protetor, ora como mediador de grupos em conflito e a escola, ou sintetizando as duas funções. Os mecanismos de dominação dos narcotraficantes disseminam, nos locais sob seu controle, uma prática que vai atingir, principalmente, os jovens e seus movimentos. O Estado e a sociedade terão capacidade de dar condições de cidadania a essa juventude, questão em que a escola tem papel fundamental?

Segundo Dayrell (1996, p. 140), é preciso apreendê-los como sujeitos socioculturais. Essa outra forma de olhar impõe uma superação da visão homogeneizante e distorcida da noção de aluno, dando-lhe um outro significado. Reconhecendo sua diferença, "...enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios".

"Eu fico, na realidade, com medo de lidar com ele, porque, se eu não conseguir, ele vai realmente virar bandido... Então, eu me sinto meio responsável pelo futuro desse menino aí... Isso tem tirado meu sono também... Pena, lamento, medo, certa irritação de estar naquele espaço ao mesmo tempo em que demonstra cumplicidade com a escola pela impotência em

atuar nesse processo. Considerando que ela formula enunciados preexistentes numa determinada formação social, “...ele vai realmente virar bandido...”, ela aponta o futuro do aluno.

Tentando compreender a fala da professora, percebo que existem comportamentos que cristalizam normas, fronteiras e escalas de valores, a partir das quais se classifica, hierarquiza, compara, seleciona, exclui e produz tipos de alunos desejáveis e tipos de alunos a serem marginalizados pelo próprio sistema. “*Ele é um fortíssimo candidato a virar bandido...*” Assim se traduz o meu estranhamento em frente à fala da professora. A contraditoriedade do sujeito consistiria, exatamente, na aspiração permanente à unidade, a uma totalidade e completude, pelo mesmo perceber-se incompleto e múltiplo. Essa tensão entre o eu e o outro passa a ser considerada não nesse espaço de uma relação mais ampla. Teria a fala dessa ordem influência na construção de imagens e estereótipos?

Nesse sentido, evoco a necessidade de lançar um outro olhar, antropológico e multicultural, e buscar uma reflexão renovada e metódica sobre a categoria, sobre a alteridade, compreendida como a inter-relação entre eu e o outro, sem hierarquização entre as partes. Percebe-se essa angústia, quando a professora evoca a repetição “...o outro aluno, que é problema, que me fez pensar nesse tempo que eu fiquei afastada em casa, foi o Claudinei... Que é um aluno com muitas chances de se tornar um marginal... eu me sinto meio responsável pelo futuro desse menino aí... Isso tem tirado meu sono também... Agora, depois que eu voltei, não veio mais. Soube que, nesse meio, que ele veio um dia e deu uma briga com um aluno, foi de novo advertido e vai ter muitos problemas. Eu fico, na realidade, com medo de lidar com ele, porque, se eu não conseguir, ele vai realmente virar bandido...Ele é um fortíssimo candidato a virar bandido...”

Como se justifica o aparecimento desses elementos de repetição e não outros? Nossa estranheza aumenta por não estar se referindo a uma realidade simplesmente exótica, estranha ou distante. Ela também é próxima, familiar, extremamente conhecida. O sujeito e suas representações, sua máscara e seu duplo entram juntos na Festa...(Lefebvre, 1983). Que rupturas podem ser citadas, quando ecoa esta voz: “*Então, eu me sinto meio responsável pelo futuro desse menino aí... Isso tem tirado meu sono também...*”?

Desse modo, evoco Boaventura (1996, p. 32) para ampliar o entendimento sobre a possibilidade de diálogo igualitário entre culturas:

Depois de séculos de dominação cultural, pergunta-se se é legítimo ou sequer possível tentar um diálogo tanto quanto possível igualitário entre culturas. Acresce que essa dominação cultural se caracterizou, entre outras coisas, por tornar impronunciáveis alguns dos temas ou aspirações mais fundamentais das culturas dominadas. Enquanto a pronúncia desses temas não lhes for devolvida, o diálogo intercultural pode preservadamente, e apesar das boas intenções, contribuir para o aprofundamento da sua dominação.

Não se pode falar de qualquer coisa, em qualquer época. O objeto existe sob condições “positivas”, na dinâmica de um feixe de relações. Há condições de aparecimento histórico, relativas às formações não discursivas *“Então, eu me sinto meio responsável pelo futuro desse menino aí... Isso tem tirado meu sono também... esse tempo que eu fiquei em casa, como eu senti falta, fiquei pensando, então eu resolvi voltar...”* (instituições, processos socioeconômicos e processos escolares) os quais se evidenciam no próprio texto.

A partir do texto, é possível destacarem-se as regras pelas quais o jogo de relações entre o dito e o não dito fazem, em uma determinada época, aparecer aquele objeto e não outro, como objeto de poder e saber. Além disso, como esses atores podem constituir a instituição escolar urbanocêntrica e etnocêntrica, na medida em que privilegiam a “cultura da cidade” e a “cultura dos brancos? Evoco a voz de Whitaker (1995, p. 54) quando disse:

Nestes 20 anos, os filhos dos deserdados não cessaram de buscar na escola o caminho da cidadania. Invadiram-na com seus modos rústicos, com suas roupas grosseiras, sua sintaxe mutilada, suas agressividades específicas ou suas apatias aparentemente inexplicáveis. Alguns mestres bem intencionados acostumaram-se até a olhá-los com bondosa condescendência, mas há também aqueles que vêm com horror a presença dos ‘diferentes no sagrado recinto daquela mesma escola’ ‘risonha e franca’, cujo etnocentrismo privilegia o arbitrário cultural da classe dominante.

