

SHEILA DANIELA MEDEIROS DOS SANTOS

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Sheila Daniela Medeiros dos Santos e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 9 de Setembro de 98

Assinatura: [Assinatura]  
(Orientador)

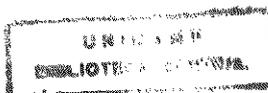
**SINAIS DOS TEMPOS: MARCAS DA VIOLÊNCIA  
EM DIFERENTES MODOS DE LINGUAGEM  
DA CRIANÇA**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1.998

9823121



UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	1/UNICAMP
V.	52095
Es.	
TOMBO BC/	35840
PROC.	395/98
C	0 121
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	14/11/98
N.º CPD	

CM-00119212-2

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

Sa59s

Santos, Sheila Daniela Medeiros dos.

Sinais dos tempos : marcas da violência em diferentes modos de linguagem da criança / Sheila Daniela Medeiros dos Santos. – Campinas, SP : [s.n.], 1998.

Orientador : Angel Pino Sirgado.

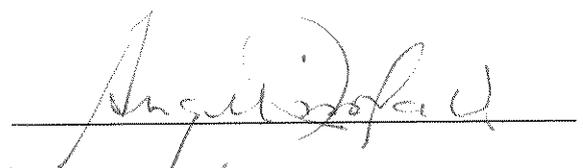
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Violência. 2. Linguagem. 3. Crianças – Linguagem.  
4. Semiótica. 5. Relações sociais. I. Sirgado, Angel Pino II.  
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.  
III. Título.

**Dissertação apresentada, como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE em EDUCAÇÃO na Área de Concentração: PSICOLOGIA EDUCACIONAL, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Angel Pino Sirgado.**

---

**Comissão Julgadora:**

  
\_\_\_\_\_

  
\_\_\_\_\_

  
\_\_\_\_\_

*Às crianças que, em seu grito  
calado, não são ouvidas.*

## *AGRADECIMENTOS*

Ao Prof. Dr. Angel Pino Sirgado, pela orientação, que brindou-me a possibilidade de compreender os minúsculos traços luminosos de uma realidade concreta e enigmática.

À Ana Luiza, Laymert e Regina, pelas valiosas contribuições, que ajudaram-me a não esmagar com palavras as entrelinhas.

Ao Nei, que esteve sempre presente nos momentos difíceis em que eu tentava desatar os nós de uma rede de relações, quase, invisíveis.

Aos meus pais, que ajudaram-me a agarrar os liames da vida e a compreender o encantamento do silêncio.

À todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

À FAPESP, pelo apoio financeiro.

## *RESUMO*

Ao mergulhar na aventura desafiadora de observar/vivenciar as tramas que se constroem na cotidianidade de uma realidade escolar, é possível perceber que, diversas vozes procuram explicar a não-participação dos alunos nas atividades escolares. Tais vozes, ao ressoarem em nossos ouvidos, apresentam explicações que vão desde a falta de motivação - passando pela imaturidade, por pressões de um universo cultural estranho ao da criança - até chegarem à resistência ao processo de dominação e reprodução da instituição escolar.

No entanto, ao problematizar estas vozes, que emergem no espaço social de uma escola pública da periferia do município de Campinas, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos de Vygotsky e Bakhtin, o presente trabalho mostra-nos que por trás do emudecimento, da dispersão e do (aparente) não-envolvimento das crianças com o trabalho acadêmico, não há falta de motivação, resistência ou conformismo, mas há diferentes modos de linguagem (gestos, expressões, desenhos, o silêncio e a própria linguagem oral/escrita) que as crianças fazem uso para dramatizar a violência física/simbólica vivida no meio social/no meio familiar.

Deste modo, com o intuito de estudar “a significação dos diferentes modos de linguagem da criança que são marcas da violência”, este trabalho procura interpretar: a relação entre os diferentes modos de linguagem e a violência; como estes diferentes modos de linguagem, que são marcas da violência, são produzidos (como eles aparecem); a significação das interações, mediadas por estes diferentes modos de linguagem, entre as próprias crianças e entre elas e a professora; e como a significação dessas interações é construída, transformada e negociada com o “outro”.

Tendo como base a análise dos episódios recortados do material empírico coletado para uma outra pesquisa realizada, anteriormente, nesta mesma escola, a pesquisa atual - do tipo qualitativa, construída no processo da pesquisa etnográfica - leva-nos a perceber que a violência deixa “marcas” e, por ser um fenômeno que pertence aos assuntos humanos e que vai além da violação das leis e dos limites aceitos pela sociedade, permite entrever a ameaça do imprevisível, reduzindo a relação a um estado inconcebível no qual, a todo momento, tudo pode acontecer. Neste sentido, como a violência tece um sentimento de medo e terror, no caso desta pesquisa, as crianças analisadas estão fazendo uso de diferentes modos de linguagem, não só para revelarem um pedido de socorro, mas também para sinalizarem uma experiência silenciada de violência, que refere-se ao drama de um jogo que elas não podem vencer e nem mesmo escapar.

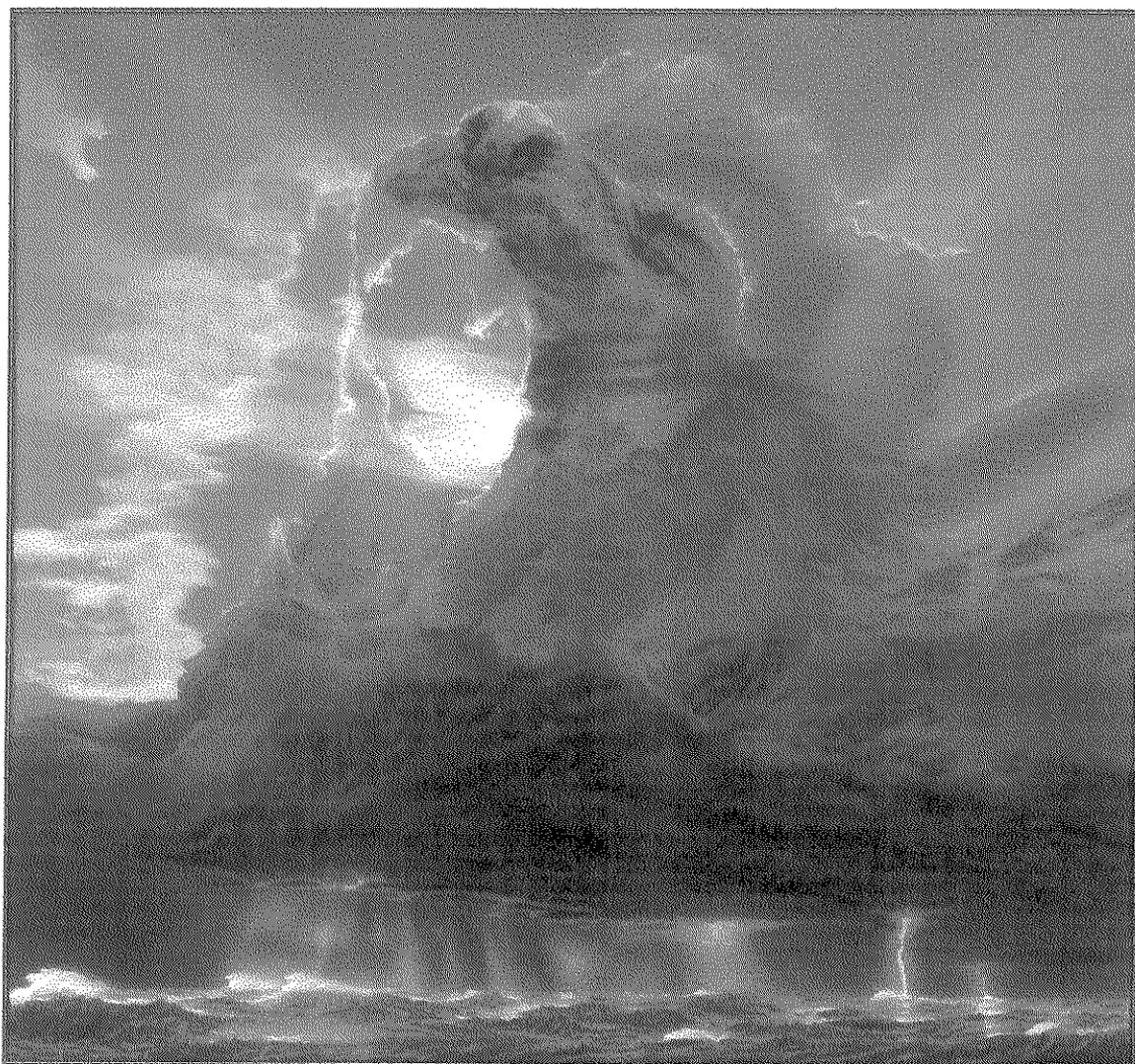
## *ABSTRACT*

As we go deeper in the challenging adventure of observing/living the stories that are built during the school day to day reality, it is possible to notice that there are several voices who try to explain the students' lack of participation in the school activities. Such voices present explanations as lack of motivation, immaturity, pressures of a cultural universe different from the child's one, and even resistance to the domination and reproduction process of the institution.

However, when we focus on these voices, that appear in the social space of a public school in the suburb of the city of Campinas, following Vygotsky and Bakhtin's theoretical and methodological guidelines, this work shows that behind the silence, inattentiveness and the children's (apparent) lack of involvement in the academic work, there are no lack of motivation, resistance or resignation, but different ways of communication (gestures, expressions, drawings, silence and the written and spoken language) the children use to express the physical/symbolic violence lived in the society or the family.

Therefore, with the goal of studying the "meaning of the children's different ways of communication that are marks of violence", this work tries to interpret the relation between the different ways of communication and the violence; how these different ways of communication, that are marks of violence, are produced (how they are originated); the meaning of the interactions, mediated by these different ways of communication, among the children themselves and between them and the teacher; and how the interactions meaning is built, transformed and negotiated with the "other".

Based on the analysis of the episodes, acquired from the empirical material collected for another research done in the same school, the present research – a qualitative one, made during the ethnographic research process – lets us notice that the violence leaves marks and, being a phenomenon that belongs to human affairs and goes further than the violation of laws and limits accepted by the society, allows a glimpse of the treat of the unpredictable, reducing the relation to a inconceivable state, where everything can happen every moment. As violence produces a feeling of fear and terror, the analyzed children are, in this case, using different ways of communication, not only to reveal a request for help, but also to signalize a silenced violence experience, the drama of a game that they can't win and not even escape.



*"Quando vedes uma nuvem levantar-se do poente, dizeis logo: 'Dem lá a chuva', e assim sucede. E quando sopra o vento sul, dizeis: 'Dai haver calor', e assim acontece. Hipócritas, sabeis explicar os sinais da terra e do céu. Então por que não sabeis interpretar os sinais desta época?"*

*(Lucas 12.54-56)*

## *SUMÁRIO*

<b>UM CONVITE À LEITURA DAS PALAVRAS</b>	08
<b>INTRODUÇÃO</b>	13
<b>CAPÍTULO 1 - RETOMANDO A “NOSSA” HISTÓRIA</b>	
O JOGO QUE AS ENUNCIÇÕES DEFLAGRA	21
O BAIRRO	27
A ESCOLA	37
DE VOLTA AO ESPAÇO SOCIAL DA SALA DE AULA	46
<b>CAPÍTULO 2 - ALGUMAS VOZES SOBRE A VIOLÊNCIA</b>	
UM OLHAR AFETIVO PARA A HISTÓRIA	60
DA TENDÊNCIA GEOMETRIZANTE AO INFINITAMENTE VASTO DAS IDÉIAS DE VIOLÊNCIA	67
NA MULTIPLICIDADE DE SENTIDOS UMA POSSÍVEL INTERPRETAÇÃO	74
<b>CAPÍTULO 3 - OUVINDO OS GRITOS DO SILÊNCIO</b>	
PELAS TRILHAS DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO	87
O JEITO DE CAMINHAR	93
A DENSIDADE SENSÍVEL DA LINGUAGEM	99
• EPISÓDIO 1	100
• EPISÓDIO 2	129
• EPISÓDIO 3	157
• EPISÓDIO 4	173
• EPISÓDIO 5	201
• EPISÓDIO 6	218
<b>CONCLUSÃO: ENTRE OS ABISMOS E AS FRONTEIRAS DE UM CLIMA DE VIOLÊNCIA</b>	228
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	235

## *UM CONVITE À LEITURA DAS PALAVRAS*

*“A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros”.*

*Bakhtin*

Levei algum tempo tentando descobrir uma forma de começar a falar sobre esta pesquisa. Durante horas, dias a fio, ficava me perguntando: Devo começar pela apresentação das concepções teóricas relativas ao trabalho? Pela problematização e questionamentos advindos do processo de investigação? Ou devo começar por discutir o olhar que irei privilegiar durante a análise contextual e processual?

Estas questões ficavam me rondando e, às vezes, até me assombrando, porque por mais que eu começasse a escrever sobre um momento ou outro, eu percebia que sempre havia algo anterior à ele, que era imprescindível de ser mencionado. Por isso, como eu não conseguia chegar a uma solução plausível que me satisfizesse (e eu estava sendo muito exigente comigo mesma), eram folhas e folhas de papel que, furiosa e insistentemente, iam parar nos cestos de lixo de minha casa.

Nestes momentos, como era tão comum acontecer, essa obsessão devorante restringia minha imaginação, criando uma espécie de limite máximo às idéias - para além do qual abria-se um grande vácuo. Isso era suficiente para me bloquear por alguns instantes. No entanto, quando essa força emocional tão estranha e avassaladora passava, uma outra vertigem se apoderava de mim: a do detalhe do detalhe, a do infinitesimal...

Digo isso porque, quando eu procurava me concentrar novamente no que ia escrever, me dava conta de que aquilo que me interessava era uma outra coisa diferente, ou seja, não uma coisa determinada, mas tudo o que ficava excluído daquilo que deveria escrever.

Então, para combater estas situações-limites, eu procurava me desfazer como uma nuvem de calor para remexer, buscar relações e reordenar, de todas as maneiras possíveis, minhas experiências, interpretações e imaginações, a fim de encontrar no

interior desse processo, zonas de ordem, ou melhor, porções do existente tendendo para uma forma.

E não deu outra. Nesse abismo de entropia, não só acabei encontrando pontos privilegiados nos quais eu pude perceber um desenho, uma perspectiva, como também me peguei falando intimamente (através de minha fala silenciada), as conhecidas palavras do Evangelho: “*No princípio era o Verbo*”, as quais decidi trazer para dar, finalmente, “abertura” à esta pesquisa.

Lembrando, ainda, que as aparições da lua, desde que surgiram nos versos do poeta, sempre bastaram para iluminar toda a composição com sua luz, ou nela projetar a sombra de sua ausência, meu primeiro impulso para discorrer sobre o processo de investigação e sobre “as palavras” que cuidadosamente selecionei para compor o *corpus* da pesquisa, foi o de mencionar, diante desse motivo bíblico, os raios luminosos dessas palavras, uma vez que eu tencionava fazer com que estes, se tornassem semelhantes à luz da lua. E de fato, não precisei forçar a relação, pois as palavras, por “encarnarem e desencarnarem” e, ainda, por (re)encontrarem aquela paridade entre tudo o que existe no mundo, já vinham acompanhadas de grandiosa luminosidade.

Deste modo, fui percebendo que, por diversas circunstâncias, sejam elas sublimes ou ínfimas, o penetrar dessa luz, freqüentemente, emprestava solidez corpórea até mesmo à mais abstrata especulação intelectual; sem contar que a mesma era capaz de dissolver a concreção da experiência tangível em palavras de ritmo escandido, de sílabas bem marcadas, de tal maneira que era possível gritar aos quatros ventos, parafraseando Vygotsky (1.995), que a característica fundamental das palavras é uma reflexão generalizada da realidade e que seu papel central não é, simplesmente, expressar o pensamento, mas fazê-lo existir e se desenvolver.

E como a relação entre o pensamento e a palavra é um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra e vice-versa, vale a pena destacar uma metáfora utilizada por este autor em seu estudo sobre essa relação que não é direta, mas é mediada:

*“Um pensamento pode ser comparado a uma nuvem descarregando uma chuva de palavras. Exatamente porque um pensamento não tem um equivalente imediato em palavras, a*

*transição do pensamento para a palavra passa pelo significado.*

*Na nossa fala há sempre o pensamento oculto, o subtexto.”*

(Vygotsky, 1.995, p. 129)

Desta forma, de acordo com Vygotsky, se todas as frases que dizemos na vida real possuem algum tipo de subtexto, um pensamento oculto por trás delas, é preciso compreender as palavras de quem enuncia e o seu pensamento. E ainda assim, nem isso é suficiente, pois é preciso também conhecer a sua motivação:

*“Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva.”* (Vygotsky, 1.995, p. 129)

É por isso que compor o subtexto não é apenas contextualizar, mas é, como disse Molon, *“...dialogar, buscar o implícito, os desejos e as necessidades que motivam interesses coroados de emoções. É também projetar o discurso na história”* (1.995, p. 68).

Frente a todas essas afirmações, posso dizer que as mesmas não só ilustram a postura que assumi frente à linguagem expressa pelos atores sociais que analisei, como também ilustram a postura que eu espero que o leitor assuma ao realizar a leitura desta pesquisa.

É por isso que decidi, logo de início, evocar o poder da luz da lua, pois estando este mesmo poder presente nas palavras, percebi que era possível dar uma latitude ao universo imaginário do leitor com respeito àquilo que ele não estava vendo com seus próprios olhos e que, por isso mesmo, pudesse dificultar sua interpretação.

Desta forma, meu esforço vai além de apresentar esta pesquisa, ou seja, meu empreendimento maior está em destacar a palavra da obscuridade com sua luz, para que o olhar do leitor, *“através de um entrelaçamento perpétuo”* (Barthes, 1.985, p. 112), possa visualizar a trama, identificar os “fios” e acompanhar a tessitura da maneira mais próxima possível, não enquanto “confecção”, de “fora para dentro”, mas enquanto construção/constituição do mundo real que eu analisei.

Pensando sobre isso, e com a intenção de que o leitor pudesse criar em seu universo imaginário um instantâneo fotográfico da realidade estudada, de tal modo que aí ocorresse o encontro e a convergência do particular e do universal, dosagem sutil do conhecido e do desconhecido, optei por fazer uma descrição detalhada que evocasse imagens visuais nítidas, incisivas, memoráveis e, ainda, “icásticas”, que pudessem acompanhar o movimento construído pela escola, pois se eu desse existência à pesquisa e discutisse algo que existisse só para mim e que para “o outro” fosse absurdo, eu falaria no deserto e ficaria sozinha. A comunicação, o diálogo, não iriam se estabelecer.

Neste sentido, penso que é preciso haver uma forte relação entre as impressões subjetivas do pesquisador e a sua representação objetiva da realidade. Falo isso não por acaso, mas porque ao ver em Chaplin um verdadeiro “pesquisador”, me dou conta da imensa força emocional dessa figura sublime que paira altíssimo sobre a terra, e na qual sua pessoa aparece não como um “mero explorador da vida”, mas como alguém que cria além de incalculáveis tesouros de conhecimento, aquela beleza especial que pertence apenas à poesia. Tal “pessoa”, ou melhor, tal “pesquisador”, é capaz de perceber as características que regem a organização poética da existência e de ir além dos limites da lógica linear, para poder exprimir a “verdade de seu tempo” e a complexidade profunda das ligações imponderáveis e dos fenômenos “ocultos” da vida.

Assim, é identificando-me com essa postura que, só admito uma pesquisa que esteja o mais próximo possível da vida - ainda que, em certos momentos, sejamos incapazes de ver o quanto a vida é, realmente, imprevisível e, por isso mesmo, tão bela. Tal como escreveu Gogol (*apud* Tarkovsky, 1.990, p. 55) a Zhukovsky em janeiro de 1.848, o importante não são os argumentos que discutem a vida, mas são *as imagens vivas, que exibem a vida de rosto inteiro*<sup>1</sup>.

Deste modo, se as imagens criadas por esta pesquisa se caracterizarem, no momento de contextualização, como forma e significado, como força de impor-se à atenção, como riqueza de significados possíveis, a fim de que elas (as imagens) não se dissolvam a cada virar de página como sonhos que não deixam traços na memória, haverá a possibilidade, a partir desta proposta audaciosa, de (re)conhecer e compreender não só alguns dos processos constitutivos da realidade social e histórica, mas também os

---

<sup>1</sup> - Grifo meu.

momentos em que as teorias deixam de/procuram dar conta de explicar os fenômenos humanos complexos.

Pensando sobre isso, posso dizer, que mesmo que a luz das palavras, retalhada pelas sombras, se degrade pouco a pouco, mesmo nos lugares mais recônditos onde mal se pode distingui-la, onde ela não entra nem incide diretamente, poderei fazer com que essa luz, ou seja, esse fio que enlaça a lua e enlaça as palavras que fazem parte desta pesquisa, provoquem aquele encantamento, aquela curiosidade e acima de tudo aquele compromisso com uma causa social, que faz com que as pessoas se esqueçam das horas e dos dias fixando o olhar sobre a (i)mobilidade destas palavras, aparentemente (apenas aparentemente), mudas.

## INTRODUÇÃO

*“Se a essência dos objetos coincidissem com a forma de suas manifestações externas, então, toda ciência seria supérflua.”*

*Karl Marx*

Conjugar no cotidiano as tramas que se constroem no espaço social da sala de aula e mergulhar em seus acontecimentos coletivos e individuais, coloca-me diante de uma diversidade de situações-problemas, aparentemente inexplicáveis, que se por um lado, levam-me a sentir em meus próprios ossos a sede de algo que parece não existir, por outro lado, incitam meu particular interesse pela investigação, pela compreensão e pelo desejo de mudança.

No entanto, livrar-me de portas e fechaduras para falar em mudança, numa época que continua evoluindo sem que ainda se tenha podido retomar os caminhos coloridos do sonho, chega a soar como um desatino, uma vez que as pessoas estão sendo invadidas por um sentimento de ansiedade um tanto vertiginoso, que se cristaliza pela ânsia de não saber se lhes resta “tempo” para viver, quanto mais para mudar...

Digo isso porque, num mundo em que existe a ameaça real de uma guerra capaz de aniquilar a humanidade, representada pelo progresso inexorável da tecnologia, onde os males sociais existem em uma escala assustadora e onde o sofrimento humano clama aos céus, as pessoas, vítimas dessa perturbadora sensação, freqüentemente, ficam se interrogando: Qual será o destino do homem nesse novo milênio que está para iniciar-se? Que esperanças de sobrevivência pode ter o homem diante dos claros sinais de silêncio apocalíptico iminente?

Essas questões difíceis (senão impossíveis) de serem respondidas, por tocarem diretamente no núcleo de nossas vidas - nas fontes dormentes e ressequidas da nossa existência - e por provocarem uma amarga desilusão frente a uma realidade específica que um dia possa vir a se materializar, fazem com que estas pessoas se arremessem na vastidão do mundo hostil e obscuro, chegando às profundezas insondáveis de seu

próprio potencial e às últimas instâncias de suas emoções, acreditando que o inexplicável está prestes a ser explicado. E de fato, algumas coisas estão para serem explicadas sim, não por obra do acaso, mas porque estamos chegando a um ponto em que, como disse Stalker<sup>2</sup>, o “presente já se fundiu com o futuro”, trazendo em si todas as premissas de uma situação inevitável e inescapável...