Assim, a partir da fala da professora, tenho um modo de captar as diversidades e conflitos do social. Nesse sentido, o papel da escola é fundamental. Deveria colocar em evidência a formação de cidadãos, a importância do “outro”, numa multiplicidade biológica e cultural, o respeitar e a valorização, objetivando um novo senso comum impregnado de cientificidade e respeito pela diferença.

A mãe

Para a mãe, pior do que criar atalhos para sobreviver de bicos é ver os filhos e parentes morrendo na guerra do tráfico.

— *Dói muito saber que seu filho ou um parente próximo em quem a gente tanto amou e se entregou, que você dedicou dia e noite, o tráfico o assassinou* (emociona-se. Nos últimos dois anos, ela contabilizou em sua família três mortos).

— *Tinha tudo para ser um grande homem. Era inteligente e não levava desaforo para casa. A prova da vida é difícil, não venci o desafio* (amargura-se. Diz ainda que não entendia por que ele as vezes parecia não gosta mais dela).

— *Parece que me odeiam. Ele tem de tudo, tudo o que posso fazer ou oferecer, eu faço. Tudo o que eu não tive quando criança eu dou para ele. Então, não entendo porque tanta malcriação... tão desobediente e agressivo, gritando e batendo portas* (com a voz sofrida e indignada, como se o mundo tivesse caído em sua cabeça, ela se questionava furiosamente tentando pensar onde é que tinha errado).

A análise desse enunciado exige “escuta” afetiva à dor marcada pela perda dessa mãe. “*Dói muito saber que seu filho ou um parente próximo em quem a gente tanto amou e se entregou, que você dedicou dia e noite, o tráfico o assassinou*”. As representações da morte são produzidas e transformadas pelas e nas relações sociais e passam a ter um sentido pessoal (singular), novo, em função da história concreta de vida de cada indivíduo e da sociedade.

A posição que se ocupa nas relações sociais marca essas representações, já que sempre se representa de algum lugar, porém, a cada representação, é necessária uma nova posição, porque se está representando ora de um lugar, ora de outro. “*Tinha tudo para ser um grande homem. Era inteligente e não levava desaforo para casa. A prova da vida é difícil, não venci o*

desafio". Essas posições marcam as representações da morte que a mediatizam e nesses lugares há interdições, arenas, modos de existir, modos de vida, delimitando o que se representa e como se representa a morte.

"Parece que me odeiam. Ele tem de tudo, tudo o que posso fazer ou oferecer, eu faço. Tudo o que eu não tive quando criança eu dou para ele. Então, não entendo porque tanta malcriação... tão desobediente e agressivo, gritando e batendo portas". A representação da morte na fala da mãe só pode ser compreendida em termos relacionais, a morte e seus vários sentidos, pois diz também da sua morte, pela morte do outro que a faz sofrer.

Ele partiu inesperadamente
sem dizer a ninguém para onde ia
nem quando regressava.
Houve soluços à hora da partida.
Porém ele tranqüilo não chorou.
Flores estranhas, veludasas e roxas,
envolveram-no todo num adeus.
Quem tanto amava as flores não sorriu
nem lhes aspirou o perfume.
Não houve entre os amigos seus
talvez um que não viesse vê-lo à despedida.
Mas desta vez ao que era o mais sensível
nenhum carinho comoveu.
Foi-se embora
caladamente
no seu mistério para sempre.
E a vida continuou na mesma ronda
hora mais hora.
Talvez um dia com doçura triste
alguém se lembre olhando longe: E o nosso amigo?
Em resposta dir-lhe-ão simplesmente: Morreu.
Porém no lar que foi o mundo seu
cada dia a saudade avulta e cresce
de tal maneira que parece,
ao abrir de uma porta, que ele surge
de súbito, sereno
como quando habitou entre nós.
Tem-se a impressão de que ele fala e sua voz
conserva a mesma unção de prece
e seu gesto traduz uma benção perene.

Se acaso perguntar algum estranho
quem nesta casa ocupa o mais alto lugar,
quem à mesa preside, quem governa
atos e corações no redil familiar,
responderão em coro as seis vozes dolentes
— a esposa e as filhas para as quais viveu:
— É ele, o Ausente.

O AUSENTE
Henriqueta Lisboa

NOTAS

¹ Fundação do Bem-Estar do Menor (FEBEM) é uma entidade jurídica que tem como objetivo planejar e executar programas de atendimento integral ao menor carente, abandonado ou infrator, cumprindo e fazendo cumprir as diretrizes da política nacional do bem-estar do “menor”.

² Anotações do diário de campo.

³ Anotações do diário de campo.

⁴ Exemplo claro dessa perspectiva é a notícia recentemente divulgada pela Folha de São Paulo (7 de maio de 1999): “Paraná reduz violência revistando estudantes. Diariamente uma equipe com 50 policiais percorre as 187 escolas estaduais da cidade realizando revistas nos alunos ou promovendo palestras sobre a criminalidade entre os estudantes. Em duplas, PMs a maior parte policiais femininos chegam ao colégio e pedem autorização para o diretor. Após a permissão, sobem às salas de aula e dizem aos alunos que serão submetidos à revista. Os alunos põem seu material escolar em cima da carteira. Os policiais passam abrindo as malas e revirando caderno. Depois, os estudantes são revistados [...]. O programa Patrulha Escolar existe desde 94 mas, em dezembro do ano passado, conseguiu autorização do Ministério Público e do Juizado da Infância e Juventude para intensificar as revistas” (Caderno Cotidiano, p. 4).

⁵ Era por volta das 17 horas quando adentra a sala de aula, vagarosamente, uma senhora de estatura mediana, de pele clara, cabelos grisalhos, presos no alto da cabeça, semblante entristecido. Ao mesmo tempo, assemelhava-se a uma criança que iria receber uma enorme repreensão da diretora. A professora pede para sentar-se. Volta o olhar para minha direção e me apresenta aquela senhora: a mãe de Rosinaldo.

⁶ Segundo Shiba (2001) no seu artigo intitulado, *Abuso físico, abuso sexual e negligência da criança*, os dados epidemiológicos indicam que no Brasil, a incidência de maus-tratos na infância é desconhecida porque é muito pouco registrada. Nos EUA, o Comitê Nacional de Prevenção do Abuso da Criança informa que, em 1994, cerca de 3 milhões de casos de abuso e negligência da criança foram denunciados. Houve um aumento de 2,5% em relação ao ano anterior. A cada ano 2,5 mil mortes são causadas por abuso e negligência. Quase 86% das mortes foram de crianças com menos de cinco anos. Estima-se que uma, em cada três meninas, terá sido sexualmente atacada até os dezoito anos e um em cada sete/oito meninos até os dezoito anos. As taxas reais tendem a ser superiores a essas estimativas porque muitas dessas crianças não são identificadas e a maioria reluta em informar o abuso. O aumento nas taxas é atribuído, em grande parte, a uma maior consciência pública, uma melhora na técnica de coleta de dados, à piora das condições socioeconômicas que causam estresse às famílias.

⁷ Tinha já escutado alguns rumores sobre a situação da Érica, abuso sexual, incesto.

⁸ Abuso sexual geralmente é perpetrado por homens embora as mulheres possam atuar em conjunto. Abuso sexual é geralmente cometido por alguém conhecido da criança. Os homens são perpetradores em cerca de 95% dos casos de abuso sexual de meninas e 80% de meninos. Em muitos casos, esses adultos também foram vítimas de abuso sexual.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi pelas histórias de vida de Rosinaldo, Érica e Claudinei que intenções de dizer foram escritas; porém suas frases diretas provocaram perplexidades e interrogações. Foi uma tarefa difícil conhecer os/as alunos(as) pela letra, pelo desenho ao dispor a escrita na folha de papel, pelos traços pessoais deixados com o arranjo das frases, na recorrência de algumas expressões, na forma como reproduzem os modelos de redação aprendidos na escola ou como procuram fugir deles. Sinais de presença que afloram no texto entre idéias entremeadas, referências a fatos, situações vividas, lembradas, desejadas ou imaginadas.

O propósito seria então ultrapassar a camada redutora das frases fragmentadas e pouco reveladoras do desejo de dizer, pouco esclarecedoras de situações em seus tempos e espaços, como também as opacidades devidas à tentativa do aluno em se adequar a um formalismo apurado, a uma conveniência do dizer, aos modelos de coerência e coesão internas ao texto que podem concorrer para embaçar o EU, suas intenções, suas imbricações culturais.

Procurei orientar-me pelo que o aluno indicou e não indicou, pelo que foi ou não capaz de expressar com sua espontaneidade em uma situação que comportava outros momentos, distintos dos que habitualmente ocorrem nas tarefas de escola, como a elaboração de textos livres e poder falar da vida e da morte.

A partir das diversas produções desenvolvidas, pude observar como falar sobre o morrer naquela comunidade adquire outro caráter, possibilitando um encontro da pesquisadora consigo mesma, com o aluno e com seu mundo. A morte se faz presente em seu texto. Seus traços pessoais deixam entrever seu concebido, indicando as razões pelas quais vai dizer aquilo que diz e como diz, isto é, seu processo de elaboração, e as condições para o diálogo entre aluno e professor.

A relação entre o aluno e seu texto e suas entrevistas de vida tecem comentários sobre as repetidas situações de conflitos (mortes) que julgam necessárias no tortuoso e fugidio processo de construir sua própria expressão “representação da morte”. São representações edificadas com os sinais indicadores das idéias que não estão claramente expressas. Seria mais fácil apreendê-los, se o professor pouco a pouco fosse conhecendo o que pensam seus alunos; como se situam no mundo; as distâncias e aproximações entre suas representações e seu

cotidiano. Porém, há indícios que serão visíveis, na medida da intencionalidade de reconhecer os fatos, durante a leitura e outras situações de conversas.

Ao lidar com a necessidade que o homem tem de se fazer ouvir, de ter a palavra no diálogo com seu mundo imediato ou longínquo, com os elos que essa polifonia proporciona, no entremear de culturas e tempos, se ponderarmos que a circunstância de ser aluno nosso é transitória ao jovem a quem ensinamos, podemos enxergá-lo na sua dimensão de pessoa, de cidadão e lembrar que mexemos em alguma coisa muito preciosa: sua linguagem.

É preciso pensar que estamos tocando em sua individualidade, em sua segurança ou insegurança para dizer o que pensa; no modo de orientar seu pensamento, de expressar sentimentos fortes, sentimentos recém-experimentados, confusos e no jeito de organizar as idéias diante de um problema difícil a resolver. Estamos lhe possibilitando melhor utilizar os recursos da linguagem para dar vazão a uma alegria, para unir-se aos amigos, ser atuante no mundo, para escrever por um sentimento estético; uma procura de beleza. Podemos até contribuir para que essa expressão seja mais bela.