No entanto, minha preocupação nesta pesquisa, não está em saber se nos resta tempo para intervir no processo histórico, uma vez que não me sinto tentada a aventurar-me nesse tipo de previsão; nem tampouco está em denunciar as pessoas que pensam estar “do lado de fora”, atônitas e de braços cruzados, esperando pacientemente que o homem faça a opção certa, afinal, diante de uma geração ameaçada pelo estado de desregramento ou de *anomia* (Durkheim, 1.982), pelo consumo desmedido e pela crise do sonho de uma sociedade mais justa, preocupações como estas, tornam-se para mim e acredito que para cada um de nós, flagrantemente óbvias.

Ao contrário, penso que, de momento, é muito mais importante chamar a atenção das pessoas que se esquecem de “ver” o presente, chegam até a negar a existência do passado e voltam o olhar somente para o tempo do futuro, um futuro que se amplia e que faz com que o filme “2001 Uma Odisséia no Espaço” já não dê mais impulso à imaginação para além de todos os seus limites, por atingir o ponto máximo numa época em que o abismo entre a realidade e a ficção foi se tornando cada vez menor.

Estas pessoas, obcecadas pela idéia de que o milênio está para findar-se e de que faltam dois anos para que isso aconteça, se esquecem dos quase dois mil anos que se passaram, da trajetória longa e tortuosa que percorremos e das complexas relações que se criaram entre o homem e as questões fundamentais da sua existência, ou ainda, entre o homem e a consciência de si próprio enquanto ser da natureza e da cultura.

Neste sentido, ao definirem o pensamento do futuro de antemão e, por isso mesmo, ao renunciarem às ciladas da imagem já adquiridas de uma situação que está por vir, estas pessoas se preocupam apenas com o “fim” e não com o “movimento”, se esquecendo que todas as transformações pelo qual passamos ocorreram por meio de um processo histórico consecutivo, onde cada nova forma se apoiou nas precedentes e onde novos fenômenos emergiram a partir da síntese de elementos presentes em determinada situação. E pelo visto, este esquecimento acabou desviando a atenção destas pessoas, a

---

<sup>2</sup> - Personagem do filme russo com o mesmo nome “Stalker”, de Andrei Tarkovski, 1.979.

ponto de não verem que o espetáculo movimentado do mundo, ora dramático ora grotesco - e seu ritmo interior picaresco e aventuroso - estava na/pela linguagem mostrando a sua “cara”.

Por outro lado, essa impressão emergente que exala uma força gigantesca, não saltou aos meus olhos e nem surgiu de uma hora para outra, mas, ao contrário, foi se construindo num processo ininterrupto de investigação; processo, este, que não só sustentou o avanço progressivo do trabalho contínuo entre a observação e a elaboração teórica, mas também transformou em indícios, em pistas possíveis, as forças e conflitos dos movimentos singulares, permeados pelo movimento social, que eram pouco visíveis em sua rotina diária.

Assim, a partir da pulverização dessa realidade, o texto desta pesquisa foi se construindo - um texto que é múltiplice, porque substitui a falsa idéia de unicidade, de um eu pensante (que se desenvolve como discurso de uma única voz), pela multiplicidade de sujeitos, vozes, olhares sobre o mundo, segundo aquele modelo que Bakhtin (*apud* Calvino, 1.990, p. 132), rastreando seus antecedentes deste Platão a Rabelais e Dostoiévski, chamou de “dialógico”, “polifônico” ou “carnavalesco”.

Deste modo, este texto, que procurou integrar os numerosos momentos desconcertantes da observação, bem como interpretar a partir de uma perspectiva histórica, a realidade cotidiana - colocando o leitor em meio à cena investigada, participando dela e tomando parte na trama da peça - desdobrou-se em três capítulos, que embora estivessem intimamente relacionados, foram divididos como uma forma de organizar e dar encaminhamento à contextualização e à discussão da pesquisa.

No Capítulo 1, a partir do reconhecimento da relação entre cotidiano e história, como um dos processos básicos que articulam numa relação dialética o sujeito individual com seu mundo cotidiano e social, procurei reconstruir os processos que ocorriam na vida diária de uma escola pública de 1º grau (1ª a 4ª séries), situada entre duas favelas da periferia do município de Campinas.

Como eu optei por utilizar, nesta pesquisa, o material empírico coletado para uma outra pesquisa intitulada: “O processo de apropriação da escrita (desta vez) na voz da criança”, realizada anteriormente nos anos de 1.994 e 1. 995, posso dizer que a pesquisa atual teve sua origem neste contexto interativo - espaço revelador de práticas, de memórias e de construção/constituição de identidades.

De qualquer forma, ao mergulhar na vida cotidiana desta realidade social e perceber que a maioria das crianças, num consenso estranho, dispersavam, silenciavam e não participavam das atividades escolares, pude ver emergir, em tal atmosfera, diferentes vozes que apresentavam as mais diversas explicações para o fato observado. Estas explicações, ao ressoarem em meus ouvidos, iam desde a falta de motivação - passando por “problemas emocionais/bloqueios psicológicos”, por pressões de um universo cultural estranho ao da criança, pelo elenco de deficiências e carências que na escola existem - até chegarem à resistência ao processo de dominação e reprodução da instituição escolar.

Durante a problematização destas vozes, tive como princípios teórico-metodológicos a abordagem de Vygotsky centrada no desenvolvimento sobre a gênese da *psyché* humana em seu contexto histórico-cultural (considerando a relação social entre o homem e o mundo, mediada por sistemas simbólicos) e as discussões de Bakhtin sobre a natureza social do signo e da enunciação (ênfatisando as relações entre ideologia/linguagem/consciência).

A partir destes pontos de ancoragem, pude perceber que a escola não é simplesmente “produto previsível”, “reflexo” do sistema de dominação, que reproduz as ideologias e práticas alienantes identificáveis com os interesses de uma sociedade capitalista; nem é uma entidade alheia ao movimento social, que desempenha em qualquer circunstância sua “função específica” sem ser atingida pela história, mas, ao contrário, é um espaço de permanente conflito e contradição onde se armam tramas reais que articulam histórias locais, pessoais e coletivas. Além disso, percebi também que o sujeito não é isolado e aprisionado em seu mundo privado, mesmo no diálogo consigo (fala silenciosa e fala interior); nem é prisioneiro do mundo público, diluído no coletivo e reflexo das determinações, mas é “*quase-social*” (Vygotsky, 1.979), pois é na/pela relação com os outros, é na/pela linguagem que ele se constitui e é constituinte de outros sujeitos, adquirindo portanto um caráter de imprevisibilidade e um aspecto criativo, imaginativo e inesperado.

Então, neste contexto, pude perceber, conforme bem observou Lahud, que a marca distintiva da linguagem não é a comunicação, mas é o tratamento simbólico da realidade, de onde o homem tira a própria “*possibilidade de comunicar signos*” (*apud* Franchi, 1.977, p. 19).

Portanto, se a linguagem se encontra integrada a uma semiologia<sup>3</sup>, uma vez que ela permite antes a reflexão e o pensamento, substituindo a experimentação motora sobre as coisas pela experimentação mental sobre os signos, não é incoerente dizer, que antes de ser para a comunicação, a linguagem é para a “constituição” e antes de ser mensagem, a linguagem é construção/organização do pensamento.

Pensando sobre isso e, ainda, tendo em conta que esta pesquisa, do tipo qualitativa, foi se construindo no processo da pesquisa etnográfica, minha atenção acabou se voltando para um outro aspecto apontado pelo não-envolvimento do aluno com o trabalho acadêmico: a existência de uma relação inextricável entre a violência física/simbólica e a linguagem da criança. Digo isso porque, foi a partir do estudo etnográfico, que tive a possibilidade de afastar-me da idéia de flagrar a dinâmica da sala de aula em sua superficialidade, percebendo que debaixo de suas incongruências aparentes, se escondiam uma diversidade de elementos que tinham sentidos opostos e que armavam tramas reais a partir de pequenas histórias que negociavam e reordenavam a continuidade da atividade escolar.

Além do mais, ao perceber que os atores sociais envolvidos no processo da pesquisa (professores, diretores, funcionários da escola, moradores do bairro, pais das crianças) não estavam ouvindo/vendo as vozes silenciadas das crianças, optei por passar de uma linguagem “sobre” a criança para uma linguagem “a partir” da criança, para que eu pudesse infiltrar em suas revoluções silenciosas e ver emergir, do “convite” à esse encontro - não armadilhas, nem tampouco vinganças - mas suas próprias histórias, confusas e oníricas, de leitura, de escrita, de vida e de morte, que eram trazidas e

---

<sup>3</sup> - A palavra semiologia, no sentido que lhe é dado pelas Ciências Humanas, foi proposta pelo grande lingüista de Genebra Ferdinand Saussure no seu *Curso de Lingüística Geral*, há uns cinqüenta anos, como ciência geral dos signos, ciência que ainda não existia, mas de que a lingüística não deveria ser, mais tarde, senão um dos seus departamentos. Quando a semiologia proposta por Saussure e depois desenvolvida por outros estudiosos constituiu objeto de colóquios internacionais, a palavra foi seriamente examinada e propôs-se que fosse substituída por “Semiótica”, para evitar confusão entre a Semiologia de origem lingüística e a Semiologia médica; foi por isso que se pretendeu designar a Semiologia não médica pelo termo “Semiótica” (Barthes, 1.985, p. 191).

De qualquer forma, seja como Semiologia, seja como Semiótica, para Barthes, aceitar dar-lhe um nome já é muito, uma vez que a Semiótica não é uma causa, uma ciência, uma disciplina, uma escola ou um movimento com os quais identificamos nossa própria pessoa, mas é “*uma aventura, aquilo que acontece - o que vem do Significante*” (1.985, p. 12). Assim, considerando que a Semiótica trata-se de um nome revogável a cada instante, a mesma não deve ser reduzida (como acontece atualmente) “*a uma especulação que se situa entre a lógica formal, a lógica das linguagens naturais, a semântica, a sintática e a pragmática, só do ponto de vista das linguagens verbais*” (Eco, 1.991, p. 9), mas ao contrário deve propiciar, de alguma forma, a construção de uma filosofia do homem como animal simbólico, para com esta manter relações.

“traduzidas”, ora por um esforço gestual/simbólico, ora por uma linguagem (de signos e significações), anunciada pela sincronia/diacronia da realidade social e histórica<sup>4</sup>.

Em outras palavras, notei que por trás do silêncio e da dispersão das crianças analisadas, não havia falta de motivação, resistência ou conformismo, mas havia diferentes modos de linguagem (gestos, expressões, olhares, o silêncio e a própria linguagem oral/escrita) que eram marcas da violência física/simbólica que elas viviam no meio social/no meio familiar - marcas estas, que estavam sendo constituídas/encarnadas/materializadas na/pela linguagem.

Deste modo, com a intenção de estudar a significação dos diferentes modos de linguagem da criança, que são marcas da violência, procurei interpretar: a relação existente entre os diferentes modos de linguagem e a violência física/simbólica; o modo como estes diferentes modos de linguagem estavam sendo produzidos; a significação das interações, mediadas por estes diferentes modos de linguagem, entre as próprias crianças e entre elas e a professora; e ainda o modo como a significação dessas interações estava sendo construída, transformada e negociada com o “outro”.

Depois de evocar estes pontos nodais que iriam nortear todo o processo de investigação, senti necessidade de clarear algumas impressões confusas provocadas pela própria palavra violência, uma vez que eu não queria fazer uso da mesma significando-a, durante o processo de investigação, sem maiores cautelas e expondo-a aos mais graves equívocos.

É por isso que, no Capítulo 2, mesmo pensando nos terremotos que estariam por vir, procurei não apenas, situar a discussão teórica sobre o problema da violência, chamando a atenção para os avanços pouco significativos em relação a pulverulência de debates em torno da temática, mas também procurei abordar as diferenças entre as palavras “crime”, “agressão” e “violência”, encontrando entre as formas infinitas do possível e do impossível contidas na palavra violência, alguns de seus contornos, ora precisos, ora imaginativos, ambos carregados de significação.

---

<sup>4</sup> - Vale ressaltar, que estou me referindo à expressão: “realidade social e histórica”, tal como fez Castoriadis, “*enquanto coletivo anônimo*”, ou ainda, “*enquanto humano-impessoal que preenche toda formação social dada, mas também a engloba; que insere cada sociedade entre as outras e a inscreve todas numa continuidade, onde de uma certa maneira estão presentes os que não existem mais, os que estão alhures e mesmo os que estão por nascer. A realidade social e histórica é por um lado, uma estrutura dada, instituições e obras ‘materializadas’, sejam elas materiais ou não; e por outro lado, é o que estrutura, institui e materializa. Em uma palavra, é a união e a tensão da sociedade instituinte e da sociedade instituída, da história feita e da história se fazendo*” (1.982, p. 131).

Nesse processo em que fragmentos e detalhes se desenrolaram diante de meus olhos, ou melhor, em que a palavra violência mostrou-se suscetível de várias leituras - por ser compreendida, sentida, vivida em vários planos e ainda por revelar-se multívoca - não resisti à sedução imagística embutida nesta palavra e nem consegui abster-me de minhas interpretações e comentários pessoais, inesperados e sugestivos, de tal modo que acabei, como disse Calvino (1.990), “apressando-me lentamente” em direção ao Capítulo 3, propondo um outro caminho metodológico para compreender a natureza deste problema, para localizá-lo e enxergar com coerência os **“Sinais dos Tempos”**, afinal, todo o material empírico demonstrou duas coisas: que existe um fenômeno que me chamou a atenção (os diferentes modos de linguagem utilizados pela criança que são marcas do drama do qual elas fazem parte: a violência física/simbólica do meio social) e que este fenômeno pode ser um dos diferentes estágios concretos do desenvolvimento do fenômeno que lhe deu origem: a própria violência.

Após esta discussão, apresentei os procedimentos utilizados durante a (re)organização do material empírico, problematizando, inclusive, um deles (o que se referia à transcrição dos depoimentos/conversas informais) e analisei os episódios selecionados, procurando priorizar nesse trabalho a articulação do observável na prática com o movimento social significativo.

Durante a análise dos episódios, pude perceber que a violência sempre deixa marcas - marcas que dificilmente são apagadas pelo tempo e que expressam não só o drama vivido pela criança no meio social/no meio familiar, mas também revelam um pedido de socorro diante de um mundo que já não oferece mais segurança em lugar algum, uma vez que as relações sociais estão ameaçadas, devido o estado de *anomia* (Durkheim, 1.982) em que se encontra a sociedade

Além disso, percebi que a violência nunca vem sozinha, mas traz consigo um sentimento de medo, terror e pânico perante a ameaça e o perigo que ela encerra. Este sentimento, por sua vez, não está apenas na ameaça que chega titubeante e põe fim ao drama de uma vez por todas, mas está também, e principalmente, na imprevisibilidade da violência, na incerteza do que poderá acontecer e no jogo de uma situação incontrolável que, aos poucos, restringe a vida do sujeito, confinando-o para sempre nos calabouços de uma situação-limite.

Tendo em conta estes três momentos do processo de investigação, posso dizer que se não há como eliminar o drama da violência que atormenta a existência humana, pelo menos há como suprimir as imbecilidades do homem em negar pela enésima vez, para si próprio e para o outro, que a compreensão dos problemas reais da vida e do que ela pode conter e “contar” de trágico, como o fenômeno da violência, está perto do cotidiano, do presente; e está também na superação do divórcio entre a intuição e a inteligência; entre a paixão e a ciência e entre aquilo que é visível e aquilo que é profético, enigmático...

Assim, pensando desta forma e tendo em conta as palavras que, cautelosa e timidamente, foram se materializando nesta pesquisa, creio que, em meio a um emaranhado de possibilidades, este é o modo mais coerente de ver e de sentir como **a teoria vai se entrelaçando com o movimento leve e silencioso da vida...**

## CAPÍTULO 1

### *RETOMANDO A “NOSSA” HISTÓRIA...*

*A casa quieta*

*A casa quieta era muito quieta  
nunca ouvia um barulhinho, mas  
quando abriu a porta ouviu um  
barulhão.*

*(Kelly<sup>5</sup>)*

### O JOGO QUE AS ENUNCIÇÕES DEFLAGRA

A história desta pesquisa começa com o encontro de diversas histórias; encontro este, ora marcado/determinado, ora fruto do acaso, não importa, o que importa é que a partir deste encontro, fui capturada por uma rede de relações sociais que, em meio a uma dança confusa e ininterrupta, mostrou-me que “o homem possui uma identidade de camaleão numa selva com múltiplos obstáculos e ameaças” (Michaud, 1.989, p. 24), já que toda vez que ele se encontra/pensa se encontrar em *perigo*, ele troca de pele para poder sobreviver.

Esta solução, que se oferece ao apaixonado impulso de sobreviver e que, geralmente, apresenta-se diante de uma situação que está em ruínas, adquire, repentinamente, um rosto inocente e inofensivo, ao mesmo tempo em que deixa escapar, nas entrelinhas, que entre a violência no mundo público e a violência no mundo privado não existe mais do que um instante!

Pensando sobre isso e, ainda, lembrando as sábias palavras de Maffesoli: “*a vida precede sempre a explicação da vida, pois é sempre a posteriori que a análise se faz possível*” (1.984, p. 81), percebi que, para que o leitor pudesse compreender dentre os demasiados fios que intrincavam-se em meu discurso, aquele que puxei para ter em mãos o caminho teórico-metodológico percorrido, era preciso que eu retomasse todo o

---

<sup>5</sup> - Os nomes dos sujeitos envolvidos no processo da pesquisa são todos fictícios.

movimento da história desta pesquisa, aprofundando, no confronto com o real, as análises e aspectos do fenômeno estudado.

Logo de início, ao lançar-me na aventura desafiadora de observar/vivenciar a cotidianidade de uma escola pública de 1º grau (1ª a 4ª séries), situada entre duas favelas da periferia do município de Campinas, pude perceber, a partir da dinâmica das interações (nem todas evidentes e explicitáveis) que se instauravam em sala de aula, que embora a professora atribuísse à linguagem oral e à linguagem escrita, um papel fundamental no desenvolvimento cultural da criança, criando condições adequadas para a participação de/entre todas elas, a maioria das crianças não se envolvia com o trabalho acadêmico. Algumas ficavam desenhando em seus cadernos, outras cantando em voz alta e outras ainda silenciavam, permanecendo “mudas” e “estáticas” em seus lugares, por extensos períodos de tempo.

Por outro lado, apesar destas mesmas crianças se envolverem, em determinados momentos, com a leitura e com a escrita, tais momentos sempre inscreviam-se fora do contexto escolar e não apresentavam relação alguma às atividades propostas pela professora.

Diante desta situação, preocupada com o fato destas crianças não estarem fazendo uso da linguagem oral/escrita nas diversas situações de ensino, e, principalmente, com a (aparente) situação de incomunicabilidade presente nas relações entre as próprias crianças e entre elas e a professora, passei a me perguntar: Afinal, quem são as crianças que dispersam/silenciam quando é o momento de falar e permanecem “imóveis” quando a proposta é escrever? Por que agem assim? De que forma se comunicam/expressam/interagem quando calam?

Como este comportamento estava presente em todas as salas de aula desta escola, independente da série, variando apenas o número de casos de uma classe para outra, fui conversar com as professoras que também buscavam uma explicação plausível para desvendar as maneiras através das quais aquela situação estava se configurando.

Para algumas delas, o modo como as crianças intervêm, através da linguagem oral/escrita, nas diversas situações de ensino está relacionado à imaturidade biológica ou cognitiva e aos problemas emocionais ou neurológicos, apontados pela Psicóloga da Prefeitura na ocasião em que as crianças são encaminhadas à ela.

Já para outras professoras, estas situações em que as crianças dispersam/silenciam não se restringem à realidade de sala de aula, mas se estendem aos problemas sociais e econômicos dos alunos que pertencem às classes sociais “consideradas” desfavorecidas. Neste sentido, as condições de vida da criança, os padrões educacionais e os fatores ambientais (sócio-econômicos e culturais) não são, apenas, os principais responsáveis pela formação de atitudes, pelo processo ensino-aprendizagem e pela adaptação escolar da criança, mas são, também, os determinantes de todo o comportamento da criança na escola.

Deste modo, para estas professoras, como as crianças pertencentes às camadas populares, se desenvolvem sob a influência de condições adversas inerentes à miséria, à pobreza, é natural que as mesmas, no processo de escolarização, ao depararem com uma “língua diferente” e com “valores culturais diferentes”, dispersem ou silenciem à medida em que sentem as pressões de um universo cultural estranho ao delas.

No entanto, voltando a atenção para as malhas mais finas destes discursos, que se pronunciavam nesta realidade educativa, pude perceber que os mesmos lembravam alguns referenciais teóricos da Psicologia e/ou da Educação que, por estarem sendo fragmentados e mal interpretados, desabavam sem prévio aviso e chegavam em nossos ouvidos, aos pedaços, prontos para serem consumidos como se fossem garrafas de coca-cola.

Isso ocorre porque, ao crescer a fama de um autor, como a análise substantiva de suas idéias nem sempre avança em ritmo correspondente, essas teorias vão sendo distorcidas/simplificadas sob o pretexto de serem disseminadas, precisamente, devido à uma dupla promessa: a de aparecer como um teoria educacional progressista e a de fornecer uma direção relativamente clara para a prática pedagógica. E aí, iludidos pela idéia de que basta seguir as teorias que estão “na moda” para o trabalho ser moderno, para garantir bons resultados, acabamos atribuindo à tais teorias um poder absoluto, um “peso de verdade” - até mesmo depois do que foi visto/ouvido na prática educativa, seja possível perceber a mentira, a ambigüidade, a verdade que ficou por lá, construída e destruída entre as palavras/gestos/expressões das próprias crianças e entre as palavras de (poucas) pessoas que, comprometidas política e epistemologicamente com a educação, falam de um outro lugar, alertando-nos e tentando (re)abrir nossos olhos.

Deste modo, o que não percebemos (ou não queremos perceber), é que não adianta chegar nas rodas de conversa e falar, de modo requintado, de efeito, destas teorias educacionais e/ou psicológicas com o intuito de construir perfis de alunos, só para arrancar aplausos, porque quando se chega na sala de aula, quando se tenta “vestir a camisa” e ela não entra, estes perfis se quebram e se esfacelam...

Assim, muitos dos equívocos presentes nos discursos das professoras e muitas das lacunas de informação para corrigirem seus vieses, estavam resultando do próprio corpo do conhecimento científico recente, que conforme Patto (1.990) destacou, embora viesse sendo produzido no bojo das rupturas temáticas, teóricas e políticas, ainda trazia, em plena circulação, afirmações derivadas da teoria da carência cultural, em sua versão que afirma a presença de deficiências ou distúrbios no desenvolvimento das capacidades e habilidades psíquicas da clientela; e da teoria da diferença cultural, que defende a necessidade de adaptar o ensino à criança cultural e economicamente “desfavorecida” e de dar-lhe oportunidade de vencer certas etapas dentro de um ritmo mais lento.

Assim, após problematizar e comportar algumas possibilidades de síntese, que pudessem contribuir para uma revisão destas idéias comumente presentes no discurso das professoras, com vistas a superar algumas das dificuldades que elas se defrontavam na consecução de sua tarefa de socializar conhecimentos, decidi ir conversar com a diretora, que afirmou estar envolvida por uma terrível sensação de mal-estar, justamente, por não saber como ajudar as professoras a desenvolverem a prática pedagógica a fim de que esta realmente acontecesse e se efetivasse.