Pode-se afirmar que uma cultura marcada pela morte/violência acompanha toda sua história, multiplicando-se, ao longo do tempo, as formas de autoritarismo, exclusão, discriminação e repressão. Não se trata, portanto, de uma realidade nova, mas sim da complexificação de um componente estruturante da nossa história. Nesse processo, as dimensões estrutural e cultural da morte/violência se interpenetram cada vez com mais força.

Outra questão muito presente na configuração da problemática das manifestações da morte/violência é a violência familiar (culminando às vezes em mortes). Essa triste realidade está muito mais presente no cotidiano das crianças do que, em geral, se crê, sendo fruto de muitas variáveis.

Outra marca do clima de guerra civil é quanto ao tema das depredações, pichações, da manutenção do ambiente físico das escolas, da "ecologia escolar", que constitui outra dimensão que pode ser encarada como manifestação de violência. Muitas vezes, tais ocorrências, associadas às agressões e ao assédio de gangues e galeras às escolas, provocam medo, sentimento de impotência e angústia nos(as) educadores(as).

Os/as jovens começaram por afirmar: *"A violência hoje em dia está muito presente"*. Na enumeração das diversas formas de violência vivenciadas, as questões sociais tiveram

grande destaque. Durante a dinâmica, foram inúmeras vezes mencionadas as más condições de vida das populações pobres, a falta de um bom policiamento e segurança, o desemprego etc. Em relação às situações vividas pessoalmente, alguns relataram que foram vítimas de roubo por pivete e assalto. Dentre os fatos que presenciaram nas ruas, citaram assalto a banco, tiroteio entre polícia e assaltante de banco, linchamento e ameaça de atropelamento a mendigo, por parte de motoqueiro, à noite. O suicídio foi mencionado como um tipo de violência que o indivíduo realiza contra si próprio. Consideraram como violência social a fome, a miséria, o desemprego. Uma passagem do Ginzburg (1999, p. 179): "*Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição*".

Os/as jovens destacaram que a violência (morte) está se tornando tão constante e cada vez mais freqüente no dia-a-dia, que nem se reconhecem mais pequenos atos como violentos, o que agrava a situação. Na medida em que esses pequenos atos passam a ser considerados normais, devido à sua freqüência, acaba-se banalizando a violência, o que contribui para formar hábitos e atitudes que cada vez mais são influenciados pela agressão e pelo desrespeito ao outro. A maior violência é o conformismo com a banalidade, afirmaram.

Outro ponto muito discutido foi o porte de armas, tanto de policiais e soldados que abusam do poder da patente e da força de ter uma arma de fogo na mão, quanto da população civil que anda cada vez mais armada. Os/as alunos/as afirmaram repetidas vezes a preocupação em relação tanto ao armamento civil e à falta de preparo dos policiais e militares, quanto à sensação de fragilidade e medo diante das armas. Assinalaram também o poder coercitivo de um indivíduo armado. Várias vezes eles/as disseram: "*Quem está com medo está fraco*".

A situação política também foi lembrada pelos pais, pois, no momento de apontar sugestões para melhoria da situação em relação à violência/morte, sempre mencionavam a falta de iniciativa e envolvimento do Governo, a corrupção, a falta da prática de leis que já estão, teoricamente, asseguradas e a falta de punição para aqueles/as que não as cumprem.

Outra questão mencionada com força foi o abuso de poder dos "mais fortes", sejam os/as mais velhos/as, os/as familiares, as autoridades da escola etc. Por exemplo, segundo

esses alunos, embora os mais velhos não considerem os mais jovens respeitosamente, exigem tal respeito de forma incondicional dos mais novos. Esse fato se repete com os outros elementos mencionados.

Também foram lembradas: a banalização da violência/morte/vida pelos veículos de comunicação, principalmente a TV, a discriminação sexual, a violência contra a mulher e contra a criança na família ou na sociedade e a agressão aos semelhantes com palavras e atitudes, por motivos banais do cotidiano (relato de mães). Além da inserção direta desse considerável contingente às regras da criminalidade, a penetração do tráfico vem submetendo moradores e trabalhadores às suas regras, principalmente em áreas marcadas pela pobreza, por meio de códigos na maioria das vezes obscuros e ambíguos.

Procurando elucidar a relação entre o homem e sua própria expressão, deparamo-nos, nas redações escolares, com uma espécie de esquizofrenia, uma separação entre o que os alunos expressam e o seu vivido; uma distância, que não é a distância das utopias, mas sim uma distância desvinculada do possível, distância entre as percepções que o homem tem de si na relação com os fatos e o que se pode detectar claramente dessa relação. Esse distanciamento tornou-se preocupação fundamental na pesquisa sobre o ensino do idioma. Com essa preocupação, chegamos à problemática das representações.

Os dizeres dos alunos reafirmam os estudos de Vigotski para quem só existe discurso interior se houver oralidade; de Bakhtin a polifonia do discurso e de Lefebvre o pensamento de que representações são fatos de palavra e de prática social. Perdurando por todo esse século XX, as teorias desses autores contribuem para o pensar crítico sobre as linguagens. Porém, não só suas teorias. Os textos dos alunos expressam o quanto são capazes de dizer, capazes de fabular, de poetizar.

Foi interessante notar como eles/elas, geralmente, sugeriram "saídas" em que a iniciativa pública e a iniciativa privada deveriam agir conjuntamente. Os/as jovens demonstraram acreditar que, embora a morte (violenta) seja um sério problema em nossa sociedade, é possível solucioná-la. Apresentaram inúmeras e variadas iniciativas nesse sentido e afirmaram que um investimento maior por parte do Governo, das ONGs e da iniciativa

privada no campo da educação permitiria uma maior conscientização das pessoas a respeito da vida em sociedade, produzindo um futuro menos violento. Sugeriram:

-formar crianças de mentes saudáveis, daí formariam adultos conscientes que não agiriam de forma violenta;

-aumentar o policiamento, com melhores condições de vida para os policiais com preparo físico e psicológico para que eles possuam recursos não tendo que partir para a marginalidade;

-dar abrigo e educação às pessoas que vivem nas ruas, para que a violência seja restringida;

-diminuir o índice de desemprego no Brasil para que as pessoas tenham condições de vida melhores e não tenham que passar por necessidades e não acabem roubando.

Outra coisa importante é fazer campanhas de conscientização popular a respeito do abuso de autoridade que as pessoas possuem ou pensam que possuem, por exemplo, os policiais que usam de sua autoridade para benefícios próprios ou para sua realização como "fortes" e "poderosos". Outro exemplo é dos traficantes de drogas, que se acham e até se intitulam como donos do morro, e de tudo que há dentro dele, inclusive as pessoas que lá habitam.

As professoras acham que, para diminuir a violência/ morte, deve haver um processo de reeducação das pessoas e maior competência do Governo. A violência dos pais também é um fator que deixa a gente chocada; essa violência expulsa as crianças de casa para irem morar nas ruas.

Essas, entre outras, são sugestões para acabar com a violência, que hoje está tão presente entre nós. As pessoas usam de violência por besteiras e se acham no direito de agredir, estuprar, roubar, matar, matar etc., afirmam as/os alunos (as).

Até o Governo é um exemplo de violência com a nação brasileira, pois entre eles há roubo, propina etc. Não temos bons exemplos nem dos chefes governamentais. O Governo, em vez de estimular o desenvolvimento, incentiva a miséria do povo.¹

Assim, considero que a escola não pode se eximir da abordagem dessa temática. A simples existência dessas representações da morte para essas crianças e adolescentes que procuram abrigo e consolo aos olhos de todos, nos sinais, nas ruas, nas praças, denunciava o descaso social com eles, ameaçando a imagem do Brasil como um país harmonioso. Conhecê-los melhor era estar aberta para entender o significado que a morte tem para eles: ela é brutal – assim como as nossas instituições —, é agasalhadora da miséria, é o medo e é a linha divisória da esperança na possibilidade de aspiração de amor, dinheiro, prazer, felicidade, enfim, de reconhecimento de poder ter uma vida digna. Ainda com essa preocupação, é preciso perceber que, do outro lado da ordem oficial, encontram-se os reais meninos(as) e adolescentes com suas emoções, necessidades, desejos, expectativas de serem aceitos, reconhecidos, absorvidos pela sociedade.

A liberdade para o jovem excluído traz uma conotação de pertencimento, de identidade, de diferenciação, de singularidade. Liberdade como forma de sobrevivência psicossocial, liberdade como saúde mental, liberdade como conquista de um reconhecimento que lhe tem sido negado. Segundo Milton Santos, geógrafo e professor da USP,

...o futuro da sociedade não pode significar a perpetuação do presente. O futuro deve ser o novo, o inusitado, algo que rompe com o atual e elimina as repetições. E esse futuro, assim pensado será propiciado pelas bordas do sistema, os fragmentos, e não pelo núcleo, o miolo, que reproduz o sistema sem perspectivas de mudança. O miolo recebe tudo pronto, não questiona e não possibilita modificações no status quo. Além disso, ele nunca conseguiu entender a dinâmica das cidades uma vez que aceita como verdadeiro aquilo que é dito e opinado pela imprensa e pelos teóricos sociais (Palestra no IAB/RJ, em 30-8-1996).

Ainda segundo Milton Santos, *"...as possibilidades de se constituir no futuro novas formas de ser e de existir são criadas pelos fragmentos sociais — eles são divergentes e contraditórios e por não serem escravos da razão hegemônica produzem uma nova cultura"*. Os fragmentos, para Santos, são constituídos de camadas sociais que estão nas bordas do sistema, que não têm possibilidade de se modernizar como prevê o sistema por não ter poder de compra, mas mantêm a sua identidade procurando alternativas de sobrevivência e assim criam e recriam as cidades todos os dias.

Pode-se, então, dizer que os/as meninos(as) são parte desses fragmentos, já que buscam a cada dia inventar novas formas de burlar a realidade e a morte. Infelizmente, não são escutados, uma vez que a sociedade se nega a reconhecê-los como sua riqueza cultural. Isso se

dá, possivelmente, por ser difícil aceitar o outro, o diferente, o que traz uma verdade nova sob outro ponto de vista.

Apenas quando confrontamos as nossas representações sociais com as nossas experiências e ações e com as de outros do nosso grupo social, é que seremos capazes de perceber o que é ideológico em nossas representações e ações conseqüentes. Ou seja, pensar a realidade e os significados atribuídos a ela, questionando-os de forma a desenvolver ações diferenciadas, isto é, novas formas de agir, que, por sua vez, serão objeto do nosso pensar nos permitirá desenvolver a consciência de nós mesmos, de nosso grupo social e de nossa classe como produtos históricos de nossa sociedade e também cabendo a nós – agentes de nossa história pessoal e social – decidir se mantemos ou transformamos a nossa sociedade (Lane, 1983, p. 36-37).