No entanto, tendo em conta algumas suposições a respeito do comportamento de dispersar/silenciar da maioria dos alunos daquela escola, a diretora, fazendo uso de um argumento diferente daqueles utilizados pelas professoras, alegou em seu depoimento, que a causa determinante de toda a situação “provocativa” que eu estava observando se inscrevia na “falta de motivação” das crianças.

De acordo com a mesma, embora o corpo docente tivesse preparo pedagógico para lidar com os mais variados tipos de problemas, estava sendo difícil trabalhar com a falta de motivação, uma vez que os conteúdos dos programas, os métodos pedagógicos e os padrões de desempenho exigidos pelo sistema educacional, não estavam levando em conta as especificidades dos alunos, tanto no que se referia às características de sua faixa

etária quanto às suas experiências culturais. Neste sentido, segundo a diretora, como a inadequação do ensino e a falta de motivação correm paralelas, tais processos estariam respondendo em boa parte à indiferença, à apatia, à dispersão e ao silêncio das crianças observados em sala de aula.

Assim, para a diretora, como os conteúdos, “isolados da vida”, não estavam despertando o interesse das crianças, mas tinham de ser obrigatoriamente trabalhados - dado a cobrança das séries subseqüentes, das exigências do sistema educacional e do mercado de trabalho - e, ainda, como a falta de motivação, de acordo com seu ponto de vista, era um problema que ia além das expectativas que norteavam a prática docente, ela decidiu solicitar a ajuda dos pais das crianças no sentido de desenvolverem um trabalho conjunto com os professores para mudar de alguma forma aquela situação.

Alguns pais, atendendo ao pedido da diretora, sem saberem muito bem o que fazer, começaram a apelar para as recompensas e/ou punições, como foi o caso dos pais de **Sid** e de **Davi**:

“**Sid** e **Davi** não faziam as lições, mas no intervalo de uma semana passaram a fazer todas, a ponto de ficarem até mesmo na hora do recreio copiando a lição da lousa. Algumas semanas depois, na saída da escola, o pai de **Sid** foi buscá-lo e parou para conversar com a professora:

- *Oi, professora!* (**pai**)

- *Oi pai, tudo bem?* (**professora**)

- *E o Sid, melhorou?* (**pai**)

- *É pai, o problema dele é a preguiça, sempre na carteira, sem fazer nada...* (**professora**)

- *Ah! Mai pode ficá sossegada. Minha muler deu uma surra nele, dois dia, de machucá e ainda por cima pendurô a bicicleta dele. Agora vai...* (**pai**)

Já a mãe de **Davi**, em uma conversa informal com a pesquisadora, afirmou:

- *É verdade o que ele falou. Prometi piscina, bicicleta, um monte de coisa se ele fizesse a lição. No começo deu certo, até agora tá dando, mais a hora que ele percebê que eu não vou ter dinheiro, que é mancada (riu), acho que vai parar de vez” (mãe)<sup>6</sup>.*

Outros pais, ao contrário dos de **Sid** e **Davi**, apesar de “reconhecerem” (!) que as crianças “não estavam motivadas” para aprender e que seria positivo contribuir para que o trabalho pedagógico da professora realmente se efetivasse, decidiram não tomar nenhuma atitude frente ao pedido da diretora, já que para eles o problema maior estava na própria realidade em que as crianças viviam, fortemente marcada pela violência.

As palavras da mãe de **Edi** se sobressaíram, durante a reunião de pais, neste sentido:

*“- O problema da minha fia, não é burrice, não é preguiça, o problema dela é vê gente morreno” (mãe de Edi).<sup>7</sup>*

Ao confrontar estas diferentes vozes e perceber as implicações que o pedido de ajuda da diretora, junto aos pais, havia causado tanto às crianças, quanto ao processo ensino-aprendizagem, pude ver, mais uma vez, não só a necessidade de refletirmos sobre a natureza de nossos discursos e sobre o papel que estes desempenham na vida escolar, mas também a necessidade de estarmos atentos para as concepções de conhecimento científico restritas ao experimentalismo que, por ser tão plena de verdades e certezas, não deixa espaço para as dúvidas.

Deste modo, a diretora, reconhecendo que seu discurso revelava sinais de forte adesão a estereótipos e preconceitos sociais, e por isso mesmo, tencionando derrubar o invólucro protecionista criado por aquele quadro (caótico) instituído e, até então observado, mostrou-se disposta a acompanhar/participar de todo o processo de investigação no “âmbito escolar”.

Assim, ao trocar idéias com estes profissionais da escola, ao observá-los no seu “fazer” e ao buscar em seus discursos pontos para refletir, pude perceber que, na maioria

<sup>6</sup> - Anotações do Diário de Campo VII - p. 12 e 13.

<sup>7</sup> - Anotações do Diário de Campo II - p. 77.

das vezes, quando queremos dar uma incomparável forma cristalina à sucessão de naufrágios que ocorrem no espaço social de sala de aula, acabamos nos tornando pessoas cheias de palavras, palavras, palavras... Palavras que embora estejam impregnadas de significado, na "vida real", só raramente e por muito pouco tempo, podemos testemunhar uma perfeita harmonia entre palavra e gesto, palavra e ato, palavra e sentido. Afinal, estas palavras, o nosso estado interior e as nossas ações físicas podem se desenvolver em planos diversos. Elas podem se complementar ou, até certo ponto, estar em concordância mútua, mas no mais das vezes elas se contradizem e, em alguns momentos de extremo conflito, desmascaram-se mutuamente.

Assim, depois de ter sido convidada, pelas ocasionais oscilações desse espaço vertiginoso, a fazer de quando em quando, no interesse de seus nervos, um mergulho do prumo e uma sondagem do abismo, a fala da mãe de **Kelly**, além de levar-me a encontrar nessas profundezas, algumas pistas para descobrir e compreender o que estava por trás das situações de sala de aula, sejam elas recorrentes ou peculiares, também revelou qual o olhar mais apropriado para que eu pudesse privilegiar um caminho, ou melhor, outros percursos diante dos confrontos e dilemas.

Deste modo, antes de dar continuidade à pesquisa em sala de aula e na escola como um todo, percebi que eu deveria obter informações a respeito do bairro onde estava sendo realizada a pesquisa, uma vez que eu precisava saber um pouco mais sobre a "violência" sinalizada como causadora do forte apagamento das crianças em sala de aula.

## O BAIRRO

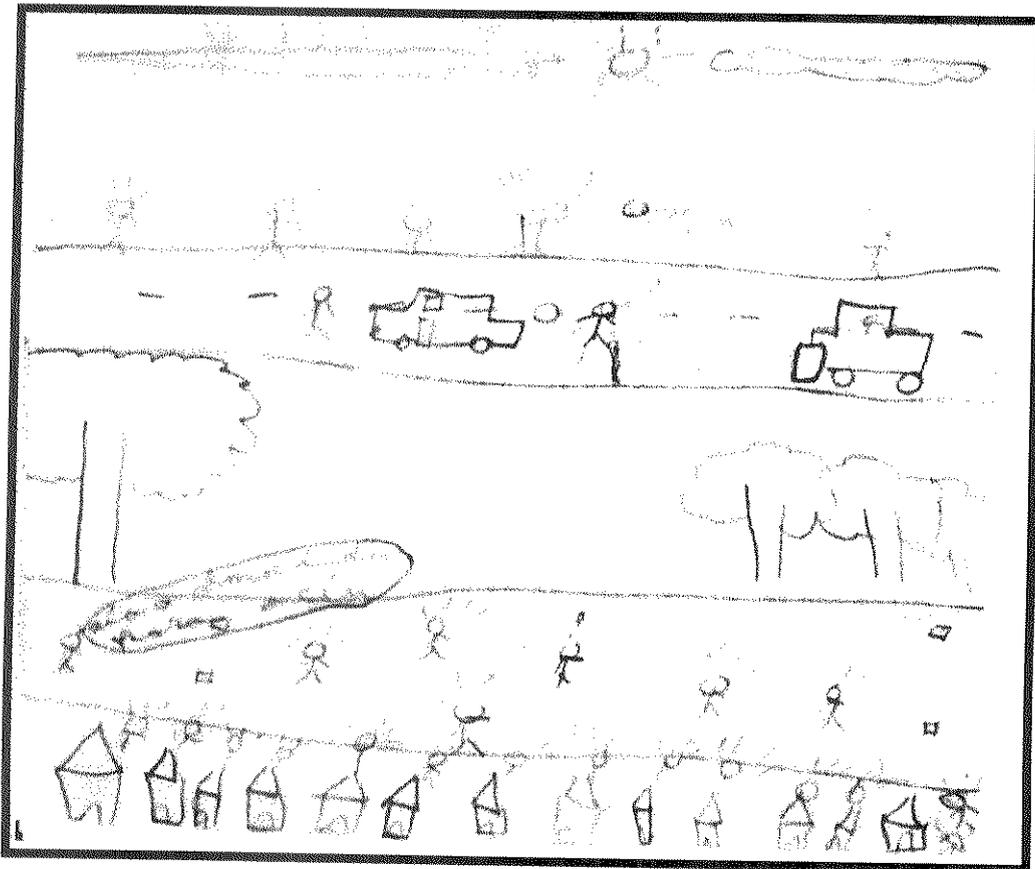
Com o intuito de buscar um novo conhecimento que permitisse compreender as relações entre aluno/escola, aluno/conhecimento, aluno/professor e aluno/aluno e que explicasse o comportamento de dispersar/silenciar das crianças analisadas, comecei a percorrer as ruas do bairro onde ficava situada a escola, para fazer o registro de impressões sobre o mesmo.

Durante esse trabalho, notei uma contradição muito grande, no que dizia respeito ao aspecto sócio-econômico, pois o mesmo era constituído de casas feitas com

pedaços de madeira (compensado), papelão e ferro; e de casas consideradas boas em relação a estas outras, por serem feitas de tijolos, com cinco ou seis cômodos no máximo, embora estivessem inacabadas ou em reforma.

As primeiras faziam parte da favela e se dispunham de tal maneira que formavam uma espécie de círculo, sendo que em direção ao interior do mesmo encontravam-se ruas estreitas, sinuosas e sem asfalto. Já em suas extremidades, delimitando os contornos do círculo, encontravam-se as ruas asfaltadas. Depois do asfalto, em frente às casas que faziam parte da favela, estavam as casas consideradas boas que chegavam a ter até dois carros na garagem e antena parabólica em todas elas (sem exceção).

Nestas ruas asfaltadas, era comum os casos de atropelamentos de crianças que moravam na favela. O desenho de Ana, não só expressa um fato recorrente neste bairro, no caso, os atropelamentos, como também ilustra como é o cenário em que seus moradores vivem: um aglomerado de casas de um lado e poucas casas de outro - tanto é que estas nem são representadas no desenho: duas realidades diferentes separadas por uma rua asfaltada, palco de acidentes e mortes envolvendo crianças.



Segundo os moradores das casas consideradas boas, os acidentes, na maioria das vezes fatais, ocorrem por três motivos. O primeiro motivo, está relacionado à distração

e à pressa das crianças em atravessarem a rua quando vão pedir-lhes comida, roupa ou dinheiro; quando vão praticar pequenos furtos ali por perto ou quando vão avisar alguns moradores da favela que a polícia está chegando. Já o segundo motivo, está relacionado à embriaguez e ao uso de drogas pelos motoristas do bairro, sejam eles moradores da favela ou não. E o terceiro motivo, que segundo eles é o mais comum de acontecer, está relacionado às perseguições da polícia e às fugas dos marginais que, com seus carros, passam por estas ruas à toda velocidade.

Como os atropelamentos são constantes e já fazem parte do dia-a-dia das crianças que moram no bairro e estudam na escola, é comum as mesmas expressarem essa triste realidade, através de desenhos e/ou da linguagem escrita - isso sempre em outras atividades propostas pela professora:

“A professora solicitou às crianças que fizessem uma redação a partir de uma figura e de um roteiro<sup>8</sup> sugeridos por um livro didático:

**Redação**

**Você faz a história!**

Observe a cena e escreva uma pequena história no caderno. Imagine:

Quem é a menina? Dê um nome a ela.

Onde ela estava?

O que ela fez?

Quando se deu esse fato?

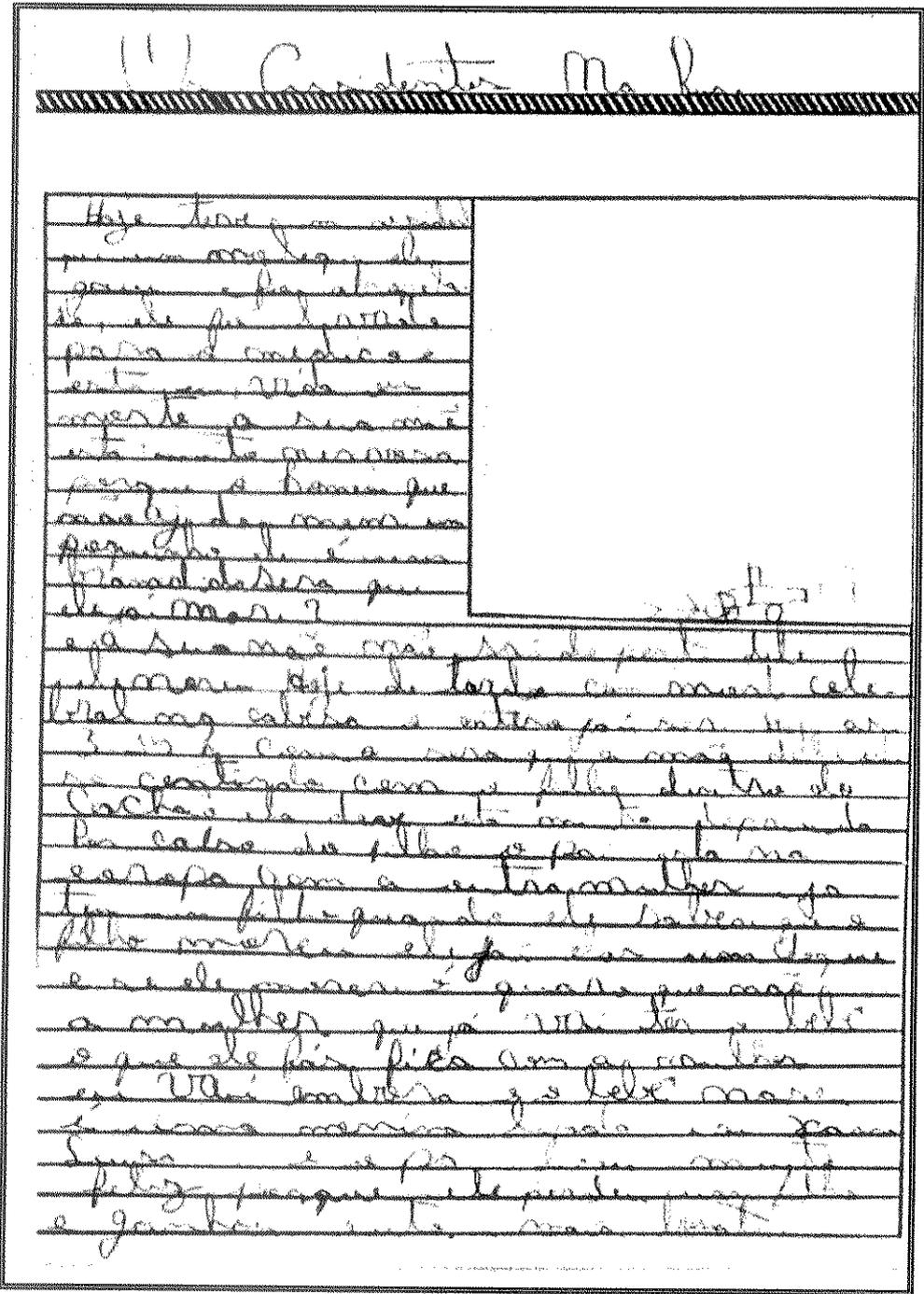
Como e por que aconteceu tudo isso?

Não se esqueça: uma história precisa ter começo, meio e fim.



Wan escreveu o seguinte:

<sup>8</sup> - A figura e o roteiro retirados do livro didático, bem como o texto produzido por Wan, são cópias reduzidas dos originais.



O Acidente na rua

Hoje teve um acidente que um moleque ele caiu e foi atropelado. Ele foi levado para o médico e está em vida ou morte. A sua mãe está muito nervosa porque o homem que não ajudou nem um pouquinho, ele é um bandido. Será que ele vai morrer?

E a sua mãe não sai de perto dele e ele morreu hoje de tarde com morte cerebral na cabeça e o enterro vai ser hoje as 3:15 hs. Como será que a mãe dele está se sentindo com o filho dentro do caixão? Ela deve estar muito deprimida por causa do filho. O pai está na Europa com a outra mulher e já tem um filho. Quando ele souber que o filho morreu, ele vai levar um choque. E se ele morrer? É claro que não. A mulher já vai ter o bebê. O que ele faz: fica com a mulher ou vai embora? E o bebê nasce. É uma menina linda e se chama Luísa e o pai ficou muito feliz porque ele perdeu um filho e ganhou outro mais bonito.

(Wan)<sup>9</sup>

Continuando a minha trajetória pela ruas do bairro, com o intuito de contextualizá-lo, pude notar que em cada rua, seja ela asfaltada ou não, era possível encontrar até dois bares que funcionavam na garagem das casas ou numa área coberta (improvisada) em frente às mesmas. A maioria desses bares vendia somente bebidas alcóolicas e em alguns deles era possível encontrar mesinhas e jogos de pebolim e sinuca. No bairro havia, também, cabeleireiros, pequenas lojinhas de roupa, de miudezas em geral, de brinquedos, uma farmácia, uma padaria e até uma locadora de filmes de vídeo, todos seguindo o mesmo esquema quanto ao local de funcionamento: num cômodo da própria casa ou numa área improvisada.

O fato de encontrar pessoas de condições sócio-econômicas um pouco melhores (incluindo a maioria dos pequenos comerciantes) residindo nesse bairro, levou-me a pensar nas relações que se instauravam entre estes moradores e os da favela. Além do mais, por estar surpresa em encontrar uma locadora de filmes de vídeo num lugar, diria frágil, por ser composto por uma população que se encontrava em situações cotidianas difíceis - que se configuravam pela falta de água, de rede de esgoto, de saúde, de trabalho e de salário - decidi entrar em contato, primeiramente, com o proprietário desta locadora, para buscar explicações a respeito de como se instauravam as relações entre os moradores do bairro.

Assim, em uma conversa informal, o dono da locadora alegou que, “apesar do lugar”, seu estabelecimento comercial contava com um número significativo de clientes,

---

<sup>9</sup> - Os textos, elaborados pelas crianças, que constam nesta pesquisa, serão reescritos com algumas correções gramaticais para facilitar a leitura e a compreensão dos mesmos. No entanto, isso será feito somente após a apresentação da cópia do texto original.

isso porque, tanto ele quanto a esposa, sempre procuraram atender a cada um deles muito bem, com muita simpatia e sem discriminação. Segundo ele, *“as pessoas gostam de ser tratadas desse jeito, sem diferença”*<sup>10</sup>. Durante essa conversa, ele disse o seguinte:

*“- Vivendo em uma realidade com tanta desgraça e tanta violência, as crianças precisam de divertimento e seus pais entendem isso. A única forma delas conhecerem e aprenderem outras coisas, é através da televisão; porque escola... Prá quê escola? Tem pai que já descobriu que ela não vai levar o filho, que já repetiu umas quatro vezes de ano, a lugar algum. Agora, como eles têm vídeo cassete e televisão em suas casas, não me pergunte... (dá uma risada irônica e faz sinal com mão, insinuando que os moradores da favela estão roubando)”*

**(Dono da locadora)**<sup>11</sup>

Neste momento, eu poderia até concordar com o que disse o proprietário da locadora em relação às crianças moradoras daquele bairro, que destituídas do poder material e, segundo ele, submetidas à violência, têm realmente o direito de se divertirem, desejarem, sonharem e imaginarem, mas acabo indo, totalmente, contra o mesmo, não somente quando ele afirma que a televisão é a única capaz de oferecer, simultaneamente, aprendizagem e diversão, mas também quando verifico que os filmes disponíveis em sua locadora são, “exclusivamente”, de violência e terror.

Segundo ele, a seleção e a compra dos filmes é feita de acordo com “o gosto” e “a procura” do cliente. E já que a solicitação faz-se somente em torno destes gêneros, ele não se preocupa em comprar outros tipos de filmes para que estes não fiquem “encalhados na prateleira”:

*“- Não sei se estes filmes são bons ou não para as crianças. Só sei que elas gostam de ver sangue, luta, briga e ação... E eu tenho que atender essa demanda para sobreviver. Quando são*

<sup>10</sup> - Anotações do Diário de Campo II, p. 52.

<sup>11</sup> - Anotações do Diário de Campo II, p. 52.

*adultos, tratam-se de pessoas que não sabem ler e escrever, não conseguem acompanhar a rapidez das legendas e mesmo assim, alugam os filmes somente para ver as imagens. Quando são crianças, estão em busca de aventuras, de emoção. Elas vivem na imaginação, os papéis de mocinhos, as vezes de bandidos, aprendem novos golpes, novos modos de falar e depois trazem isso prá vida real”.*

**(Dono da locadora)<sup>12</sup>**

De acordo com Almeida (1.994), hoje em dia, a maioria das pessoas têm preferência pelos gêneros violência/terror/aventura por serem “educadas” pela televisão. Segundo ele, a produção televisiva ou cinematográfica para grupos grandes, massas de consumidores, é muito simples, estereotipada e sem questionamentos, ou seja, é uma produção que segue objetivos bem definidos, fins a serem alcançados, hábitos comportamentais a serem modificados e hábitos intelectuais a serem conservados. E como esse grande público urbano de cinema e televisão, transita ingênuo e desarmado em meio a um emaranhado de cenas dicotomizadas (que separam, nitidamente, o bem e o mal) e de cenas agitadas (com muito som, sucedendo, rapidamente, umas as outras), de acordo com esse autor é natural que esse grupo de consumidores de imagens, não espere algo para refletir, nem tampouco suporte seqüências lentas, uma vez que tal grupo está em busca de cenas de violência/terror/aventura que dão pouco espaço para a ternura e a bondade que, quando aparecerem, surgem como prêmio ou recompensa ao conformismo social e político. Neste sentido, Almeida diz o seguinte:

*“Por mais fantásticos ou carregados de efeitos técnicos, os filmes dirigidos a essa parcela de público exibem boa parte da realidade em que essas pessoas vivem e a sociedade do capitalismo moderno, de mercado: os seres são movidos por ressentimentos e culpas deslocadas, por cálculo e sordidez, ausência de solidariedade, somente relações de interesse imediato, enfim, a violência do mercado livre controlado por*

---

<sup>12</sup> - Anotações do Diário de Campo II, p. 53.