Outro aspecto, intimamente relacionado com os anteriormente mencionados, que permeia todos os depoimentos, é a afirmação do desenvolvimento de uma cultura da morte (violência), que se alastra e favorece todo um processo de banalização e naturalização de diferentes formas de morte. O que está em jogo é a construção e a auto-reprodução de uma cultura da vida banalizada e a morte violenta naturalizada. Em meio a essa realidade, a possibilidade da morte espalha-se por todos os contextos sociais que perpassam a vida da criança. Assim a representação da morte é constituída por uma complexa relação dor/perdas, violência/vida e morte, separadas por uma tênue e tensa linha divisória, naquele contexto, exigindo reflexões e encaminhamentos específicos. No fundo, é a educação para a vida/morte, num tempo e num lugar.

*Bom dia, mulher, me beija, me abraça, me passa o café
E me deseja "Boa sorte"
Que seja o que Deus quiser
Porque eu tô indo pro trabalho com medo da morte
Nessas horas eu queria ter um carro-forte
Para poder sair de casa de cabeça erguida
E não ser encontrado por uma bala perdida
Querida, eu sei que você me ama
Mas agora não reclama, eu tenho que ir
Não se esqueça de botar as crianças debaixo da cama na hora de dormir
Fica longe da janela e não abre essa porta, não importa o motivo
Por favor, meu amor, eu não quero encontrar você morta se eu voltar pra casa vivo
Mas se eu não voltar não precisa chorar
Porque levar uma bala perdida hoje em dia é normal
Bem mais comum do que morte natural
Nem dá mais capa de jornal
Tchau! Se eu demorar, não precisa me esperar pra jantar
E pode começar a rezar
Pra variar estamos em guerra. Pra variar ...
Quem tá na chuva é pra se molhar
Quem brinca com fogo pode se queimar
Mas eu num quero ser mais um nas estatísticas
Num quero que meu corpo vire atração turística
Ensanguentado, vítima de um crime sem culpado.
Encaminhado prum exame de balística
Todo dia morrem dois ou três
Eu só quero saber quando vai ser a minha vez Onde será?
No circo, na praia, no supermercado, na mesa do bar?
Ou na fila do banco?
No trem da central?
No ponto de ônibus?
Parado no sinal? Ou assistindo TV, na segurança do lar?
Onde será que uma bala perdida vai me achar?
Se eu pudesse escolher eu morreria dormindo sem sentir muita dor*

*Eu sei que eu ainda sou muito novo pra morrer
mas outro dia esse desejo quase se realizou:
Uma bala de fuzil se perdeu num tiroteio e veio parar no meio do meu travesseiro
Só não me acertou em cheio porque eu tava com prisão de ventre, no banheiro
Atualmente eu já me deito esperando o pior
E pra facilitar eu já durmo de paletó
Meu caixão também tá pronto atrás da porta
enrolado com a bandeira do Brasil,
E quando eu sonho com o futuro eu acordo inseguro
Escutando mais um tiro de fuzil Pra variar estamos em guerra. Pra variar ...
Eu sou uma bala perdida, uma bala desgraçada. Inofensiva, feito uma criança abandonada
Eu estou sendo injustiçada. Não sou culpada. Se eu tô aqui é porque eu fui disparada
Eu não queria entrar na arma mas o dedo foi mais forte
O dedo me pôs na arma, puxou o gatilho, então por que eu sou responsabilizada pela morte?
Eu gostaria de ser uma bala de mel
Feita com amor, embrulhada num papel
Mas vocês me fizeram pra acabar com a vida
Desde que eu nasci eu sou uma bala perdida
Eu sempre fui perdida, por natureza
Até num suicídio ou em legítima defesa
A maioria ainda nem percebeu
Vocês tão muito mais perdidos do que eu
Pra variar estamos em guerra. Pra variar...*

Bala Perdida

(Gabriel, O Pensador)

NOTA

³Trechos das entrevistas com as crianças e os adolescentes. Sugestões dadas pela turma no encerramento do ano letivo, para assegurar a vida em um ambiente cercado de violência/ morte.

7 REFERÊNCIAS

ALVES, R. *Os morangos*. São Paulo: Paulus, 1987.

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

ARIÈS, P. *História da morte no ocidente*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

ARIÈS, P. *O homem diante da morte*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981. 2 v.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora HUCITEC, 1995.

BAKHTIN, M. *Estética e criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAUDRILLARD, J. A. *A troca simbólica e a morte*. São Paulo: Loyola. 1996.

BLANCK, G. Vida y obra de Vigotski. In: BLANCK, G. (Ed.) *Vigotski: memoria y vigencia*. Argentina: Cultura & Cognición Ediciones, 1984. p. 16-55.

BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Lisboa: Editora Difel; Rio de Janeiro: Editora Perspectiva, 1989.

BRANDÃO, J. de S. *Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

BRIOSCHI, L. R.; TRIGO, M. H. B. Relatos de vida em ciências sociais: considerações metodológicas. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 35, n. 7, p. 631-637, jun. 1987.

BROMBERG, M. H. P. F. *A psicoterapia em situações de perdas e luto*. São Paulo: Editorial Psy II, 1994.

CARUSO, I. *A separação dos amantes*. São Paulo: Diadorim/ Cortez, 1982.

CASSORLA, R. M. S. et al. *Da morte: estudos brasileiros*. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

CASSORLA, R. M. S. Reflexões sobre a psicanálise e a morte. In: KOVÁCS, M. J. *Morte e desenvolvimento humano*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. *Dicionário de símbolos*. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1988.

DA MATTA, R. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Petrópolis, Vozes, 1984.

DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UTE/ Humanitas, Simpro, 1996.

ELIAS, N. *La soledad de los moribundos*. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.

Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo: Ed. Atlas, 1990.