*potências misteriosas, que surgem e desaparecem inexplicavelmente, ambição e competição gratificadas pelo aniquilamento do outro*". (Almeida, 1.994, p.30)

Essas considerações teóricas, levaram-me a pensar que se as crianças analisadas também estavam mergulhadas, diretamente, no universo de comunicação de massas e formando sua inteligibilidade do mundo a partir das imagens e sons das produções do cinema e da televisão, então elas poderiam estar dispersando/silenciando na escola por estarem significando a voz, os gestos, as cores e os cheiros vistos/percebidos nas imagens materializadas numa tela, e alimentadas a energia elétrica, de um modo que o que elas estavam vendo "era" mais do que "parecia ser", ou seja, de um modo em que as pessoas e as histórias vistas/sentidas, iam se unindo e compondo um universo significativo, que tinha para elas uma proximidade muito forte com o real.

Por outro lado, mesmo tendo em conta todos estes aspectos, percebi que eu não poderia, e nem deveria, reduzir a pesquisa a um jogo combinatório, levado ao extremo, a tal ponto de concluir que, numa sociedade de mercado, uma imagem sonora vendável, desmentível, descartável, fosse capaz de alterar/produzir determinados comportamentos em "todas as pessoas" (incluindo crianças), ainda mais de uma forma direta, que as transportasse dramaticamente de um mundo ao outro, sem que elas pudessem (re)criar/refletir sobre esse mundo.

Assim, da mesma forma que estas pessoas não são permeáveis e, neste caso, não interagem com produtos da indústria cultural de maneira repetitiva - no sentido de absorver diretamente - elas também não devem ser consideradas como seres abstratos, anônimos e generalizados, mas ao contrário devem ser vistas como seres "contextualizados".

De qualquer modo, pensar que as crianças analisadas estavam dispersando/silenciando na escola porque consumiam um tempo contínuo, segundo a segundo, feito de imagens e sons, seria forçar muito a relação, visto que eu não havia encontrado indícios que pudessem mostrar/verificar a existência de uma relação capaz de produzir tais comportamentos.

Pensando sobre isso preferi, de momento, deter-me em alguns aspectos da fala do dono da locadora que apontavam para as relações que ele mantinha com os moradores

do bairro que, no caso, eram do tipo “amigáveis” por puro interesse mercadológico, já que o bairro ficava muito distante do centro da cidade, fazendo com que seus moradores (inclusive os da favela) constituíssem uma clientela grande, única e exclusiva. Neste sentido, o mesmo eu pude dizer a respeito dos donos dos bares que também estavam interessados apenas em vender o seu produto, uma vez que segundo o depoimento de uma mãe, o “...filho vai atraís do pai pos bar da favela, às veis até pá bebe junto com ele”<sup>13</sup>.

Por outro lado, se as relações entre os pequenos comerciantes e os moradores da favela se configuram desta maneira, o mesmo eu não posso dizer em relação aos próprios moradores da favela que, preocupados, principalmente com seus filhos, procuram “se preservar”, “se distanciar” e “se isolar” entre/(d)eles mesmos, como é o caso da **mãe de Davi**:

*“- Eu moro aqui, num tive opção na vida. Mai nem por isso eu vô aceitá isso numa boa. Eu num tenho papo cum nenhum vizinho meu, porque sei que aqui só tem gente que num presta... Aqui é lugar de perdição. Tem maconha, tem bolinha, tem assassinato, tem tiroteio. Meu menino só tem sete ano. Eu num quero isso prá ele...”*

**(Mãe de Davi)**<sup>14</sup>

Discursos como este, que primeiro movem-se sob a forma de baixos-relevos em direção aos nossos ouvidos, em seguida aparecem como visões projetadas diante de nossos olhos, e por fim aparecem como imagens mentais em nossa “tela interior”, buscam, insistentemente, afastar-nos dessa realidade, afinal, não são raras as vezes em que, os próprios moradores da favela tentam esquivar-se desse conteúdo visual que eles costumam chamar de “*sujeira do mundo*”<sup>15</sup>.

Por outro lado, se para a **mãe de Davi**, o convívio na favela (onde uma casa se confunde com a outra) é uma espécie de pesadelo, que se traduz na negação e nas fugas constantes do real - porque a vida miserável de seus vizinhos é, no que diz respeito ao

<sup>13</sup> - Anotações do Diário de Campo III, p. 24.

<sup>14</sup> - Anotações do Diário de Campo IV, p. 49.

<sup>15</sup> - Anotações do Diário de Campo IV, p. 49.

aspecto sócio-econômico, cópia fotográfica da dela mesma - para a **mãe de Edi**, também moradora da favela, este convívio irá caracterizar-se pela certeza de que não há como se anular de seu cotidiano e pela incerteza de que lado da vida ela deve/“pode” optar:

*“- Meus vizinho são tudo ladrão. As vez eu fico pensano se a minha fia deve tê amizade cos fio deles ou não. Se a gente tem amizade cum eles, eles ajuda a gente, até protege a gente. Mais as veis eles tão de lua e só faiz estrago prá nós, porque eles atrai os policiais prá favela. Ai os policiais entram na casa da gente e quebram tudo prá procurá os ladrão. Eles bate sem dó nos ladrão quando encontra eles. Eu só passo nervoso. Os policiais chuta o corpo deles, chuta até a cara deles. Ai eu rezo pros ladrão. Numa dessa fia, eu já nem sei se eu torço pros policiais, ou se eu quero que os ladrão arreberte aqueles policiais. Sabe fia, quem mora na favela ou perto da favela, vive assim: não sabe se tem medo dos policiais ou se tem medo dos ladrão. Mais tamém, é difícil não querê amizade cos ladrão; eles são nossos parentes...”*

(Mãe de Edi)<sup>16</sup>

Diante desse conflito revestido por um invólucro imaginoso e afetivo, pude perceber, nas vozes monologizantes e dialogantes dos moradores do bairro (sendo alguns, pais das crianças), que embora eles afirmassem estarem convivendo de perto com a violência, eu ainda não a havia encontrado de fato.

É por isso que, se por um lado, eu não havia me deixado iludir por estas vozes, tal como faz Flaubert (*apud* Calvino, 1.990) ao discurso que ele toma emprestado: “não se deixa iludir...”, por outro lado, eu havia caído nas garras de uma situação, diria paradoxal, que impregnada da alusão evocada por Mallarmé (1.994), sugeria que a violência estava naquele contexto, mas apenas sugeria, porque na verdade não se a encontrava lá.

<sup>16</sup> - Anotações do Diário de Campo V, p. 16.

Assim, percebendo que não seria no bairro, a partir de seus moradores, mas talvez pudesse ser na escola, através de seus diferentes profissionais, que eu iria encontrar algumas pistas que revelassem a existência de um clima de violência naquele contexto, decidi voltar para o espaço, circunscrito, do ambiente escolar, optando, logo de início, por descrever o espaço físico da escola e alguns discursos de seus funcionários.

## A ESCOLA

A escola municipal de 1<sup>o</sup> grau onde foi realizada a pesquisa ficava situada entre duas favelas: a que fazia parte do bairro que descrevi há pouco e a que pertencia a um bairro vizinho.

O espaço físico da escola era constituído por dois pavimentos que, juntos, possuíam: oitos salas de aula, três banheiros (um para o uso dos funcionários da escola e dois para os alunos), uma cozinha, um refeitório e duas salas - uma que era tanto secretaria quanto diretoria e outra onde se reuniam os professores, mas que também era usada como biblioteca.

Um dos prédios foi construído depois do outro. O mais velho estava rebocado e pintado de amarelo e o outro, embora ainda estivesse com os tijolos à mostra, já estava sendo utilizado. Todo o chão era de lajotas, exceto dentro das salas de aula onde o chão era revestido por tacos de madeira. Os portões dos prédios, das entradas e saídas da escola, bem como as janelas, eram todos de ferro e possuíam grades.

Dentro do prédio o espaço era todo aproveitado, uma vez que todas as dependências que possuíam algum lugar que não estivesse sendo ocupado serviam como despensa e almoxarifado: a sala da diretoria/secretaria, a cozinha e até os banheiros.

As salas de aulas eram amplas (ocupavam aproximadamente 60 m<sup>2</sup> de construção) e iluminadas por duas grandes janelas (as duas com grades de ferro). Já o refeitório, por não possuir janelas, mas somente uma porta de entrada de vidro antecedida por uma varanda coberta, era muito escuro, uma vez que até mesmo esta porta, acabava impedindo a total penetração da luz neste espaço.

Fora do prédio a área livre era mínima. Logo na entrada da escola, após passar o portão, havia uma quadra pequena, toda cimentada, e um outro espaço que era o estacionamento, com lugar apenas para quatro carros. Todo o terreno, que tomava

forma geométrica de um retângulo e era desnivelado, era cercado por tela de arame e grades, exceto nas partes mais baixas em que o alambrado estava todo danificado.

A servente e o inspetor de alunos reclamavam de tal situação, pois não conseguiam controlar a entrada de pessoas estranhas na escola. No entanto, em conversas informais, os mesmos deixaram claro que com a escola cercada ou não, eles não tinham coragem de barrar “os marmanjo”, pois eles eram “*tudo violento*”<sup>17</sup>. Além disso, como a escola não estava totalmente cercada, na hora do recreio a servente e o inspetor de alunos mantinham as crianças no refeitório (o que era muito difícil), para evitar que as mesmas saíssem para a rua e “*ficassem expostas à violência do bairro*”<sup>18</sup>, pelo menos durante o período das aulas.

A vice-diretora também manifestava preocupação pelo mesmo problema, só que de modo diferente. Segundo ela, era o uso do uniforme que além de impedir o livre acesso de outras pessoas de fora, também impedia que as crianças “*enforcassem*” a aula para brincar do lado de fora da escola sem serem identificadas:

“Em certa ocasião a vice-diretora entrou numa das classes de 1ª série para verificar quem estava uniformizado. As crianças, que não estavam com a camiseta da escola, alegaram que os pais não tinham dinheiro para comprá-la. A vice-diretora contra-argumentou enfatizando a importância do uso do uniforme:

- *Pessoal, usar o uniforme é muito importante. Deus o livre guarde, mas se vocês forem atropelados aí fora e não estiverem com a camiseta da escola, vocês vão parar naquele lugar onde só vai indigente. Agora se vocês estiverem com a camiseta da escola, aí quem encontrar vocês, vai falar: Ah! Ele é aluno da escola “XXXXXX”. É aqui pertinho... (vice-diretora)*

- *Ô tia, será que você não tem um exemplo mais alegrinho? (professora)*

- *Tem. Eu vou falar. Outro dia um menino entrou aqui. Ele era um ladrãozinho. Aí ele pegou o lanche de uma aluna,*

<sup>17</sup> - Anotações do Diário de Campo I, p. 29.

<sup>18</sup> - Fala da Diretora. Diário de Campo, III, p. 54.

*roubou e saiu correndo. Se ele estivesse com a camiseta da escola, nós iríamos encontrar o culpado. Se ele não estivesse com a camiseta, nós não deixaríamos ele entrar na escola, porque aí saberíamos que ele não era aluno”.*

**(vice-diretora)<sup>19</sup>**

Esta fala da vice-diretora, além de demonstrar o quanto a mesma estava sendo envolvida pelas relações que se instauravam naquele contexto - a ponto de, sem perceber, não conseguir abstrair outras situações da realidade para utilizar como um argumento convincente - também mostrava algumas das medidas que a escola estava adotando para tentar impedir a entrada de pessoas estranhas, como o uso do uniforme ou, então, a instalação de alambrados. Toda esta situação era sentida pelas crianças que acabavam representando o ambiente escolar da seguinte forma:



**(Pep)<sup>20</sup>**

<sup>19</sup> - Anotações do Diário de Campo VII, p. 95 e 96.

<sup>20</sup> - Cópia reduzida do original.

A diretora, em uma das entrevistas que realizei, manifestou seu impasse em dar tratamento à este tipo de problema. Segundo ela, em partes, até que a escola se assemelha a “uma prisão”, com todas as portas e janelas cercadas por grades de ferro. Isso acontece porque, embora o bairro valorize a escola, principalmente os pais que têm seus filhos estudando lá, a depredação do ambiente escolar é constante, feita por crianças e adolescentes, às vezes, alunos da escola que, geralmente, à noite dão um jeito de entrar na escola para “*destruir, ainda mais, o alambrado*”, “*roubar materiais da escola*” (inclusive mantimentos destinados à merenda), “*soltar bombas de fabricação caseira nas salas de aula*” e “*urinar na caixa d’água da escola*”.<sup>21</sup>

Durante a entrevista, a diretora afirmou que a prioridade seria adotar a escola como um espaço aberto à todos, indo contra a própria forma que a mesma, um dia, foi cercada, dando a imagem de uma escola “*fechada ao bairro*” e “*protegida ao banditismo*”<sup>22</sup>. Por outro lado, ela reconhece que as medidas que é obrigada a tomar contradizem isso, como o uso do uniforme obrigatório e a preocupação, excessiva, em relação à entrada de outras crianças na escola (que não são alunos), afinal, de acordo com a mesma, é muito difícil pensar em uma escola aberta à comunidade levando em conta a realidade do bairro, caracterizada por assaltos, assassinatos, atos de violência sexual e de vandalismo.

No entanto, embora houvesse uma grande preocupação por parte da diretora e dos demais funcionários da escola em atacar este problema de frente, percebi que as medidas tomadas não iriam, de modo algum, resolvê-lo, porque, conforme a própria diretora sinalizou, as crianças e adolescentes que depredam e roubam a escola; ameaçam os alunos e “acertam contas” com os mesmos, não são somente “de fora” da escola, mas são, também, “de dentro” dela. Segundo a diretora, muitas crianças que estudam na escola fazem parte de uma das gangues que se formaram em cada um dos bairros vizinhos:

“No dia 28/04/94, um aluno da E.M.P.G. “XXXXXXXXX”, foi assassinado. A professora explicou-me que Val, um menino de doze anos, tentou sair de uma das gangues do qual fazia parte. São duas gangues juvenis: a do Jardim X e a do Jardim Y, que

<sup>21</sup> - Anotações do Diário de Campo VII, p. 179.

<sup>22</sup> - Anotações do Diário de Campo VII, p. 179.

estão em constante conflito. Uma é inimiga da outra, aos extremos. O chefe da gangue do qual Val fazia parte, achou que o menino, saindo do grupo, fosse dedurá-lo e resolveu colocar seu nome na lista dos próximos a serem mortos. Val, sabendo que seu nome estava na tal lista, pediu proteção à polícia, mas de nada adiantou, dias depois foi assassinado”.<sup>23</sup>

Diante deste acontecimento, que inclusive foi alvo de reportagens dos jornais locais, a diretora, após constatar que muitos dos alunos que freqüentavam a escola eram elementos das gangues - o que explicava o fato das crianças, até de 1ª série, chegarem à escola armadas, com estiletes e giletes para se defenderem - decidiu mudar sua atitude frente à situação, ao menos no que se referia à determinadas ações provocadas contra a/na escola:

*“- Em meados de Junho, faremos uma Festa Junina na escola. Ainda esta semana, irei solicitar a ajuda das gangues juvenis para cuidar da segurança da festa ao lado do guarda da escola, como forma de conter a violência.”*

**(Diretora)**<sup>24</sup>

Esta proposta da diretora, discutida durante uma reunião pedagógica, foi apoiada por alguns professores e alvo de críticas por parte de outros. Os que apoiavam a idéia, acreditavam que esta era uma proposta alternativa, uma maneira possível de “negociar” a ação das gangues contra a escola, uma vez que o pedido de ajuda demandava participação da própria gangue que iria arrumar confusão. Estes professores apostavam nesta idéia, porque acreditavam que, ao se tornarem “amigos” dos alunos que eram elementos das gangues, eles estariam, de alguma forma, protegidos - principalmente, nos momentos que estivessem chegando ou saindo da escola.

Já os professores que contestaram a idéia da diretora, acreditavam que esta proposta, por mais que fosse alternativa, podia gerar um problema ainda maior, uma vez

<sup>23</sup> - Anotações do Diário de Campo I, p. 15.

<sup>24</sup> - Anotações do Diário de Campo III, p. 29.

que a diretora poderia vir a perder o controle sobre as gangues, legitimando o poder das mesmas e dando-lhes, inclusive, espaço para agirem.

Frente à estes temores e incertezas apresentados pelas professoras, pela diretora e pelos demais funcionários da escola, percebi o quanto era difícil pensar/buscar formas de lidar com as crianças que viviam naquele universo cultural. Mas como, nesta pesquisa, minha preocupação não era a de descobrir e propor formas alternativas para redimensionar o trabalho pedagógico dos professores junto à estas crianças, decidi dar continuidade ao caminho que eu estava percorrendo, instigante e enigmático, uma vez que a maior parte da "fonte" desta pesquisa, que pouco a pouco estava se tornando a dona do campo, permanecia como um *iceberg*, imersa profundamente na água e quase toda fora de vista.

No entanto, algumas dificuldades começaram a surgir e a revelar um peso insustentável, não só porque eu ainda não havia encontrado nem no bairro e nem na escola a violência, mas também porque, se eu continuasse seguindo rumo à este colapso abrupto, eu não iria chegar a lugar algum, a não ser à situações-limites, por vezes trágicas, em geral dramáticas.

Neste caso, seria o mesmo que aventurar-me, tal e qual o Barão de Münchhausen durante o seu desafio permanente às leis da gravidade - desafio este, em que ele desce da Lua agarrado a uma corda, cortando-a e emendando-a ao longo da descida. Em outras palavras, insistir em seguir esse caminho, objeto inalcançável de uma busca sem fim, seria pura ilusão.

Por outro lado, um caminho contrário a este não estava sendo apontado pela literatura "especializada" no assunto, que através de um discurso retórico e questionável sobre as crianças que "supostamente" vivem a violência, não dá espaço para ouvi-las, ou quando dá, registra suas vozes referindo-se à elas como rostos inidentificáveis, "menores marginalizados" e "delinqüentes", e por isso mesmo provocando mudanças radicais na caracterização destas crianças e adolescentes<sup>25</sup>.

Assim, antes que o peso desse caminho me esmagasse ou mesmo me capturasse com sua mordada de pedra, decidi, à maneira de Perseu, voar para um outro espaço - não um espaço que representasse a fuga para o sonho ou para o irracional, mas um

---

<sup>25</sup> - Veja Ferreira (1.979) e Violante (1.982).

espaço onde eu pudesse ter a possibilidade de mudar o ponto de observação e considerar a pesquisa sobre uma outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento.

Então, neste momento, percebi que eu deveria voltar ao ponto de partida, ou seja, aos casos concretos e às formas como o pensamento e a linguagem destas crianças iam construindo o mundo público e o mundo privado em que elas viviam e que, por isso mesmo, as constituíam.

Deste modo, ao deixar de lado toda e qualquer forma de observação que se restringia ao comportamento imediatamente visível, do exterior, mergulhei no interior de um mundo labiríntico e povoado de invasores para (tentar) ver, com os olhos das próprias crianças, o estranho mundo em que elas estavam sendo colocadas.

Chesterton (*apud* Sacks, 1.996) escreveu, através das palavras do padre Brown (seu detetive espiritual), a respeito do emprego desse ponto de vista intersubjetivo. De acordo com Chesterton, quando o padre Brown foi interrogado a respeito de seu método de investigação, na verdade seu segredo, ele respondeu o seguinte:

*“A ciência é uma grande coisa quando está a nossa disposição; no seu verdadeiro sentido, é uma das palavras mais formidáveis do mundo. Mas o que pretendem esses homens, em nove entre dez casos, ao pronunciá-la hoje?*

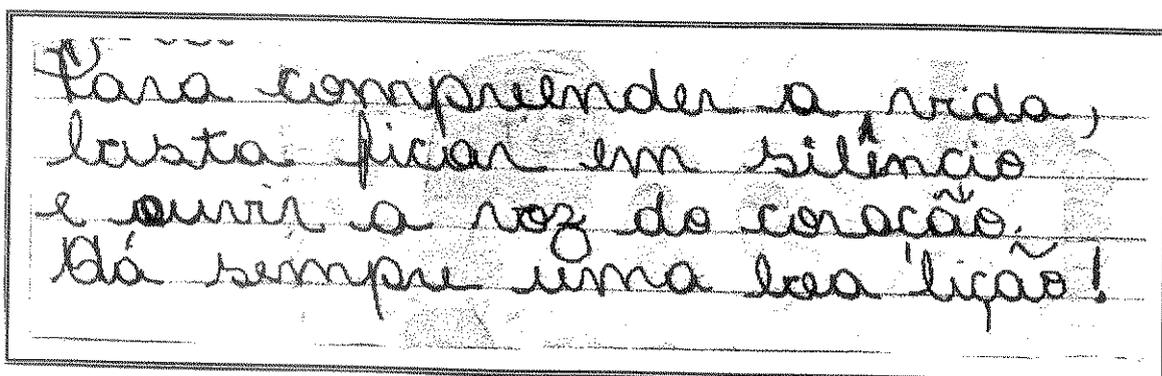
*...Pretendem colocar-se no exterior de um homem e estudá-lo como se fosse um inseto gigante, sob o que chamariam luz severa e imparcial - e que eu chamaria morta e desumanizada. Pretendem distanciar-se dele, como se ele fosse um monstro pré-histórico, e fitar a forma de seu “crânio criminoso” como se fosse uma espécie de sinistra excrescência, como o chifre de um rinoceronte...*

*...É como dizer que o homem carrega uma probóscide entre os olhos e que cai num estado de insensibilidade a cada 24 horas. Bem, o que você chama de “segredo” é exatamente o contrário. Não tento me colocar do lado de fora do homem. Tento me colocar no seu interior”. (Chesterton *apud* Sacks, 1.996, p. 19)*

A importância de considerar o ponto de vista intersubjetivo, de buscar o mundo interior, também foi enfatizada por Clarice Lispector. Ao escrever suas obras, essa autora tentou trazer, simbolicamente, para a narrativa os sentimentos que se escondiam por trás dos gestos e das atitudes convencionais, colocando-se no lugar do outro, mas guardando a diferença e por isso mesmo não se confundindo com ele.

É claro que essa tentativa de visitar as fronteiras distantes da experiência humana, no caso desta pesquisa, pareceu-me, de início, embaralhar ainda mais aquela paisagem que se apresentava turva e indecifrável. No entanto, com o tempo e, tendo em conta as palavras de Clarice Lispector: *“enquanto eu tiver perguntas e não houver respostas continuarei a escrever”*<sup>26</sup>, percebi que eu não deveria desistir na primeira sensação de estar desaparecendo num nevoeiro, ou mesmo de estar sendo acuada por uma armadilha provocada pela agitação profunda de uma caldeira de emoções. Ao contrário, eu deveria ir fundo nessa experiência abrasadora, afinal, embora a tarefa de se colocar no lugar do outro, sentir em si o que acontece com o outro sem se tornar o outro, fosse árdua e difícil, esta era uma das formas, possíveis, que eu havia encontrado para dissolver o mistério e compreender o insólito contexto que, pouco a pouco, aprisionava as crianças analisadas.

Tendo isso em conta, pude seguir, conforme o título da música de Chico Buarque, o “Bom Conselho” que estas crianças estavam revelando através da linguagem escrita e que, em princípio, eu não havia percebido. Nesse momento, tive a possibilidade de ver/conhecer a violência e olhá-la de fato:



<sup>26</sup> - *apud* Faraco e Moura. 1.985, p. 250.

Para compreender a vida  
 basta ficar em silêncio  
 e ouvir a voz que vem do coração.  
 Há sempre uma boa lição!

(Rô)

há muitas coisas que estão presas na garganta  
 e que não podem ser ditas

“...há muitas coisas que estão presas na garganta e que não podem ser ditas.”