FERREIRA, A. B. de H. *Dicionário Aurélio Eletrônico-Século XXI*. Versão 3.0. Rio de Janeiro: Lexikon Informática LTDA., nov. 1999.

FUKUI, L. Segurança nas escolas; In: ZALUAR, A. (Org.). *Violência e educação*, São Paulo: Cortez, 1992.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GUIMARÃES, M. E. *Escola, galeras e narcotráfico*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

HENNEZEL, M. *Diálogo com a morte*. Lisboa: Ed. Notícias, 1997.

KASTENBAUM, R.; AISENBERG, R. *Psicologia da morte*. Tradução de Adelaide Petteers Lessa. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1983.

KOVÁCS, M. J. A morte em vida. In: BROMBERG, M. H. P. *Vida e morte: laços de existência*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

KÜBLER-ROSS, E. *Morte: estágio final de evolução*. Rio de Janeiro: Record, 1996.

KÜBLER-ROSS, E. *Sobre a morte e o morrer: o que os doentes terminais têm para ensinar a médicos, enfermeiras, religiosos e aos próprios parentes*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

LANE, S. T. M. *O que é psicologia social*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

LEFEBVRE, H. *La presencia y la ausencia: contribucion a la teoria de las representaciones*. México: FCE, 1983.

LISBOA, H. *Obras completas: poesia geral I (1929-1983)*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1985.

LOVISOLO, H. R. Antropologia e educação na sociedade complexa. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 65, n. 149, p. 56-69, jan./abr. 1984.

LOWEN, A. *Amor e orgasmo*. São Paulo: Summus, 1988.

LOWEN, A. *Medo da vida*. São Paulo: Summus, 1986.

MARX, K. *Manuscritos econômicos e filosóficos: terceiro manuscrito*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978a.

MARX, K. *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971. v. 1.

MARX, K. *Para a crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978b.

MARX, K. Primeiro manuscrito: trabalho alienado. In: FROMM, E. *Concepção marxista do homem*. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. 2. ed. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

NUCCI, N. G. *O leão sem juba*. São Paulo: Paulinas, 1997.

NULAND, S. B. *Como morremos: reflexões sobre o último capítulo da vida*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

OLIVEIRA, J. H. B. de; BARROS, A M. Definições e representações da morte: resultados em jovens estudantes caboverdianos e portugueses. *Revista Portuguesa de Educação*, RPE, n. 1, 1997.

OLIVEN, R. *A antropologia de grupos urbanos*. Petrópolis: Vozes, 1987.

PERALVA, A. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. *Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro, ano II, n. 2, 1997.

PERAZZO, S. *Descansem em paz os nossos mortos dentro de mim*. São Paulo: Àgora, 1995.

PINCUS, L. *A família e a morte: como enfrentar o luto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

PINO, A. *Ensinar: aprender em situação escolar: perspectiva histórico - cultural*. Faculdade de Educação, UNICAMP/Campinas/SP: Laboratório Interdisciplinar de Tecnologias

Educacionais. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/sapiens/ensinar.htm>>. Acesso em: 15. out. 2001.

PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Cadernos CEDES*, Campinas-São Paulo: Papyrus, n. 24, p. 32-43, 1991.

RAIMBAULT, G. *A criança e a morte: crianças doentes falam da morte - problemas da clínica do luto*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

REIS, J. J. *A Morte é uma festa: ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do Séc. XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

RODRIGUES, J. C. *Tabu da morte*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

SALGADO, S. *Terra*. São Paulo: Companhia das letras, 1997.

SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SHIBA, A. S. *Abuso físico, abuso sexual e negligência da criança*. Disponível em . Acesso em 3 de dezembro de 2001.

SIERRA, P. G. *Diccionario filosófico: manual de materialismo filosófico, una introducción analítica*. Oviedo: Biblioteca Filosofia en Español, 1999.

SIMOES, A.; NETO, F. Ansiedade face à morte. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v. 28, n. 1, p. 79-96.

SOUTA, L. *Multiculturalidade & Educação*. Porto, Profedições, 1997.

SPITZER, C. S. J. *Dicionário analógico da língua portuguesa: tesouro de vocábulos e frases*

da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1953.

TOLSTOI, L. *A morte de Ivan Ilitch*. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Publifolha, 1998.

TORRES, W. da C. O conceito de morte na criança. *Arquivo Brasileiro de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 4, p. 9-34, 1979.

VIGOTSKI, L. S. (1927) O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. In: VYGOTSKY, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 203-417.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, São Paulo: Cortez Ed., n. 71, p. 21-44, 2000.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

VIORST, J. *Perdas necessárias*. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

VON- FRANZ, M-L. *Os sonhos e a morte: uma interpretação junguiana*. São Paulo: Cultrix, 1995.

VUIGOTSKIJ, L. S. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Ciudad de la Habana: Editorial Científico Técnica, 1987.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. Tool and symbol in child development. In VEER, R. V. D.; VALSINER, J. *The Vigotski Reader*. Oxford & Cambridge: Blackwell, 1994. p. 99-174.

WASS, H.; NEIMEYER, R. A. (Eds.). *Dying: facing the facts*. 3 rd. New York: Ed Taylor & Francis, 1995.

WEIL, P. A. *Morte da morte: uma abordagem transpessoal*. São Paulo: Editora Gente, 1995.

WEIL, P. *As fronteiras da evolução e da morte*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

WHITAKER, D. C. A. Cultura escolar e espaço social. In: SERBINO, R. V.; GRANDE, M. A. R. de L. (Org.). *A escola e seus alunos: o problema da diversidade cultural*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995. p. 53-72.