(Alê)<sup>27</sup>

mesmo que a boca estiver calada, resta o peito para sentir  
 e fora a boca e o peito resta a cabeça para pensar

“Mesmo que a boca estiver calada, resta o peito para sentir e fora a boca e o peito ainda resta a cabeça para pensar.”

(Eli)

A partir destas pistas que irrompiam, num entrocamento, um modo de conhecimento sobre a trama de inter-relações, do sentido das práticas e dos processos observáveis nessa escola de bairro periférico, pude perceber que se, em princípio, eu não havia encontrado a violência no bairro, na escola ou na sala de aula, isso se dava porque,

<sup>27</sup> - Cópia reduzida do original.

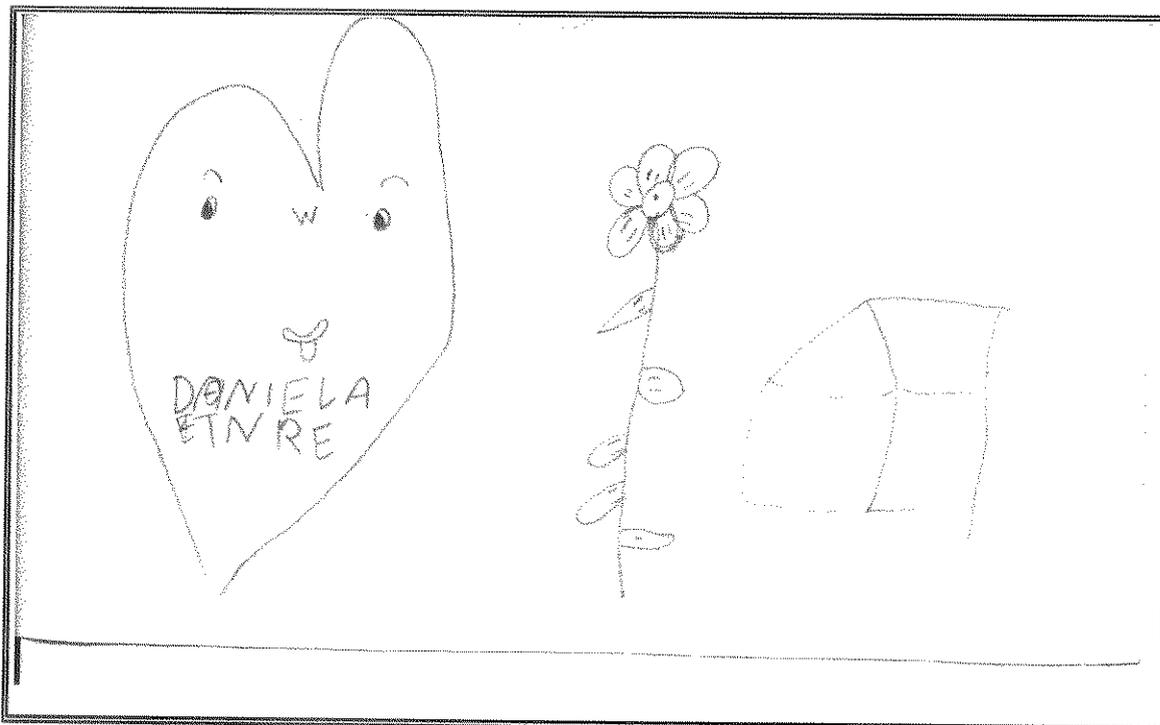
realmente, ela não estava lá, pairando sobre esses contextos como se fosse nuvens de fumaça que encobrem as cidades, nem tampouco estava perambulando, ora absorta, ora assolada nas/pelas palavras do “outro”, como se estivesse aflorando, depois de um sono profundo, de dentro desse “outro”. Ao contrário, percebi que a violência, por estar repleta de movimento, de temas vivos, que acompanham toda e qualquer mudança na vida pessoal do sujeito, não podia ser observada, a não ser por suas marcas, porque numa fração de segundos ela desaparecia dali, se é que algum dia havia chegado a se situar.

Esta maneira difícil, mas ao meu ver muito fascinante de examinar a violência em todas as suas modalidades visuais - forma, contorno, movimento, profundidade - levou-me a perceber que a violência surge na relação, mas ela não é essa relação, assim como *“o erro e o delírio só são possíveis na linguagem, mas não são linguagem”* (Castoriadis, 1.982, p. 137).

## DE VOLTA AO ESPAÇO SOCIAL DA SALA DE AULA

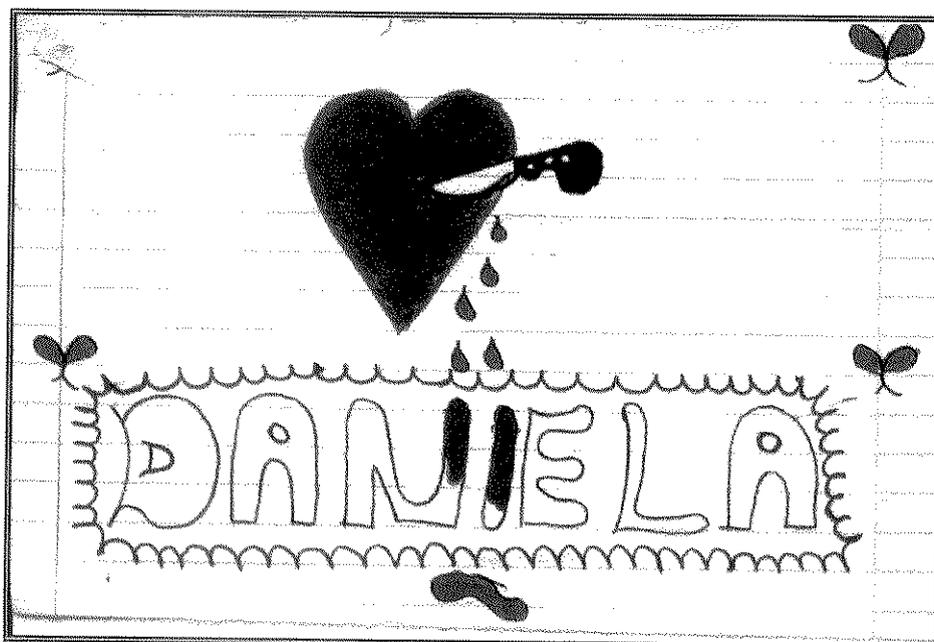
Após perceber que as crianças estavam me fornecendo algumas pistas para pensar a violência e para interpretar uma possível relação entre os comportamentos de dispersar/silenciar, que era a minha preocupação primeira, e a violência do meio social - afinal, de acordo com as professoras, a diretora e os próprios pais, estes comportamentos estavam dificultando e, até mesmo, impedindo que o processo ensino-aprendizagem, realmente, se efetivasse - decidi voltar meu olhar, novamente, para as crianças, só que desta vez, tendo em conta as seguintes questões: Como estas crianças vivem em meio à realidade da favela? Como elas vêem essa realidade? Qual a relação que estabelecem entre a vida na favela e a vida na escola?

De início, e durante um longo tempo, foi difícil encontrar respostas para estas questões, visto que, enquanto pesquisadora, eu acabava afastando-as ainda mais de mim. No entanto, com o tempo, algumas delas deixaram o receio e a desconfiança de lado e permitiram que eu me aproximasse e partilhasse de suas intimidades e segredos. Essa decisão elas expressavam, na maioria das vezes, através de desenhos:



(Sú)<sup>28</sup>

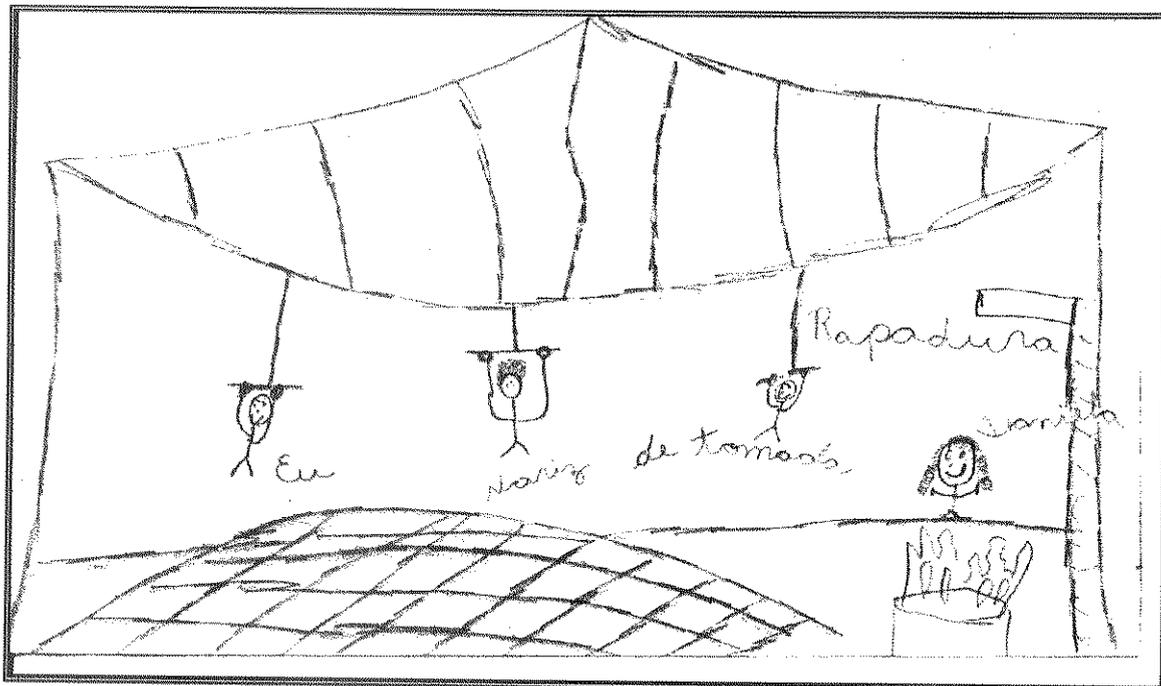
Por outro lado, havia momentos em que esta decisão vinha acompanhada de uma espécie de aviso em relação ao “risco de vida” que eu poderia estar correndo ao saber um pouco “mais” de suas vidas:



(Rô)<sup>29</sup>

<sup>28</sup> - Cópia reduzida do original.

<sup>29</sup> - Cópia reduzida do original.

(Jô)<sup>30</sup>

De qualquer forma, tendo adquirido a confiança destas crianças, e sabendo o quanto era importante trabalhar com as vozes dos sujeitos (sejam elas silenciadas ou audíveis), percebi que eu não deveria fazer perguntas diretas, mas eu deveria “pegar”, indiretamente, o que elas estavam pensando/sentindo, afinal, as vozes não dizem verdades - dizem suas versões - e, no caso, as crianças analisadas poderiam estar dando uma resposta que eu, simplesmente, estivesse querendo ouvir.

Foi por isso que, durante uma conversa informal, perguntei à **Edi** e à **Lia** se elas achavam importante estudar e porque elas vinham prá escola, uma vez que essas duas crianças se recusavam a participar das atividades escolares propostas pela professora e faziam parte das crianças que silenciavam:

*“- Eu vim prá escola prá aprendê a lê e a escrevê. Sabe por que, tia? Porque as gangue que mata os moleque tem uma lista dos nome de quem eles vão matá e se um dia eu vê a lista, eu vô podê avisá os conhecido pá fugi”.*<sup>31</sup>

(Edi)

<sup>30</sup> - Cópia reduzida do original.

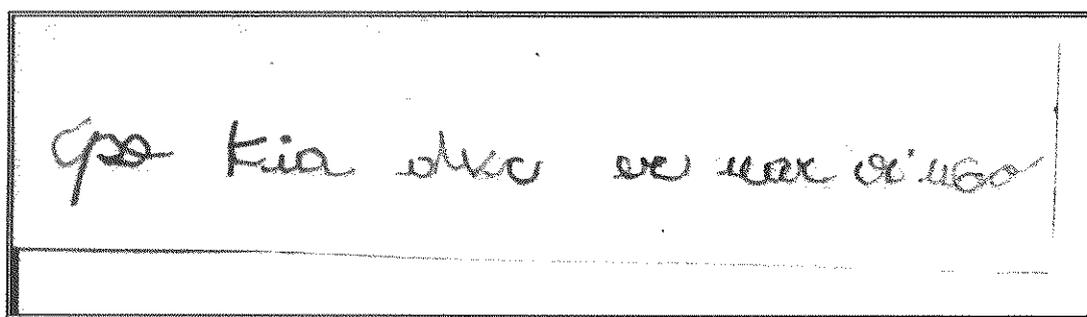
<sup>31</sup> - Anotações do Diário de Campo III, p. 25.

Lia se recusou a responder, mas, em certa ocasião, quando a professora estava falando sobre os índios e pediu às crianças que escrevessem uma carta para um colega contando o tempo que haviam passado numa tribo indígena, Lia escreveu o seguinte:

*“- Vim prá escola prá aprendê a escrevê. Depois de aprendê, eu vô escrevê uma carta prá um primo meu que morreu, que fica apareceno prá mim. Minha mãe mandô eu rezá e ascendê uma vela, aí ele num apareceu mais. Mais eu tenho medo que ele começa aparecê de novo. Eu vô escrevê prá ele num vim mais me assustá. Ele foi morto cum tiro lá na favela e minha mãe falô que ele tá apareceno porque ele num sabe que morreu. Ele tá no Purgatório”*.<sup>32</sup>

(Lia)

Edi vê necessidade em aprender a ler e a escrever para identificar os nomes das pessoas que estão “marcadas para a morte”, porque está totalmente envolvida nessa realidade. O mesmo acontece com Tina que, ao escrever um bilhete à professora, expressou o que pensava em relação à realidade daquele contexto. No entanto, embora sua escrita estivesse incompreensível e a professora não tivesse conseguido ler o bilhete, a menina contou sobre o quê escreveu:



(Tina)

CPE	KIA	DVC	BEV	ER	UAR	OI	UGO
↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓

“Deus que me ajude a saber escrever mais do que isso. Obrigado!”

<sup>32</sup> - Anotações do Diário de Campo III, p. 18.

As falas de **Lú**, de **Edi** e, ainda, o bilhete de **Tina**, além de esbarrarem em aspectos relacionados às diferenças de valores culturais, à existência de concepções mágicas do mundo (superstições, crenças...) e à significação que estas crianças atribuem à escrita/leitura, levaram-me a perceber que, do encontro entre a fantasia e a fatalidade, não havia “imaturidade”, “falta de motivação” ou “alienação advinda do consumo desmedido de imagens que se materializam numa tela”, mas havia a necessidade destas crianças se comunicarem através da linguagem oral/escrita, em suas lutas pela “sobrevivência”...

Deste modo, embora as crianças não estivessem participando das atividades propostas pela professora, ficando em silêncio e mostrando-se dispersas e desatentas, elas estavam aprendendo/tentando aprender o que a professora ensinava, principalmente, porque haviam encontrado um motivo maior para fazê-lo que, no caso, era completamente diferente daqueles que a escola prioriza durante o processo de escolarização.

Por outro lado, como algumas destas crianças, que já haviam sido reprovadas, ainda insistiam em ficar em silêncio, em dispersarem, enfim, em não participarem das atividades escolares, embora soubessem, na maioria das vezes, como fazê-las, uma das questões que havia surgido no início da pesquisa e que, até então, não havia conseguido desembaraçar-se, veio novamente visitar-me: Se estas crianças aprendem/querem aprender, porque “fingem” não estar aprendendo, por que insistem em dispersar e silenciar?

Desta vez, fui buscar em Maffesoli (1.984) uma resposta para tal questão, afinal, de acordo com este autor, o silêncio e a dispersão seriam comportamentos próprios da relação que a criança mantém com/na escola, uma vez que ela (a escola), tradicional ideologicamente, para tecer um controle racionalizado que enfraqueça o “*politeísmo de valores*”<sup>33</sup>, adota medidas que “*gestam a verticalidade relacional, debilitam os vínculos orgânicos e inviabilizam qualquer possibilidade de negociação com/entre os alunos*”. (Maffesoli, 1.984, p.39).

Por outro lado, admitir que as crianças fazem uso do silêncio e da dispersão por sofrerem pressões desse fantasma do pensamento em bloco da escola, pensamento este que procura educar a imaginação, o sonho e a diferença, seria o mesmo que conduzir a

---

<sup>33</sup> - Expressão usada por Max Weber, referente à não aceitação de uma visão homogênea da sociedade. Para aprofundar, ver a obra “Ensaio de Sociologia”, Rio de Janeiro, Zahar, 1.971.

pesquisa num outro espaço, distinto, onde luzes profundas e coloridas trazem à tona forças coletivas que, simbolizadas e vividas ritualmente, marcam formas de combate à lógica da dominação e da redução ao uno.

Em outras palavras, de acordo com este ponto de vista, a violência da própria instituição escolar seria a responsável pelo uso da dispersão e do silêncio, “*muitas vezes tão ruidoso*” (Maffesoli, 1.984, p. 71), nos subterrâneos da escola - enquanto estratégia, pacto, cumplicidade e resistência - afinal, segundo Maffesoli, o que se busca no ato é o pluralismo e a diversidade do real que constitui a vida social. Neste sentido, para este autor, “*quanto mais profunda for a uniformização, maior será o eco e a exuberância da violência, graças ao irreprimível querer-viver social que corrói incansavelmente as diversas formas de imposição mortífera*” (Maffesoli, 1.984, p. 126).

Tendo em conta estes aspectos e indo um pouco mais longe que Maffesoli, pude perceber, que do mesmo modo que as crianças poderiam estar fazendo uso do silêncio e da dispersão como uma forma de resistência - uma espécie de barreira criada por elas para dificultar a própria aprendizagem e a comunicação com o “outro” - elas poderiam estar também fazendo uso da dispersão e do silêncio como conformismo, ou melhor, como uma maneira de se conformarem mais facilmente com o jogo escolar, respeitando tímida e escrupulosamente suas regras.

Por outro lado, Mollo (1.975) durante o seu estudo sobre as representações mitificantes da criança em relação à escola, ao professor e ao papel do aluno, apresentou uma noção de conformismo diferente de outras que vêm carregadas de uma dimensão perturbadora e quase vergonhosa de conduta. Na tentativa de tirar o conformismo do baú para onde sociólogos, psicólogos e pedagogos atiram os estereótipos, esta autora - seguindo as idéias de Durkheim, que foi quem primeiro esboçou os contornos de uma noção diferente do conformismo - atribuiu à este conceito um peso de valor, referindo-se ao mesmo, não como a política do pior ou a aceitação irreversível da alienação, mas como um modo de resolução dos conflitos, que intervêm nos processos de negociação, e como um meio para as crianças se expressarem na relação educativa e recuperarem uma certa parte de liberdade.

Neste sentido, segundo Mollo (1.975), o conformismo deve ser considerado como um meio de expressão proporcionado à criança, perante a ameaça formulada pelos

mecanismos de dominação próprios de uma relação educativa inscrita nos cerceamentos de uma assimetria.

No entanto, mesmo considerando o conformismo de um ponto de vista diferente, pude perceber que as elaborações teóricas, empreendidas até aqui e confrontadas com o colorido trabalho de campo, ao invés de saciarem a minha sede de conhecer o que era desconhecido, estavam trazendo à tona as mesmas questões que haviam emergido no início do processo de investigação. Como estas questões estavam voltando à conversa como um cisco que se recusa a sair fui sendo envolvida, devido às circunstâncias, por uma verdadeira sensação de "Déjà vu"<sup>34</sup>... Neste momento de angústia, diria de revolta dos afetos, fiquei me perguntando: Mas afinal, porque isso está acontecendo?

Como eu nunca evitei qualquer especulação sobre as sensações, algumas hipóteses foram logo se fazendo presentes: talvez isto estivesse acontecendo porque tais questões haviam sido mal-resolvidas, justamente, por tocarem em teorias que são, muitas vezes, mal-interpretadas; ou talvez, porque estas questões não fossem resolvíveis mesmo, criando ora um clima de frustração e cansaço diante das dificuldades acumuladas, ora atiçando uma "curiosidade detetivesca" (Blikstein, 1.990, p. 12) que costuma levar a uma incansável busca.

Isso aconteceu porque, à esta altura, dar-me por satisfeita, simplesmente, a partir destas considerações teóricas - que afirmam que as crianças dispersam/silenciam como uma forma de resistência ou como conformismo - seria o mesmo que admitir que o clima de violência que acompanha o fluxo da mudança e do tempo da realidade observada, é somente um "pano de fundo" para as práticas e relações que se instauram naquele contexto. Em outras palavras, seria o mesmo que ignorar a intrincada rede de constrições públicas e privadas dos diversos atores sociais envolvidos no processo da pesquisa - rede, esta, que aprisiona cada existência em suas malhas mais cerradas.

Então, quando parecia que mais um passo dado nessa direção iria fazer-me retroceder aterrorizada e confinar-me de uma vez por todas no ponto de partida; quando parecia não haver mais saída para essa situação tragicômica: quero avançar na pesquisa, mas não posso, as falas das **mães de Kelly e Davi** - expressas na reunião de pais -

---

<sup>34</sup> - Coisas ou situações podem ser anormalmente (?) familiares. Às vezes, por um átimo, temos a sensação de já ter vivido aquilo, como que em sonho ou pesadelo. Isto é o "déjà vu".

deixaram entrever quais eram os momentos em que as crianças silenciavam e o porquê de agirem assim:

*“- Eu também sô pobre, mais eu num quero que a minha fiinha fique dano trela prá certos elementos aqui da crasse; eles são moleque que num presta, são filho de ladrão, assassino. Se eu descobri que ela fica conversano cos ôtro aluno, eu já falei, eu vô dá uma surra de bainha de faca nela”.*

**(Mãe de Kelly)<sup>35</sup>**

*“- Eu sei que meu fio num qué sabê de fazê lição de jeito nenhum e não qué se entrosá cum ninguém..*

*... Mais a culpa de tudo isso que tá aconteceno, é minha, porque eu ponho medo nele, falo que ele tá tão atrasado nas lição, que num vai consegui mais acompanhá a turma, e se ele falá alguma coisa errado, a turma vai ri dele. Fazeno isso, ele não vai pedi ajuda nem pro pai e nem prá ninguém da favela prá fazê as tarefa de casa. Eu faço ele desisti de uma vez, porque prá mim, o importante é que ele fique na escola e a hora que ele voltá, fique quietinho em casa...*

*...Sabe professora, o pai do Davi é muito bão, não dexa fartá comida em casa, mais ele bebe; bebe e depois bate ni mim e no meu Davi. Como se isso fosse pôco, ele ainda qué levá meu minino junto, pos bar da favela. Eu trabaio e num posso ficá co meu fio em casa. Ele mostrô as pasta cas lição e eu vi que ele piorô, mai tem essa ôtra coisa. Nesses bar é só tranquera que vai, e se eu num dexá ele assistino televisão e só freqüentá a escola, meu fio vai atrais do pai pos bar, às veis até pá bebe junto cum ele (chorava muito). Eu num sei se fazê isso é certo ou errado, mais mãe tem que tentá de tudo...”*

**(mãe de Davi)<sup>36</sup>**

<sup>35</sup> - Anotações do Diário de Campo VII, p. 89.

<sup>36</sup> - Anotações do Diário de Campo VII, p. 61.

O depoimento dado por uma professora, neste momento, também acenava para os mesmos aspectos destacados pelas mães de Kelly e Davi:

*“- Tem pai que pede prá gente batê no filho, caso eles conversem ou brinquem com os colegas da classe ou da escola. Eles falam: ‘Pode batê professora, bate mesmo, eu dexo..., porque eu não quero que meu filho se misture cas criança da favela e vire bandido’. Outro dia eu falei prá um pai que eu não ia bater no filho dele e se algum dia algum professor fizesse isso, ele podia denunciar o professor porque aí o professor podia até perder o emprego. Então, ele me respondeu: ‘Mais pode batê nele, que eu não vou denunciá a senhora’. Sabe, eu não entendo. Eles também moram na favela, são contra a violência, mas são os que mais a praticam, principalmente contra os próprios filhos.”*

(professora)<sup>37</sup>

Um outro fato que ocorreu em sala de aula, revelou mais algumas crianças que silenciavam e o motivo de se comportarem desta forma:

“**Lú** é repetente, sabe escrever muito bem e por isso escreve prá todo mundo da classe quando as outras crianças pedem. Mas hoje, ela não quis escrever prá ninguém. A menina estava chorando na classe e não quis dizer à professora, nem à pesquisadora, o que estava acontecendo. Na hora do recreio, quando fui conversar com **Alê**, ele acabou me contando que a **Lú** havia dito prá ele (através de gestos, porque ela não podia falar) que tem um primo dela, chamado **Edu**, que está sumido, ninguém sabe onde ele está e ontem à noite disseram que um tal de **Edu** havia sido morto, e ela não sabia se era seu primo. De qualquer forma, **Lú** contou que a mãe havia chorado a noite

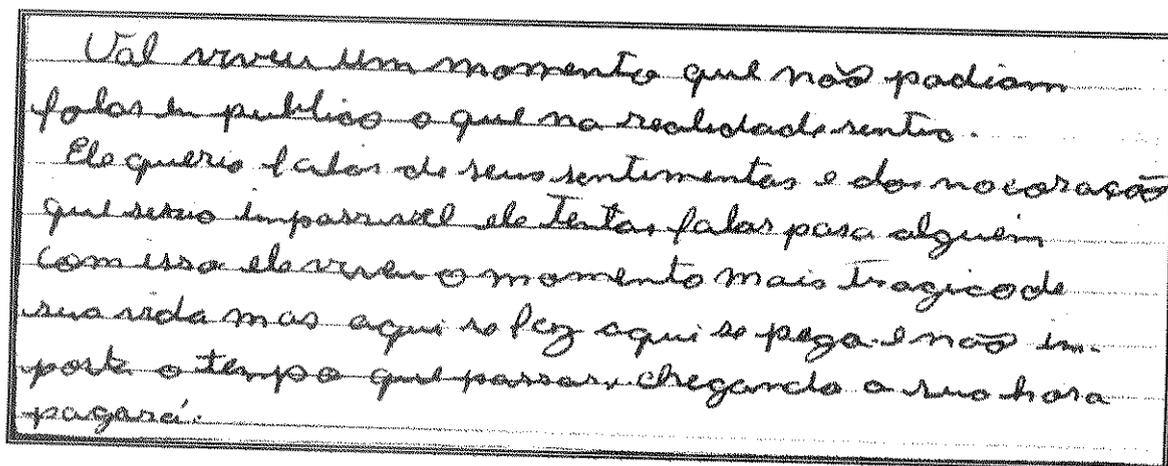
<sup>37</sup> - Anotações do Diário de Campo VI, p. 33.

inteira e ela havia chorado mais ainda, porque quando acontece essas coisas, o chefe da gangue do qual ela faz parte proíbe os integrantes do grupo de falar ou escrever, qualquer coisa, prá quem quer que seja, até que ele deixe novamente, porque ele sabe que nessas horas tem pessoa que fica sensível, meio *loque* e pode dar: ou com a língua nos dente ou dar uma *brecha*.”

\* Loque: otário

\* Brecha: dar um fora<sup>38</sup>

Acrescenta-se a todos estes depoimentos, duas produções escritas feitas, por Alê e Eli, alguns meses depois que um aluno da escola foi assassinado. Nestas produções, eles deixam bem claro que a dispersão - que é o momento em que as crianças desenham, cantam, falam palavras que são incompreensíveis para as pessoas que vivem fora daquele contexto - e o silêncio, são usados em suas lutas pela sobrevivência e contra a própria “lei do silêncio” que impera na favela:



Val viveu um momento que não podia falar em público o que na realidade sentia. Ele queria falar de seus sentimentos e dor no coração que seria impossível ele tentar falar para alguém. Com isso ele viveu o momento mais trágico de sua vida mas aqui se fez aqui se paga e não importa o tempo que passar, chegando a sua hora pagará.

Val viveu um momento que não podia falar em público o que na realidade sentia. Ele queria falar de seus sentimentos e dor no coração que seria impossível ele tentar falar para alguém. Com isso ele viveu o momento mais trágico de sua vida. Mas aqui se faz aqui se paga, e não importa o tempo que passar, chegando a sua hora pagará.

(Alê)<sup>39</sup>

<sup>38</sup> - Anotações do Diário de Campo IV, p. 29 e 30.

<sup>39</sup> - Cópia reduzida do original.

Como é difícil permanecer calado e o esforço para assim permanecer, pois nós sentimos indignados em ver tanta mentira e tanta autoridade sem poder fazer nada nem ao menos se expressar. Às vezes nós queria denunciar mesmo que morresse, que nem o Val, porque pelo menos nós teria falado alguma coisa para o povo.<sup>40</sup>

Como é difícil permanecer calado e o esforço para assim permanecer, pois nós sentimos indignado em ver tanta mentira e tanta autoridade sem poder fazer nada nem ao menos se expressar. Às vezes nós queria denunciar mesmo que morresse, que nem o Val, porque pelo menos nós teria falado alguma coisa para o povo.

(Eli)<sup>40</sup>

Quanto ao fato de algumas crianças da escola estarem sendo reprovadas, quando tinham condições de cursar uma outra série, pude perceber, através da análise de um episódio (o de nº 4), que o chefe da gangue do qual elas fazem parte as obriga a realizar para outro integrante da gangue, que esteja na mesma classe, as atividades escritas propostas pela professora, bem como as provinhas, para que este outro integrante possa copiá-las sem que a professora perceba.

Assim, atentando para todas estas vozes (silenciadas ou audíveis), pude notar que, o que elas dizem são indicadores importantíssimos, à medida em que apontam não só para a existência de um clima de violência, mas também para uma intrincada relação entre os comportamentos de dispersar/silenciar e a violência do meio social.

Além do mais, a partir destas vozes e destes pontos de interseção, ao voltar-me para essa entidade (im)palpável e (in)visível do ser humano, que é a linguagem, deixando-a deslocar entre alma sensitiva e alma intelectual, entre coração e mente, entre olhos e voz, pude notar que as crianças não estavam fazendo uso da dispersão e do silêncio como resistência ou como conformismo à instituição escolar. Mais do que a

<sup>40</sup> - Cópia reduzida do original.

convivência permitisse aflorar, deixando transparecer as formas mais socializadas, havia dispersão e silêncio sim, mas por trás de suas tramas e tessituras, havia gestos, sorrisos, olhares e outras formas de expressão que as crianças faziam uso para expressarem, com total nitidez (somente para quem fosse capaz de ver/ouvir), as suas vivências afetivas, as suas significações sobre a realidade cotidiana e as suas tentativas de se comunicarem não só com os colegas, mas, acima de tudo, com a professora.

Deste modo, quando as crianças emudeciam ou dispersavam, fazendo com que reinasse ora um silêncio mortal, ora uma misteriosa indiferença, na verdade o silêncio e a dispersão estavam sendo usados apenas como uma fortaleza, um escudo que favorecia o enraizamento e a constituição destas crianças diante da incerteza de um futuro aliado à própria indeterminação, afinal conforme disse Maffesoli, aludindo às sábias palavras do poeta, *“no recinto do parque, o grilo se cala apenas para se estabelecer melhor”* (1.987, p. 125).

Assim, fui percebendo que, impedidas/proibidas de “falar” pelos chefes das gangues, pelos pais ou, simplesmente, pelo medo/terror do próprio clima de violência, as crianças analisadas estavam fazendo uso de diferentes modos de linguagem (gestos, expressões, desenhos, o silêncio e a própria linguagem oral e escrita) para denunciarem o que estava acontecendo e, deste modo, revelarem um pedido de socorro.

Em outras palavras, quando lancei novamente o olhar para os comportamentos de dispersar/silenciar com o intuito de buscar na duplicidade, no simulacro e na aparência, o modo de ser social e individual das crianças que viviam neste clima de violência, pude perceber que as mesmas, longe de se apagarem progressivamente, estavam fazendo uso de diferentes modos de linguagem que por serem uma série de posturas, ações, movimentos e palavras, estavam se tornando, eles próprios, os indicadores da violência. Estes indicadores, por sua vez, apareciam no cotidiano escolar de uma forma direta, ou mesmo indireta - às vezes eles eram a (re)criação e/ou a (re)produção de uma situação de violência vivida pela criança no meio social/no meio familiar.

Neste sentido, tal como destacou Shotter de uma perspectiva histórico-cultural, estas crianças estavam *“organizando suas circunstâncias, relacionando-se com elas e apreendendo as diversas maneiras de ser em sua cultura - serem falantes,*

*ouvintes, observadores, memorizadores, imaginadores... - para usá-las como instrumentos psicológicos de suas ações*" (1.989, p. 185).

Assim, após perceber na significação dos diferentes modos de linguagem utilizados pelas crianças, marcas da violência física/simbólica do meio social, passei a me perguntar: Como se dá a relação entre estes diferentes modos de linguagem e a violência? Em quais situações/momentos estes outros tipos de linguagem aparecem/prevalecem? Como eles são produzidos, considerando os aspectos social e ideológico? Como se dão os modos de interação mediados por estes diferentes modos de linguagem, entre as próprias crianças e entre elas e a professora? Como a significação dessas interações é construída, transformada e negociada com "o outro"?

Diante destas questões, e com a intenção de estudar a significação dos diferentes modos de linguagem da criança que são marcas da violência, posso dizer que o presente trabalho tem por objetivos interpretar:

- a relação entre os diferentes modos de linguagem e a violência física/simbólica;
- como estes diferentes modos de linguagem, que são marcas da violência, são produzidos (como eles aparecem);
- a significação das interações, mediadas por estes diferentes modos de linguagem, entre as próprias crianças e entre elas e a professora;
- como a significação dessas interações é construída, transformada e negociada com o "outro".

Depois de definir estes objetivos, pude ir pintando o quadro que iria delimitar os contornos desta pesquisa - quadro este, que por vir acompanhado pela perda das facilidades ilusórias e pela perplexidade da vida que se entreabre com suas promessas de delícias e ameaças, exige um movimento de intensa reflexão, análise, interpretação e compreensão.

Este movimento, levou-me a recorrer ao que disse Dante (*apud* Calvino, 1.990, p. 97), "Poi piovvve dentro a l'alta fantasia" [Chove dentro da alta fantasia], afinal, somente a "chuva" dentro da parte mais elevada da imaginação (a alta fantasia), seria capaz de situar as visões da realidade observada na mente, fazendo-as "passar" através dos sentidos. É por isso que, ao procurar imaginar/sentir visualmente, tanto o

que as crianças vêem, quanto aquilo que acreditam ver; tanto o que sonham, quanto aquilo que recordam e tanto o que vêem representado quanto aquilo que lhe é contado, pude perceber que eu poderia fazer parte do jogo, jogar, viver o jogo, sem contudo estar assumindo o lugar do jogador.

Pensando deste modo e tentando ocupar este espaço, distanciei-me de uma economia de reflexão e, ao colocar os olhos no lugar do ouvido e vice-versa, pude ir penetrando não só na fala e na produção escrita das crianças analisadas, mas também, e principalmente, no não-falar e no não-escrever, que imersos em extensos períodos de silêncio, iam trazendo e traduzindo as marcas da violência, embaladas pelas músicas que as crianças cantavam, pelos desenhos que elas traçavam, pelas pinturas que coloriam, pelas suas expressões, pelos seus gestos, pelas suas ameaças, enfim pelos seus olhares e pelos seus sorrisos, que na nossa sociedade iam constituindo, no final desse milênio, "OS SINAIS DOS TEMPOS".

## CAPÍTULO 2

### *ALGUMAS VOZES SOBRE A VIOLÊNCIA*

*“O que faz da palavra uma palavra é a sua significação”.*

*Bakhtin*

#### UM OLHAR AFETIVO PARA O PASSADO

Clarice Lispector estava mil vezes certa quando disse: “(...) é duro quebrar rochas”, pois podem voar “(...) faíscas e lascas como aços espelhados.”<sup>41</sup> Digo isso não à toa, mas porque, ao encontrar em meio à uma simbiose de forças e energias, marcas da violência em diferentes modos de linguagem da criança, pude perceber que, se por um lado, as questões que haviam surgido, a partir da trajetória percorrida durante o processo de investigação, começaram a ser retomadas com uma explosão de decisão e de fascínio renovados, principalmente, porque estavam relacionadas ao fenômeno da violência, por outro lado, tais questões estavam trazendo à superfície, para minha surpresa, algumas palavras incandescentes da música “Roda Viva”:

*“Tem dias que a gente se sente  
como quem partiu ou morreu  
a gente estancou de repente  
ou foi o mundo então que cresceu.”*

*“No peito a sauda cativa  
faz força pro tempo parar,  
mas eis que chega a roda viva  
e carrega a saudade prá lá”.*<sup>42</sup>

Nesse momento, pareceu-me estranho fazer um passeio que se propagava pelos versos da canção “Roda Viva” e ouvir a voz de um poeta atento e inconformado com

<sup>41</sup> - *apud* Faraco e Moura, 1.985, p. 242.

<sup>42</sup> - Trecho extraído da música “Roda Viva”, de Chico Buarque de Holanda, referente ao primeiro e último versos, respectivamente.

seu tempo - aquele difícil mas muito instigante final dos anos sessenta<sup>43</sup> - quando minha preocupação não era outra senão a de dar continuidade ao processo de investigação para compreender as marcas da violência em diferentes modos de linguagem da criança, que por sua vez, não estavam sendo percebidas em sua nudez.

No entanto, foi nos versos amargos da canção “Roda Viva”, que pude encontrar em sua reversibilidade original, uma semelhança entre Chico Buarque que, embalado pela melodia, canta: *“No peito a saudade cativa faz força pro tempo parar”* e o que eu estava sentindo neste momento da pesquisa. Digo isso porque, da mesma forma que esse cantor/compositor, eu estava sendo envolvida por um sentimento nostálgico, que levava-me a propor de uma forma mítica, um bloqueamento do tempo, uma espécie de “congelamento do real”; ou ainda, em outras palavras, um retirar-se para o passado, em que eu clamava - no momento do rompimento dramático com a realidade, no sentido de sua projeção para o futuro - pela manutenção de uma sociedade de relações mais simples.

Por outro lado, embora eu tivesse encontrado um elo de ligação nos versos de Chico Buarque, devido a asfíxiante sensação de saudade que me impregnava e me acompanhava, por mais que pudesse parecer, eu não pretendia trazer o passado de volta, mas eu mesma é que, vez ou outra, queria voltar ao passado fazendo o tempo retroceder através da consciência, a fim de buscar o (re)estabelecimento de um estado de equilíbrio.

Esse idealismo em relação ao passado, que aliás considero hoje como um defeito na canção “Roda Viva” e como uma forma ingênua e equivocada de pensar, se fez fortemente presente porque eu acreditava que tudo o que se foi era belo e o que ainda estava por vir parecia terrível na medida em que nada mais escapava às garras de um tempo esmagador.

Essa minha maneira de conceber o passado, o presente e até mesmo o futuro, não se deu de uma hora para outra, mas ocorreu no momento em que passei a perceber os sujeitos da pesquisa (professores, funcionários da escola, pais, moradores do bairro e, principalmente, as crianças) com suas tradições, bem como algumas de suas

---

<sup>43</sup> - Segundo Aguiar (1.993), nesse período, os valores acumulados até então, começaram a entrar em crise ao mesmo tempo em que a repressão política brasileira, ao pretender calar de vez as vozes contrárias aos arbítrios do regime, afinava seus instrumentos para promover esse desastre que se pode sentir nos versos da canção.

particularidades locais dentro da estrutura da sociedade; e quando comecei a compreender algumas das tramas que se construíaem neste cotidiano escolar.

Digo isso porque, ver toda essa realidade mais de perto foi muito perturbador para mim, não só porque as imagens observadas, com seus conflitos e contradições, vinham involuntárias e súbitas - como relâmpagos, prementes - quase alucinatórias em seus sons, estruturas, cheiros e texturas, mas também porque a sensação (re)forçada que aquela realidade, do aqui e agora, estava causando em mim, com minhas idas freqüentes a um bairro envolvido por um clima de violência, apresentava-se como uma ameaça à minha própria visão.

No entanto, esquivar-me dessa paisagem, em princípio, “de pedra calcária e de chumbo”, mostrou-se ser impossível, mesmo porque de nada adiantaria evitar maiores contatos com essa realidade, se o tempo do mundo ou as próprias discontinuidades da experiência urbana não iriam, de modo algum, pararem por ali.

Nestes momentos, envolvida por visões apocalípticas e por chaves discursivas que anunciavam “os tempos antigos” como sendo bem melhores, comecei a viajar (fugir) para o passado com o intuito de paralisar o progresso, pelo menos em meu empreendimento pessoal e imaginativo. Assim, como eu estava vendo um crescimento descontrolado e monstruoso, comecei a buscar de todas as formas “a conservação de uma felicidade que estava ameaçada”, reelaborando o passado sem perder a atmosfera específica de uma lembrança evocada em todos os seus pormenores.

No entanto, como essas recordações estavam sendo-me muito caras, pois o papel que a memória desempenha acaba, muitas vezes, provocando um amargo sentimento de decepção e insatisfação, tornando a pessoa vulnerável e sujeita ao sofrimento, fiquei me perguntando: O que será, exatamente, esse “passado”? Aquilo que evoca lembranças? E o que esse “passado” significa para para cada um de nós, se ele é uma marca do tempo, ou pátina, que é constante na realidade do presente?

A esse respeito, creio que convém lembrar o diálogo entre Stavrogin e Kirillov em “*Os Possessos*” de Dostoiévski (*apud* Tarkovsky, 1.990, p. 64):

*Stavrogin: ... no Apocalipse, os anjos juram que o tempo não mais existirá.*

*Kirillov: Sei disso. É uma verdade indiscutível, afirmada com toda clareza e exatidão. Quando a humanidade alcançar a felicidade, não existirá mais o tempo, pois dele não mais se terá necessidade. Perfeitamente verdadeiro.*

*Stavrogin: Onde vão colocá-lo, então?*

*Kirillov: Não vão colocá-lo em lugar nenhum. O tempo não é uma coisa, é uma idéia. Ele morrerá na mente.*

*F. Dostoievski, Os Possessos.*

Assim, foi a partir desse brilhante *insight* de qualidade literária, que pude perceber, de acordo com Tarkovsky, que o tempo se assemelha “*a uma espécie de meio de cultura que é destruído quando dele não mais se precisa - quando se rompem os elos entre personalidade individual e as condições de existência*” (1.990, p. 64). Mas não foi só isso. Notei também que “*a história não é ainda o tempo; nem o é, tampouco a evolução*” - ambos são apenas conseqüências - mas ao contrário, ele (o tempo) é como “*a chama em que vive a salamandra da consciência humana*” (Tarkovsky, 1.990, p. 64).

Por isso fiquei pensando: se para o tempo existir é preciso que haja “consciência humana”, o mesmo eu posso dizer ao inverter a relação: para que o homem possa existir, ou melhor dizendo, se constitua enquanto sujeito e se realize de modo infundável como personalidade, é necessário que haja “tempo”. Aludindo à estes mesmos aspectos, Riobaldo, personagem de Guimarães Rosa, disse o seguinte:

*“Mire e veja: o importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou.”*

*(Grande sertão: veredas, Guimarães Rosa<sup>44</sup>)*

<sup>44</sup> - *apud* Faraco e Moura, 1.985, p. 254.

Assim, atentando para estas palavras e tendo em conta que o tempo não pode desaparecer sem deixar vestígios, pois é uma categoria subjetiva, pude perceber que esse tempo por nós vivido, além de fixar-se em nossa consciência como uma experiência situada no interior do tempo, também permite, através dele - conforme escreveu o jornalista soviético Ovchinnikov em seu relato sobre o Japão - “*tornar conhecida a essência das coisas.*” (apud Tarkovsky, 1.990, p. 66)

Deste modo, aproveitando esse tempo que me foi “concedido” para “conhecer”, debrucei-me em algumas idéias de Maffesoli sobre a violência e pude perceber, logo de cara, o quanto eu estava equivocada ao pensar que a misteriosa violência ocupa hoje nossa vida e nossas discussões, por pertencer somente ao mundo contemporâneo e ao desenvolvimento dos espaços urbanos.

Segundo Maffesoli (1.987), esse modo de pensar, preconceituoso, é decorrente de um certo alarmismo jornalístico e político que nos leva a crer que nossa época é vulnerável à violência.

É claro que a fúria urbana, com seus longos braços que a tudo e a todos envolvem, passa a impressão de que, num instante obscuro, ela traz consigo uma parte sombria que atormenta o corpo individual e social: é como se a história de nossa época tivesse escolhido para seu desenvolvimento as piores alternativas existentes, afinal o fenômeno da violência está atingindo, todas as classes sociais, indiscriminadamente, criando, tal como disse Nilo Odália ironicamente, uma espécie de “*democracia da violência*” (Odália, 1.985, p. 10).

No entanto, de acordo com Maffesoli, basta estarmos atentos ao que nos constam as histórias humanas para perceber, com o máximo de serenidade possível, que a violência “*é a herança comum a todo e qualquer conjunto civilizacional*” (1.987, p.13), uma vez que este fenômeno também é claramente perceptível desde as sociedades primitivas até as sociedades mais modernas, como se fosse uma epidemia pestilenta.

Por outro lado, não é o caso de perguntar, de uma maneira talvez supérflua, se hoje em dia existe mais ou menos violência. O problema que se coloca, segundo Maffesoli (1.987), é o de reconhecer, num primeiro momento, que a violência não é um fenômeno novo: ela reaparece periodicamente e expressa um mecanismo de crise, da qual a *anomia* (Durkheim, 1.982) é a manifestação. Esse estado de crise, por sua vez, caracterizado pelo enfraquecimento dos vínculos sociais, acarreta movimentos que não

são habituais nos indivíduos ou nos grupos e que, por isso mesmo, levam à uma desagregação social.

Neste sentido, não é desnecessário lembrar que existe um movimento dialético que engendra as cargas mortíferas e anestésicas do fenômeno da violência, afinal, com o enfraquecimento da trama social e dos vínculos orgânicos que lhe são inerentes, esse fenômeno que não nos é estranho (a violência), tende a ser continuamente estendido sob pena de, num movimento inverso, destruir os fios da própria trama que o constitui.

Deste modo, Durkheim inscreve a violência na cena da história como um “mal do infinito” que é correlato da anomia e do desequilíbrio pessoal. Aliás, esse autor, em páginas estimulantes de sua obra “Da Divisão do Trabalho Social”, afirma que, *“para que a anomia tenha fim, é preciso que exista ou que se forme um grupo onde se possa constituir o sistema de regras sociais que faz falta atualmente”* (1.978, p. 5).