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

ZIEGLER, J. *Os vivos e a morte: uma sociologia da morte no ocidente e na diáspora africana no Brasil, e seus mecanismos culturais*. Tradução de Aurea Weissenberg. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

8 BIBLIOGRAFIA

BRANDÃO, R. C. *Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: EDUC. 1997/1999.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: CODO, W. e LANE, S. T. M. (Orgs.). *Psicologia social: o homem em movimento*, São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 58-75.

CIAMPA, A. C. *A estória do Severino e a história da Severina*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CHAUÍ, M. Uma ideologia perversa. *Folha de São Paulo*, Caderno Mais, 14 de março de 1999.

DE PAULA, S. G. *Morrendo à toa: causas da mortalidade no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.

DELUMEAU, J. *História do medo do Ocidente: 1300- 1800, uma cidade sitiada*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

DETIENNE, M. *Os mestres da verdade na Grécia Arcaica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1988.

FERREIRA, J. R. *Da Atenas do século VII a. C. às reformas de Sólon*. Coimbra; Faculdade de Letras, 1988.

FINLEY, M. *Grécia primitiva: idade do bronze e idade arcaica*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pecheux*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

GADOTTI, M. *Concepção dialética da educação*. São Paulo: Autores Associados, 1983.

GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.

GÓES, M. C. R. Os modos de participação do outro no funcionamento do sujeito. *Educação e Sociedade*, Campinas: Papirus, n. 42, p. 336-341, ago. 1992.

HOMERO. *Iliada*. Tradução Carlos Alberto Nunes. São Paulo. Melhoramentos, [19].

JACQUES, M. G. C. (1998). Identidade. In: STREY, M. N. et al. *Psicologia social contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 159-167.

LANDMANN, J. *Medicina não é saúde: as verdadeiras causas da doença e da morte*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

LAPLANCHE, J. *Vida e morte em psicanálise*. Tradução de Cleonice P. Barreto e Consuelo E. Santiago. Porto Alegre: Arte Médicas, 1985.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Liv. Horizonte, 1978.

LÉVI-STRAUSS C. *O Pensamento Selvagem*. São Paulo, Cia. Editora Nacional/ Ed. USP, 1970.

LUCAS, P. Rio não deve repetir nossos erros. *O Dia*. Rio de Janeiro, 9 jun. 1998.

LUCAS, P. Violência nas escolas. *Pátio*, ano 2, n. 8, fev./abr. 1999.

LURIA, A. R. *Pensamento e Linguagem: últimas conferências*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas, Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MARANHÃO, J. L. de S. *O que é morte*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MORIN, E. *O paradigma perdido: a natureza humana*. 4. ed. Portugal: Nova América, 1973.

MORIN, E. *O homem e a morte*. Rio de Janeiro: Imago Ed, 1997.

MOSCA, J. J.; AGUIRRE, L. P. *Direitos humanos: pautas para uma educação libertadora*. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, M. Overdose de descaso. *Revista Isto É*, São Paulo: Ed. Três, v. 1221, p. 46-51, 1993.

PARO, V. H. *Por dentro da escola pública*. São Paulo, Xamã, 1995.

PEIRCE, CH. S. *Semiótica*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1990.

PINO, A. As categorias de público e privado na análise do processo de internalização. *Educação & Sociedade*, Campinas: Papyrus, n. 42, p. 315-327, ago.1992.

PINO, A. A interação social: perspectiva sócio-histórica. *Idéias, FDE*, São Paulo, n. 20, p. 49-58, 1993.

PINO, A. A questão da significação: perspectiva histórico-cultural. In DAMASCENO, B. P.; COUDRY, M. I. (Org.). *Temas em neuropsicologia e neurolingüística*, São Paulo: SNPs, v. 4, p. 32-38, 1995. (Série de Neuropsicologia).

PINO, A. *A afetividade e vida de relação*. Campinas/FE/UNICAMP, 1995.

PINO, A. Constituição e modos de significação do sujeito no contexto da pré-escola. In: PEDROSA, M. I. (Org.). *Investigação da criança em interação social*. Recife: Editora Universitária da UFPE, v. 1, n. 4, p. 11-32, 1996.

RUFFIÉ, J. *O sexo e a morte*. Tradução de Carlota Gomes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

SANTAELLA, L. *A teoria geral dos signos: semiose e autogeração*. São Paulo: Ática, 1995.

SENNETT, R. *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SIME, L. Derechos humanos y Educación; In: *Educar en Derechos Humanos: reflexiones a partir de la experiencia*, Peru: Comisión Episcopal de Acción Social y otros, 1999.

SMOLKA, A L. B. Internalização: seu significado na dinâmica dialógica. *Educação e Sociedade*, Campinas: Papirus, nº 42/ ago, 1992, p.328-335.

SMOLKA, A L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos CEDES*, São Paulo, n. 50, 2000, p.26-40.

SPÓSITO, M. A instituição escolar e a violência. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 104, jul. 1998.

THOMAS, L.-V. *Antropología de la muerte*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

VERNANT, J.-P. *Figuras, ídolos em Máscaras*. Lisboa: Editorial Teorema, 1993.

TRYES, C. de. *Romances da Távola Redonda*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VERNANT, J.-P. *A morte nos olhos: figuração do outro na Grécia Antiga*. Artemis, Gorgó. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. (Org.). *Henri Wallon*. Tradução de Elvira Souza Lima. São Paulo: Ática, 1986.

WERTSCH, J. V. Apresentação. In: VYGOTSKY, L. S.; LÚRIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ZAZZO, R. *Henri Wallon: psicologia e marxismo*. Lisboa: Veja, 1978.