Segundo Durkheim, *“uma regra (social), com efeito, não é somente uma maneira habitual de agir, mas é, antes de tudo, uma maneira de agir obrigatória, subtraída, em alguma medida, ao arbítrio individual”* (1.978, p. 5). No entanto, de acordo com este autor, somente uma sociedade constituída que goza de supremacia moral e material, indispensável para fazer a lei para os indivíduos e que tem a continuidade e a perenidade necessária para manter a regra além das relações efêmeras que a encarnam diariamente, é capaz de arrostar o destino, de se colocar acima das personalidades particulares - de tal modo que elas possam viver as espumas dos dias, respeitando a regra social - e de desempatar os interesses em conflito atribuindo a cada um, os limites que lhe convêm.

É por isso que hoje, como os laços que nos unem estão se tornando cada dia mais frágeis e mais frouxos, produzindo um enfraquecimento da estrutura social, e como o mal-estar orgânico traduz-se frequentemente numa astenia psicológica, levando à “perturbações profundas”, não é de se admirar que essa sociedade, que vai sendo constituída por uma poeira infinita de indivíduos desorganizados e por um Estado hipertrofiado, represente, no culto do instante, uma verdadeira *“mostruosidade sociológica”* (Maffesoli, 1.987, p. 15)

Por outro lado, acredito que também não é o caso de fazer com que esse pessimismo pese sobre o espetáculo sensual da vida, afinal, embora a violência seja

atribuída a um estado de anomia, que surge de tempos em tempos e com tendência a se desenvolver, a “embarcação social” sempre “resiste e navega”.

Portanto, ao perceber que a lógica do presente sempre traz uma parte trágica, fazendo com que a ordem social se proteja da força da irrupção do presente, em função do passado ou do futuro, resolvi deixar de lado o absurdo tranquilizador contido nas palavras da canção “Roda Viva” e em toda a confusão sensória esmagadora entre “viver o presente” ou “viver do passado” para poder, aos poucos, ir me recuperando do descarrilhamento que a “centralidade subterrânea”<sup>45</sup> do processo de investigação estava causando em mim.

Assim, ao lembrar que os anéis do rei Salomão trazem as palavras “Tudo passará”, pude perceber que embora o passado, em certo sentido, fosse muito mais real - ou de qualquer forma mais estável, mais resistente que o presente - como se costuma dizer, ele (o passado) não volta jamais.

Por isso é que, à esta altura, o exercício de memória e de saudade que eu estava fazendo, vez ou outra, para articular os pressupostos teóricos em estudo aos dados da realidade não tinha mais sentido, já que o mesmo, por sugerir que a violência é um fenômeno típico de nossa época, um traço essencial que individualiza nosso tempo, acabou sendo destruído pela confrontação entre o presente e aquilo que havia lhe dado origem. Como disse Maffesoli, “*não podemos nos abstrair de um tempo e de um lugar determinado, menos ainda de julgá-los. Ao menos, antes de fazê-lo, tentemos compreendê-los*” (1.987, p. 9).

Deste modo, ao cair na realidade do tempo (e do espaço) e, com isso, resgatar todo o caminho que eu havia percorrido desde que iniciei a pesquisa, percebi que eu deveria ampliar meu quadro teórico-metodológico, a fim de encaminhar de forma mais consistente as indagações relativas a um trabalho que estava em construção.

Além disso, como a imagem do fogo de artifício sempre mostra que a história humana cede lugar para as pequenas histórias e que estas, por sua vez, se escondem no momento de seu brilho mais intenso, percebi que eu deveria olhar, novamente, para a situação que me escapava, somente depois de compreender melhor o fenômeno da violência, afinal, este fenômeno no seio da “não transparência das coisas e da existência”, estava acontecendo como uma clareira, tentando nos petrificar e nos roubar o mundo.

---

<sup>45</sup> - Expressão utilizada por Maffesoli em “A conquista do presente”, Rio de Janeiro, Rocco, 1.984.

## DA TENDÊNCIA GEOMETRIZANTE AO INFINITAMENTE VASTO DAS “IDÉIAS” DE VIOLÊNCIA

O fenômeno da violência está tão entranhado em nosso dia-a-dia, perturbando nossas paixões e razões, que pensar e agir em função dele deixou de ser um ato circunstancial para se transformar numa forma do modo de ver e de viver o nosso mundo.

Neste sentido, como a violência é um problema para todos nós, grupos organizados da sociedade civil, estudiosos e setores ligados ao Estado estão discutindo este fenômeno em proporções cada vez maiores, embora nem sempre da mesma forma.

No cenário brasileiro, há autores (Da Matta, 1.982; Velho, 1.986; Paoli, 1.982; Benevides e Ferreira, 1.983) que percebem a complexidade do fenômeno da violência e não se arriscam a propor “diagnósticos simples”, nem “soluções mágicas”, justamente por defenderem a idéia de que não existe uma violência, mas violências que devem ser entendidas em seus contextos e situações particulares.

Segundo Da Matta, *“já é tempo de discernir algumas encarnações disto que chamamos de ‘violência’, pois o fenômeno, com todos os seus associados (a criminalidade, o sagrado, a repressão, a perversão...), tem múltiplos aspectos e contornos, com facetas positivas e negativas”* (1.982, p. 13).

Partindo dessa premissa, Velho, ao mesmo tempo em que afirma que somente o estudo de um conjunto de variáveis poderia contribuir para a explicação desse fenômeno, também aponta para a existência de “uma” variável (ligada à pobreza, à miséria e à desigualdade na distribuição de renda), que seria o patamar básico e universal a partir do qual se poderia encaminhar a questão da violência: *“Pobreza, miséria e desigualdade não explicam a violência, mas são indiscutivelmente fatores básicos para a constituição de um campo propício ao desenvolvimento de violências dos mais diferenciados tipos”* (1.986, p. 3).

Já Paoli (1.982), Benevides e Ferreira (1.983) afirmam que a questão-chave, que dá sentido ao problema da violência, é a noção de cidadania, uma vez que a reprodução continuada da falta de participação social, econômica e política, estrutura o tema em um terreno próprio.

De acordo com estas autoras, no interior da sociedade civil, enquanto há uma minoria que reconhece o conteúdo substantivo da cidadania como discurso e se sente em condições de reivindicar o direito ao poder, há uma maioria que, pela ausência de uma concepção efetiva da condição de cidadania (por não se ver/não ser vista como cidadão, mas simplesmente como pessoa), não é apenas desprovida do poder, mas é também desprovida de uma identidade coletiva reconhecida.

E como, de acordo com Paoli (1.982), as histórias de conflitos e paixões desta maioria não emergem no plano público, mas submergem no cotidiano, no privado, no local, a trama e o drama da cotidianidade destas pessoas se desenvolvem soterrados e obscurecidos, como se não fizessem parte da História. Neste sentido, a vivência cotidiana das relações de desigualdade e opressão vão se fortalecendo, não só “pela internalização dos estigmas e pelo impedimento do exercício real dos direitos civis”, mas também “pelo processo de manter os cidadãos isolados, vulneráveis e sempre no limite da capacidade de resistir ao medo e à insegurança” (Benevides e Ferreira, 1.983).

Por outro lado, há autores (Susssekind, 1.986; Cardoso, 1.986; Zaluar, 1.983, 1.992) que afirmam que para entender o fenômeno da violência, é necessário esquadriñar, criteriosamente, suas manifestações, bem como as características de suas vítimas e autores. Sem contar que é preciso também, passar os olhos nos mecanismos do Estado, bastidores de boa parte da formulação violenta em nosso meio social. De acordo com estes autores, a violência é decorrente do exíguo espaço de representação, participação, escolha e decisão deixado pelas classes dominantes às classes oprimidas e das profundas mudanças pelo qual passou o Estado nas áreas política e econômica, ao sair de duas décadas de autoritarismo.

Segundo Zaluar (1.983, 1.992), durante esse período caracterizado como ditatorial, as técnicas repressivas empregadas contra os setores insatisfeitos da população eram diretas, silenciosas e não precisavam de uma justificativa na grande imprensa. Com a crise econômica, que se seguiu ao milagre, o aumento dos índices de desemprego e da insatisfação popular acabou abrindo um espaço para a discussão dos direitos de cidadania das classes populares urbanas. Nesse quadro, o Estado, para conter o movimento ascendente destas classes, pôs em prática novas técnicas repressivas que, desta vez, passavam pela justificativa pública: “*o espelho pobre-criminoso-perigoso veio a calhar*” (Zaluar, 1.983, p. 276). Por meio dele, aumentou as notícias sobre violência e

as altas taxas de criminalidade nas áreas pobres da cidade; e as classes sociais desfavorecidas economicamente, passaram a ser apresentadas como destinadas, pela pobreza, a praticar, direta ou indiretamente, a criminalidade. Como resultado disso, criou-se a ilusão irrecuperável do inútil, do nocivo socialmente, que tinha de ser contido através da manutenção de um aparato policial sempre presente, vigilante, rápido e implacável que, reforçado ideologicamente, reafirmava os limites rígidos e fechados impostos às classes populares urbanas que, por sua vez, iam tomando a posição de “classes perigosas”, onde estariam os criminosos permanentes e os eventuais.

É neste sentido, que Sussekind (1.986), Cardoso (1.986) e Zaluar (1.983; 1.992) entendem que a grande maioria da população (inclusive os setores mais esclarecidos ou intelectualizados) costuma associar duas temáticas: violência e criminalidade violenta - etiquetando a criminalidade como única forma de comportamento anti-social que, por sua vez, deve ser temida e reprimida; legitimando a continuidade da prática de deixar à margem da lei, uma série de situações negativas à sociedade; e, ainda, definindo previamente os autores do fenômeno da violência, difusa ou não, apreendida no meio social.

Segundo estas autoras, para muitas pessoas, não transparece como violência a ausência de moradia, o analfabetismo, as consequências do desemprego, a resignação ao salário mínimo, a migração, as inúmeras lutas cotidianas e a utilização da legislação para que se perpetrem injustiças profundas. Ao contrário desse elenco de fatores relacionados à estrutura sócio-econômica e política, a atenção desta parcela da população está voltada para o flagelo do assalto, do estupro e do homicídio da realidade urbana.

Conseqüentemente, para tais autoras, esta aproximação superficial e excludente do problema, em que a violência é pensada mais no seu sentido criminal, acaba levando esta parcela da população a previamente eleger e estereotipar um tipo de comportamento e um autor de comportamento, ou seja, a colocar sob o julgamento e suspeitas permanentes, os indivíduos pertencentes às camadas consideradas desfavorecidas, principalmente aqueles que se ocupam das chamadas “piores tarefas” do mundo do trabalho, aqueles que mendigam ou que buscam oportunidades de emprego. São eles que costumam ser apontados como autores de atos de força contra a pessoa e o patrimônio, e apenas eles é que são encontrados nas prisões. Na verdade, é um perfil

que, seja do ponto de vista físico, seja do comportamental, aparece como sendo o responsável pela violência<sup>46</sup>.

Neste sentido, Cardoso (1.986) afirma que pode acontecer da violência estabelecer uma distinção entre criminosos e “homens de bem”, sendo estes últimos referendados pelo conjunto da sociedade. Neste caso, os “homens de bem”, sendo “homens sem bens”, usam sua dignidade de trabalhadores como emblema representativo do distanciamento com relação ao mundo do crime. De acordo com esta autora, estas representações preconceituosas, inspirando discursos e práticas classistas, racistas e sexistas, que suscitam posturas altamente discriminatórias, sobretudo em relação às classes populares, são baseadas em pontos de vista extrínsecos à teoria, uma vez que a violência está presente em todas as classes sociais<sup>47</sup>. Nesse quadro, o econômico exerce influências sobre a violência, mas não de uma forma que determina, afinal, para ela, a violência é muito mais cultural que econômica.

Deste modo, segundo Cardoso (1.986), para pensar o problema da violência e de sua contenção, é preciso que haja, em primeiro lugar, um momento de análise em que se relativizem duas “chaves discursivas”: a que pede segurança e punição e a que identifica-se com a defesa dos direitos humanos; afinal, a popularização destes dois discursos estruturados obscurece perguntas e dificulta análises em torno da questão da violência, visto que aqueles que se identificam com a defesa dos direitos humanos, de uma sociedade mais democrática, por ter um discurso que procura as causas da violência, não consegue incorporar a idéia de que, exatamente, a classe mais sujeita à violência de todos os tipos, pronuncia-se a favor de medidas drásticas de punição, de medidas que lhes parecem autoritárias e inaceitáveis.

Além destes estudos destacados até aqui, convém lembrar, que existem outros mais isolados - realizados por jornalistas, historiadores, criminologistas, juristas... - que por reconhecerem o tratamento desigual advindo de preconceitos em relação a determinados segmentos sociais; e ainda, por perceberem que qualquer iniciativa em relação ao fenômeno da violência têm sido pouco porosa aos interesses da coletividade, não se preocupam em fazer uma análise do problema, mas simplesmente preferem

---

<sup>46</sup> - De acordo com Cardoso, “o discurso sobre a violência, inclusive o produzido dentro dos próprios bairros populares, tem sido metafórico porque, na verdade, refere-se a uma realidade muito localizada, muito concreta” (1.986, p. 5).

<sup>47</sup> - Conforme Velho bem observou, “a violência não é desencadeada necessariamente pelas pessoas pobres, miseráveis, mas por grupos que ocupam posições diferentes na hierarquia social” (1.986, p.3).

denunciar/apontar a absurda passividade da classe política e das autoridades que só percebem os fantasmas da violência, quando são, diretamente, atingidas por ele. O jornalista Fernando Gabeira, ex-exilado político, resume suas preocupações em relação à este aspecto de forma esmagadora:

*“A maioria dos políticos talvez prefira esperar que os tiros resvalem em suas janelas, que os corpos comecem a cheirar insuportavelmente ou mesmo, os mais lentos, que a censura libere, daqui a dez anos, o filme colorido romanceando dos acontecimentos”.* (Gabeira *apud* Pires, 1.985, p. 6)

Esse tom moral que o discurso da violência assume e que, antes de mais nada, é marcado pela indignação, pela denúncia e, basicamente, por uma reivindicação de soluções, à medida em que vai sendo incorporado pelos meios de comunicação de massa, vai provocando nas pessoas uma maior sensibilização em relação ao fenômeno da violência. Deste modo, o discurso da violência difunde-se de um lado, mas banaliza-se de outro, de forma a perder seu tom polêmico e totalizante.

É por isso que, particularmente no território institucional, ou verifica-se uma postura de banalização e omissão, na medida em que a problemática é considerada como elemento “natural” presente nas relações que se instauram entre os sujeitos pertencentes às classes sociais “consideradas” desfavorecidas sócio-economicamente, ou então reina a cumplicidade e a impunidade por parte da polícia ou de outros órgãos governamentais, que através de práticas discricionárias, tratam de forma desigual (e a favor de) uma classe social “considerada” privilegiada no âmbito social, econômico, político e cultural. Assim, num quadro de euforia democrática, ao mesmo tempo em que gestam-se discursos e práticas que ensejam transformações na sociedade, um clima crescente de perda de legitimidade em relação aos grupos que estão no poder, vai sendo tecido aos poucos.

De qualquer forma, em meio a essa pulverulência de debates, bem se vê que embora esteja havendo um inegável aumento da produção intelectual em torno do assunto, a temática da violência ainda tem sido considerada secundária e marginal, dando

lugar somente para a esperança e a imaginação servirem de consolo às dores e às desilusões da experiência.

Neste sentido, apesar de alguns autores apontarem para aspectos que dão novo fôlego às discussões sobre violência - pensando em possibilidades de uma alteração substantiva desse quadro e sugerindo uma reflexão, junto aos protagonistas das cenas de violência, dos determinantes da situação por eles vivenciados - vejo que ainda comparecem com frequência nas publicações, ora discussões que privilegiam as vias de enfrentamento criminológico da problemática, ora suposições fundadas em preconceitos.

Neste momento da pesquisa, confesso, senti um grande vazio por não estar encontrando um diálogo entre o mundo teórico, mediado pela metodologia, e as indagações e perplexidades colocadas pelo processo de investigação. Digo isso porque, nestes momentos de reflexão, as imagens da realidade observada, surgiam como uma cena, um *flashback*, de tal modo que parecia que eu estava me referindo, ora a um passado remoto (embora não fosse tão remota a ocasião), ora a um passado fictício, o qual desliza e se esvai como areia entre os dedos, adquirindo peso material somente através da recordação.

É por isso que, ao deter-me num primeiro momento em algumas vozes que emergem a respeito do fenômeno da violência, percebi que para construir quadros referenciais que desempenham um papel paradigmático implícito - quadros, estes, em que eu posso dialogar com a(s) teoria(s) com a(s) qual(is) tenho trabalhado, é preciso perceber “o quê”, “como” e “em que” perspectiva tais vozes estão contribuindo para tornar a questão da violência “mais observável”, menos opaca.

Por outro lado, acredito que também não é o caso de dizer, como afirmou Esteves, embora ele estivesse se referindo à pesquisa educacional, que a pesquisa sobre violência “*está hoje onde sempre esteve*” (1.984, p. 9). Do ponto de vista da origem da violência, posso afirmar que muitos pesquisadores estão cientes do problema, demasiadamente, complexo, embora ainda não tenham condições de resolvê-lo. Já em relação à discussão de natureza conceitual, poucos, como Pino (1.995), formularam o problema com clareza no marco teórico do materialismo dialético, dando novas contribuições com vistas à superação de “celas conceituais” cristalizadas em estereótipos.

Assim, tendo como principais pontos de ancoragem estas poucas vozes, que soam com muito mais força e coerência, acredito que não é o caso de ficar discutindo se há uma violência ou várias, se a violência está se tornando ou não uma preocupação para as autoridades ou, ainda, se os perigos da articulação imediata e simplista entre pobreza e violência estão causando uma série de deformações na política social brasileira. Não sei se é ousadia demais de minha parte, mas penso que tais aspectos só valem a pena de serem discutidos enquanto “contextualização” do fenômeno da violência, não enquanto ponto de partida para a compreensão do mesmo, afinal, estes aspectos, por constituírem a polifonia dos diferentes discursos acerca do tema, podem conduzir o trabalho a caminhos que não fornecem elementos para os debates sobre a temática avançarem, uma vez que, na maioria das vezes, estes caminhos, por ficarem restritos ao caráter de denúncia, não levam ao exame das raízes e da natureza da violência.

Por outro lado, apesar de reconhecer a urgência de uma maior reflexão sobre “a gênese” do fenômeno, esta pesquisa não tem a pretensão de viabilizá-la, visto que demandaria uma longa discussão sobre o assunto, ultrapassando os limites e objetivos propostos pelo processo de investigação. Ao contrário, pretendo apenas situar tal discussão, não em termos de um incidente episódico e circunstancial, mas em termos da busca de compreensão das marcas da violência em diferentes modos de linguagem da criança.

Além do mais, como eu sempre tive em conta que, para mim, o desconhecido é muito mais atraente que o conhecido, afinal, como disse Albert Einstein “a coisa mais bonita que podemos experimentar é o misterioso”, mais do que nunca se fez necessário mergulhar nas reentrâncias que as múltiplas vozes, que abordam as diferenças entre as palavras crime, agressão e violência, vão (des)fazendo através dos deslocamentos e/ou entrecruzamentos das enunciações. Tal necessidade, no entanto, não surgiu a partir de uma polêmica pessoal, pseudo-expressiva, mas surgiu a partir de um clima de grande efervescência provocado pela própria palavra violência que no início e durante todo o percurso de minha reflexão foi crescendo, aproximando-se, mudando de “forma” e de “cor”, desvanecendo, refluindo...

## NA MULTIPLICIDADE DE SENTIDOS, UMA POSSÍVEL INTERPRETAÇÃO

Para compreender a importância de avaliar e examinar, cuidadosamente, o significado dos termos “crime”, “agressão” e “violência” é preciso, antes de mais nada, abandonar os pesadelos criados pela torre de marfim de alguns pensadores e perceber que, como estas palavras são conceitualmente distintas e referem-se a fenômenos completamente diferentes, usá-las como sinônimos representa uma triste reflexão que contribui para que, como disse Sorel há sessenta anos atrás, “*os problemas da violência ainda permaneçam obscuros*” (1.976, p. 60).

Segundo Entréves (*apud* Arendt, 1.985), até mesmo os maiores pensadores usam por vezes estas palavras sem qualquer critério, tanto no que se refere às diferenças lingüísticas, quanto àquilo que elas realmente correspondem. O que eles não percebem, ainda de acordo com este autor, é que o emprego correto dessas palavras é uma questão não apenas de lógica gramatical, mas antes de perspectiva histórica, afinal lembrando o que disse Bakhtin, “*O que faz da palavra uma palavra é a sua significação*” (1.986, p. 41).

Para Durkheim, o crime consiste em atos universalmente reprovados pelos membros da sociedade, pois ele afeta a consciência moral de uma nação e produz, em toda a parte, a mesma consequência, a saber a pena. Neste sentido, diz ele:

*“O elo de solidariedade social ao qual corresponde o direito repressivo é aquele cuja ruptura constitui o crime: chamamos por este nome todo ato que, em qualquer grau determina contra seu autor esta reação característica chamada pena”* (Durkheim, 1.978, p. 23).

Ao trabalhar esta noção, Durkheim nos alerta lembrando que um crime não se define pela ofensa aos sentimentos coletivos, pois existem entre estes últimos, alguns que podem ser ofendidos sem que haja crime, assim como também pode haver outros que não se ofendem, embora o ato se constitua como criminoso. Aludindo à este aspecto, ele exemplifica dizendo que, para os povos mais civilizados, o assassinio é considerado

como crime. No entanto, quando um homem mata o outro num estado de guerra, ou em legítima defesa, esse ato acaba não sendo considerado legalmente como um ato criminoso.

Em outros termos, pensar desta forma leva-nos a admitir, segundo Durkheim, que um ato não fere a consciência comum porque é criminoso, mas é criminoso porque fere a consciência comum: “*Não o reprovamos porque é um crime, mas é um crime porque o reprovamos*” (1.978, p. 41).

De modo semelhante, Zaluar (1.986) lembra, que criminoso não é apenas aquele que pratica um comportamento contrário a uma norma proibitiva do Código Penal, mas aquele que é reconhecido como tal pelo aparelho de repressão criminal.

De qualquer forma, tendo em conta estas considerações teóricas e reconhecendo a embrulhada, o aranzel que causava esta complicada questão, preferi deter-me no momento, apenas nos contornos da noção de crime trabalhada por Durkheim, em que ele afirma, após uma minuciosa análise sobre o crime, a pena, a consciência e a solidariedade, que “*o que caracteriza o crime é que ele determina a pena*” (1.978, p.54). Mas não só isso, detive-me também na noção de crime destacada por Pino (1.995), que tem uma conotação legal, figura no Código Penal e, por isso mesmo, refere-se à violação da lei..

Já em relação à agressão, de acordo com Arendt (1.985), embora eminentes naturalistas - biólogos, fisiólogos, etólogos e zoólogos - tivessem se unido para resolver, num supremo esforço, o enigma da “agressividade” no campo do comportamento humano, esse trabalho acabou representando algo teoricamente perigoso, no momento em que foi transposto e aplicado ao problema da violência. Isso porque, alguns estudos recentes que interpretam a violência em termos biológicos ou em termos da tradição do pensamento orgânico, ao compararem a violência à agressividade, acabam transformando o comportamento violento numa reação ainda mais “natural” do que as pessoas estão preparadas para admitir.

De acordo com estes estudos, a agressividade definida como um impulso instintivo, desempenha um papel funcional no seio da natureza, tal como os instintos de nutrição e sexual no processo vital do indivíduo e da espécie. A frustração destes instintos ou o “recalque” da agressividade, por sua vez, levaria a uma contenção de “energia” cuja eventual explosão seria extremamente perigosa.

Neste sentido, Freud em seu livro *“O mal-estar das civilizações”* afirma que a agressividade, que traz consigo uma poderosa quota de crueldade, é um dote instintivo do ser humano à espera de uma provocação ou à serviço de algum outro intuito, cujo objetivo pode ser alcançado em circunstâncias que lhe são favoráveis. De qualquer forma, segundo este autor, quer *“as forças mentais contrárias que normalmente inibem a agressividade”* se encontrem ou não fora de ação, do mesmo modo a agressividade irá manifestar-se e revelar o homem como sendo *“uma besta selvagem, a quem a consideração para com sua própria espécie é algo estranho”* (Freud, 1.974, p. 133).

No entanto, segundo Freud, como no campo dos relacionamentos sociais entre os seres humanos estes instintos são cada vez mais reprimidos, causando a hostilidade contra a qual todas as civilizações têm de lutar, é preciso que, de algum modo, essa perda seja economicamente compensada, caso contrário, sérios distúrbios poderão decorrer disso e o controle para salvaguardar a espécie não funcionará mais.

Contra essa teoria e suas implicações, Arendt (1.985) argumenta que enquanto estivermos falando em termos não-políticos e em termos biológicos, os estudiosos da violência poderão continuar apelando para o fato inegável de que no seio da natureza, a destruição e a criação não são mais que os dois lados do processo natural, ou seja, a destruição e a criação constituem/são constituídas por um ciclo eternamente repetitivo, que abarca todas as coisas vivas como se elas estivessem enfeitiçadas. Com isso, estes estudiosos poderão recorrer, incansavelmente, à plausibilidade deste fato, arrastando-nos para uma idéia de violência enquanto pré-requisito natural para a vida coletiva da humanidade, como os são a luta pela sobrevivência e a morte para a continuidade da vida no reino animal.

Por outro lado, essa enganosa transposição de dados biológicos e de mecanismos fisiológicos para o tratamento do problema da violência, não oferece somente uma saída para o absurdo, pois além de sugerir que a violência é um fenômeno “natural”, como outros tantos no reino animal, ainda nos aprisiona na dureza do solo junto à uma idéia de violência que faz do homem uma criatura perigosamente “irracional”, pelo fato do mesmo perder sua função de autopreservação. No entanto, em relação à este aspecto, Pino diz o seguinte:

*“to say that violence is the result of the releasing of instinctive tendencies when people lose rational control is the same as saying that violence is not a human attribute, but this is patently false”* (1.995, p. 13).

Segundo Michaud (1.989), embora G. Bataille não fosse um especialista em antropologia, foi ele quem, sem dúvida, melhor captou este aspecto próprio da humanidade: a violência.

De acordo com Michaud *“o mérito de Bataille é ter visto que a eclosão da crueldade humana, em sua gratuidade com relação ao simples objetivo de matar, só pode ser compreendida porque vem de um ser que busca exceder os limites”*. Portanto, *“a crueldade e a destruição não tem equivalente na natureza”* (1.989, p.77).

Em relação à este aspecto, Bataille (*apud* Michaud, 1.989) afirma que os acessos de fúria no reino animal nunca são excessos, uma vez que os animais, em sua imediaticidade e na ausência de proibições, não são nem pacíficos nem cruéis, mas simplesmente “naturais”, o que é bem diferente do que ocorre em relação à humanidade, que se opõe aos animais e por ser capaz de planejar, inventar, complicar, acrescentar, refinar: transgride com furiosa inventividade, praticando a violência.

Embora estas considerações teóricas esboquem uma certa confiança traiçoeira, justamente por dar margem a interpretações ambíguas e sugerir que o homem pratica a violência porque age com “fúria louca” e “crueldade” - modos de agir, estes, que segundo Bataille, só têm lugar no mundo dos humanos - tais considerações, fornecem algumas pistas para se pensar a violência enquanto transgressão das normas sociais - sinonimizando a palavra transgressão, por sua vez, não como simples violação das leis, mas como excesso, como o ato de ir além dos limites.

Deste modo, sendo a violência um fenômeno que pertence aos assuntos humanos, convém lembrar que, segundo Arendt (1.985), ela jamais poderá ser considerada como um fenômeno natural, uma manifestação do processo vital ou um fenômeno irracional, uma vez que a violência é sempre justificada para alcançar o fim que busca.

Em relação à este aspecto, Engels (*apud* Arendt, 1.985) assinalou, tempos atrás, que a essência da violência é regida pela categoria meio-fim, que por ser aplicada

somente a questões humanas tem a característica de estar o fim sempre em perigo de ser sobrepujado pelos meios que ele justifica e que são necessários para atingi-lo.

No entanto, deixando de lado todas estas irrupções perigosas, que não rompem a segurança do instituído, e pegando somente o relevante das considerações de Bataille e Arendt, posso dizer, de acordo com Pino, que a questão de Lorenz em *“Trois essais sur le comportement animal et humain”*, sobre porque o ser racional comporta-se do mesmo modo que um ser não-racional, pode ser respondida afirmando que é, precisamente, devido a sua racionalidade, uma vez que somente o ser racional tem a capacidade de encontrar razões em suas ações, mesmo que tais razões não sejam socialmente aceitas, justamente, por irem “além das regras” e por “passarem da medida”. Deste modo, segundo Pino (1.995) *“only a rational being can act irrationally”* (1.995, p. 13).

Assim, para onde quer que nos voltemos, se encontramos freqüentemente no âmago da noção de violência a idéia de “irracionalidade” - e de fato, não lhe faltam razões para isso, uma vez que a violência, quando quer irromper, traz nas ondas do mar agitado, o inimaginável, a conflagração e a transgressão da ordem... - isso ocorre, não porque a violência surge de um argumento não-racional, nem tampouco porque ela vem de forças instintivas que saem do controle, mas ao contrário, porque ela (a violência), vem acompanhada de perigosos argumentos racionais que vão além dos limites aceitos pela sociedade. Neste sentido, Pino diz o seguinte:

*“The Key to the enigma of the so-called irrationality of violence (...) is not the lack of reason, but rather the presence of a reason judged to be sufficiently strong to justify breaking the socially established limits and rules”* (1.995, p. 13).

Atentando para estes aspectos, percebo que, por mais que seja fascinante os trabalhos que procuram entender o abismo existente entre o homem e o animal, é preciso ter cuidado com a escalada perigosa e ofuscante que, entre os pontos mais altos ou menos tangíveis, vão aos poucos nos conduzindo para reflexões que têm mais importância pelo brilho, pela aparência e pelo factício, do que pelo humano que elas suscitam.

Deste modo, a violência não é um fenômeno que se levanta do leito das tendências instintivas, nem tampouco representa um escape à irracionalidade, afinal, por mais que sejam criadas condições sob as quais os homens sejam desumanizados, isso não significa que, nesse momento, eles deixam de ser homens para se transformarem em animais irracionais. É neste sentido que Pino afirma:

*“The concept of violence refers to a specific means of aggression which exists only in the world of humans, whereas the concept of aggression refers to a natural disposition to defend and attack, which is common to many animal species, including humans”* (1.995, p. 12).

Portanto, se a agressão<sup>48</sup> envolve a relação ataque/defesa, necessária a sobrevivência das espécies (quando um animal ataca, o outro também ataca para se defender, cessando o ataque somente no momento em que um deles se entrega ou foge), o animal nunca vai além do necessário, ao contrário do ser humano que transpõe o limite do biológico a partir da consciência e pratica a violência.

Falseando, um pouco, o que disse Canetti em *“Massa e Poder”*, posso afirmar que o homem mata quem (ele pensa que) se interpõe em seu caminho, quem (ele pensa que) se opõe à ele e quem (ele pensa que) se ergue diante dele como inimigo. Nesse momento em que o homem mata o (suposto) opositor, ele, que agora é o sobrevivente, vai sendo invadido por uma força muito particular, uma sensação de triunfo que o faz lembrar que ele ainda existe e que o outro deixou de ser - sensação, esta, que não é comparável a nenhuma outra existente no reino animal.

Contudo, não é o caso de dizer que, no momento de confronto com o que foi morto, o homem se enche de uma sensação frenética e nefasta, própria do sadismo, mas trata-se de perceber que ele vai sendo tomado por uma sensação vinda de um outro horizonte, ou seja, uma sensação herdeira da ousadia, uma vez que ele (o homem) se coloca diante do inaceitável na sociedade.

---

<sup>48</sup> - A agressão define relações puramente biológicas, mas que também podem ocorrer no mundo humano.

Nesse quadro, percebo que a ordem cultural suplanta a biológica e cria as leis (que são simbólicas) para garantir que o homem não precise matar o outro para “sobreviver”.

Entrèves (*apud* Arendt, 1.985), levando em conta a complexidade da lei, assinalou que as leis são mais aceitas que impostas e, por isso mesmo, suas sanções não consistem, necessariamente, no possível uso da força. Ele comparou tais leis às regras de um jogo, ou às de um clube, ou ainda às da Igreja - leis estas, que o homem costuma se submeter frente à seu desejo de jogar, que é idêntico ao seu desejo de viver e que faz com que estas regras sejam válidas para ele próprio.

Por outro lado, o homem não se submete à leis “voluntariamente”; nem porque reconhece teoricamente sua validade. Ao contrário, ele o faz, simplesmente, porque na prática não poderia entrar no jogo se não se submetesse.

Assim, recorrendo a idéia de Marx, tomada emprestada de Hegel, de que toda velha sociedade abriga em si a semente de suas sucessoras, da mesma forma que os organismos vivos trazem em si a semente de seus descendentes; e tendo em conta que esta é a única garantia conceitual possível para a perpétua continuidade de progresso na história, posso dizer que o homem, ao nascer numa sociedade com leis pré-existentes, se submete à elas, porque não há outro meio de entrar no grande jogo do mundo, no infinito jogo de relações e de imaginações - que são continuamente remexidas e reordenadas de todas as maneiras possíveis.

Deste modo, acredito que o homem não, necessariamente, “entra” nesse jogo, porque ao nascer ele já “está dentro”, e se eu pensar em Wallon (1.986)<sup>49</sup>, principalmente na simbiose afetiva entre o feto e a mãe, posso ir ainda mais longe e dizer que ele “está dentro” até mesmo antes de nascer, porque o homem/o feto já está se relacionando. Vejo que, o que acontece, é semelhante às teias de aranha, mencionadas por Lucrecio (*apud* Calvino, 1.990) que nos envolvem sem nos darmos conta, enquanto passeamos.

Portanto, ao ser lançado e aprisionado por essa “teia” de relações, não há como o homem “ficar de fora”, no sentido mais estrito da palavra. Há apenas como ele “pensar” que “está fora”, ou quando ele quer mudar as regras do jogo (para isso ele precisa estar

---

<sup>49</sup> - O fato de ter trazido Wallon para essa discussão não se deu apenas por uma tentativa de deixar claro algumas inconsistências, mas também, e principalmente, pela aproximação deste autor com Vygotsky, em sua concepção de desenvolvimento, no seguinte aspecto: ambos partem (de uma visão dialética) do social para o individual e não (de uma visão dualista) do individual para o social.

no plural) como fazem os revolucionários, ou no momento em que ele abre uma exceção para si próprio (enquanto sujeito singular), “indo além” da violação das leis, dos princípios e, por isso mesmo, praticando a violência. Bem se vê, aqui, que negar estas leis que dirigem o relacionamento humano, assim como as regras que dirigem o jogo, não significa simples “desobediência”, mas significa a recusa de entrar para a comunidade humana. Uma recusa tão ilusória, quanto o emblema do “nada”.

De qualquer forma, há algo a acrescentar em relação à idéia de violência, afinal, uma coisa é transgredir a lei, aceitando a lei e a outra é negar a lei. É por isso que, o que caracteriza a violência não é apenas a transgressão da lei, mas é a sua negação.

Por outro lado não são somente estas reflexões críticas que provocam a dificuldade em se pensar o fenômeno da violência. Há, ainda, outras que nos deslocam para situações conflituosas, como é o caso de um ensaio crítico que faz a distinção entre violência e poder.

Segundo Arendt (1.985) embora o poder e a violência apresentem-se juntos, eles são fenômenos distintos que se opõem, no sentido de que, quando um está presente o outro está ausente, ou seja, a violência aparece onde o poder está em risco - e, uma vez que se aproxima lançando sua sombra extensa e conjunta, deixando tudo escuro e acinzentado, a violência vai conduzindo à desapareção do poder.

Deste modo, deslocando na sua análise, a temática do poder e da violência de suas manifestações sociais particulares para seu estatuto conceitual, Arendt propõe parâmetros para a compreensão desse binômio: poder-violência, afirmando que a violência pode destruir o poder, mas jamais criá-lo, por ser absolutamente incapaz disso.

Para Arendt, o poder é inerente a qualquer comunidade política - resulta da capacidade humana para agir em conjunto, o que, por sua vez, requer o consenso de muitos quanto a um curso comum de ação: *“Quando dizemos que alguém está no poder, na realidade nos referimos ao fato de que ele foi empossado por um certo número de pessoas para agir em seu nome”* (1.985, p. 36).

No entanto, se alguém que está no poder se torna paradoxalmente impotente e já não dispõe de uma base numérica efetiva a lhe dar respaldo, a falta do consenso e da opinião favorável, implícita ou explícita, de muitos e a desintegração dos comandos que não são mais generalizadamente acatados faz com que esta pessoa que ocupa o poder não resista à tentação de fiar-se, principalmente, nos meios de violência. Tentativa, por

outro lado, em vão, uma vez que, segundo Arendt, “*o poder é de fato a essência de todo o governo e não a violência*” (1.985, p. 40).

Assim, para esta autora, a violência, devido à sua própria natureza instrumental, devido ao fato de estar sempre à procura de orientação e de justificativa pelo fim que busca, é bem diferente do poder que, por sua vez, não precisa de justificativas, mas apenas de legitimidade.

No entanto, embora Arendt tivesse discutido muito bem, e com originalidade, essa visão contrária à análise da violência como a mais flagrante manifestação do poder - afinal, para ela, a violência não cria o poder ou vice-versa, mas um é capaz de paralisar o outro a ponto de aniquilá-lo - ainda prefiro ficar ao lado da confiança hegeliano-marxista, no “poder de negação dialético”, em que os opostos não se destroem, mas desenvolvem-se suavemente, transformando-se.

Digo isso porque, de acordo com os contornos que, aos poucos, foram delimitando a concepção de violência com o qual eu iria trabalhar, a equação entre violência e poder não se apresentou como uma floresta espessa, cujas árvores, no equívoco do instante, precisariam ser cortadas para que, em seu interior, eu pudesse respirar. Ao contrário, nesta floresta, as folhagens de cada um dos troncos que formavam esta equação: violência e poder, se entrelaçavam, deixando transparecer evidências cristalinas de uma proximidade permanente e inextricável. Em outras palavras, esta equação fazia eco e sublinhava o vínculo entre violência e poder, afinal, quando se dá ao sujeito o estado de poder, o poder de decidir, está se dando à ele, do mesmo modo, o poder da violência, o poder de vida e morte, já que esse poder pode se colocar “acima dos limites”.

Assim, deixando de lado mais esta perigosa tentação de separar violência e poder, fui me aproximando de um núcleo de significação onde seria possível esboçar o quadro em que se inscrevia o fenômeno da violência, sem contudo me preocupar em pintar em sua tela definições precisas. Aliás, apesar da grande diversidade de definições existentes sobre o fenômeno da violência, propor uma definição que estivesse o mais próximo possível do indiscutível era tarefa muito difícil, afinal, não foi à toa que Sorel e Arendt dedicaram livros inteiros ao assunto sem realmente definir a noção.

Segundo Pino, para pensarmos a questão da violência podemos considerar os seguintes aspectos:

- *“Acting violently is an exclusively human characteristic and is, thus, the result of reason, not instinct;*
- *Violence is not only restricted to the means utilized, but also to its relationship with the desired ends, thus situating it in the area of ethics and human rights;*
- *once ethical principles and human rights are violated by individuals or social institutions without punishment, one paves the way for a multiplicity of violent actions and their legitimacy” (1.995, p. 14).*

De qualquer forma, se o homem pratica a violência virando as leis “de perna pro ar” e deixando-as desfiguradas e travestidas, como se não houvesse mais nenhum limite, nesse jogo inconcluso da vida, a violência vai agitando a ameaça de desordem, de desmoronamento das regras, do desaparecimento de qualquer previsibilidade, reduzindo o mundo dos homens a um “estado de anomia” (Durkheim, 1.982) onde tudo pode acontecer.

De modo significativo não é de se espantar, com efeito, que a violência envolva a idéia de uma distância em relação às normas e às regras que governam as situações ditas normais ou legais. Por não ter regularidade, nem estabilidade, por ser um estado inconcebível no qual, a todo momento, tudo pode acontecer, a violência deixa entrever a ameaça do imprevisível, introduzindo o desregramento e o caos.

Nessa perspectiva, se encontramos na idéia de violência, a imprevisibilidade, o caos, a conflagração e, mais do que a transgressão da ordem, um desregramento absoluto, não é à toa que as relações com qualidade de violência - que se instauram entre os homens e que desembocam na vida - vão deixando rastros de uma situação dramática, onde tudo pode acontecer e onde devemos esperar tudo, já que não temos mais certeza de nada nos comportamentos cotidianos.

Essas incertezas são ainda mais flagrantes quando percebemos que a violência, em sua atmosfera geral, não está ligada somente à uma gama de ações físicas, mas está também, unida à uma passagem incessante de ameaça, medo e terror, capaz de agitar as margens mais estáticas que se julgam inabaláveis.

Isso significa que toda violência é simbólica, pois o homem matando o seu semelhante ou expressando, incansavelmente, essa sua intenção - mesmo que ela nunca venha a se realizar - do mesmo modo, cria-se um clima de violência que vai inspirar o temor presente. Deste forma, a violência sempre muda a qualidade de uma relação apresentando-nos um quadro inteiramente diferente das relações humanas.

Pensemos numa relação com qualidade de violência entre dois sujeitos:  $S_1$  e  $S_2$  -  $S_1$  sendo um sujeito que vai além dos limites aceitos pela sociedade e que, por isso mesmo, pratica a violência; e  $S_2$  sendo o sujeito subjugado por  $S_1$ .

$S_1$  agarra  $S_2$  e o mantém preso, com a intenção de matá-lo. Ele pode acabar logo com isso matando  $S_2$ , gratuitamente, de um modo qualquer, não importa, ou pode, simplesmente, ficar ameaçando  $S_2$ . Se a opção de  $S_1$  não é sentenciar a morte à  $S_2$ , mas ao contrário, é apenas de deixar a recordação da ameaça, a partir do momento em que  $S_1$  começa esse jogo sinistro, algo de novo é acrescentado à prática de relações de ambos: a relação é (re)significada e um liame de pesadelos começa a rondar  $S_2$ .

Deste modo,  $S_1$  pode soltar  $S_2$  permitindo que ele escape e corra um pouco. Mas a dança horripilante da ameaça e do terror de  $S_1$ , faz com que  $S_2$  não se vá definitivamente e seja alcançado com toda a certeza, quando não for o caso, dele próprio ( $S_2$ ) vir a retornar.

Isso acontece porque o espaço/tempo que  $S_1$  controla, os momentos de esperança que ele concede à  $S_2$ , vigiando-o atentamente sem perder o interesse por ele, faz com que seja possível à  $S_2$  dar alguns passos para cada lado, mas sempre sentindo o olhar de  $S_1$  encravado em suas costas.

Deste modo, a voz e o olhar de  $S_1$  que ameaça e impõe o terror, faz com que a violência, mesmo não sendo acompanhada de ações físicas, adquira uma certa amplitude: mais espaço e também algo mais de tempo, afinal  $S_2$  aumenta seu medo a cada vez e começa a tremer só ao ouvir o eco do vento fugaz anunciando a aproximação de  $S_1$ , que domina e tem a situação em suas mãos.

Assim, deixando escapar o que há de concreto e vivo na significação da palavra violência e afinando ainda mais a concepção com o qual eu iria trabalhar, pude perceber que, pela ausência de repouso, esta concepção estava embrenhando-se no íntimo da pesquisa e evidenciando, com clareza, aspectos que tentavam ocultar-se em seu abrigo.

Tais aspectos, ao referirem-se às relações do sujeito com os acontecimentos, com o outro e com o mundo, revelavam que a violência tanto podia fazer parte da experiência direta que este sujeito tinha em sua vida - vivenciando ou presenciando uma situação de violência - como também poderia estar relacionada àquilo que ele ficava sabendo e imaginando dela.

Como hoje em dia, parte importante da experiência do mundo passa pelas imagens veiculadas pela mídia, que sejam enganosas ou sejam autênticas, nos mostram as coisas como se estivéssemos lá, ou como se estivéssemos estado, eu não poderia descartar dentro deste ponto de vista, que o que conta não é só a realidade vivida em uma situação de violência, mas também o que ficamos sabendo dela.

Nessa estranha mistura, as imagens da violência apresentadas pela mídia, apesar de seu caráter de cópias verídicas, não escapam das distorções e, por isso mesmo, criam um hiato entre uma experiência anestesiada e as evidências da realidade.

Assim, nessa empreitada audaciosa em que eu cedi à tentação de discutir brevemente o modo como eu iria pensar o fenômeno da violência, o lugar de onde eu iria falar, pude perceber que, apesar da cautela diante de idéias pálidas e de situações com feitiço, era preciso ter cuidado, ainda, nos momentos em que eu fosse pensar a violência durante a análise dos dados.

Digo isso porque, além de haver diferenças gritantes e complicadas entre uma análise conceitual e uma análise factual, quando se trata do fenômeno da violência, os perigos de perder-se no meio do caminho durante o processo de investigação aumentam ainda mais, afinal é muito difícil dizer na prática: “isso é violência”, “aquilo não é violência”, pois como Pino bem observou:

*“It is obvious that there are acts of aggression conducted with violence, but there are others where no violence is involved. Moreover, there are many crimes which imply aggression, either physical or moral, but there are others where no such aggression is involved. There are also crimes conducted with extreme violence; whereas, others do not imply any”* (1.995, p. 12).

Deste modo, em meio à tempestade criada pela própria palavra violência, fui sentindo os golpes do vento que indicavam a direção em que ele soprava e pude perceber que, nesta pesquisa, as marcas da violência em diferentes modos de linguagem da criança, poderiam ser marcas de algo que estava ocorrendo em termos físicos no bairro ou poderiam ser apenas marcas de um clima de violência, de medo, de pânico, mesmo que não houvesse um só ato físico; afinal, as crianças analisadas, sendo vítima, tendo presenciado uma situação de violência, ou tendo apenas formado uma percepção desta realidade social, isso já era suficiente para criar uma idéia de violência. E era essa idéia que estava se traduzindo entre formas de falar, de agir, que eu estava chamando de “marcas da violência”.

Assim, tendo em conta que a violência é sempre simbólica, que ela pode vir acompanhada ou não de ações físicas e que nesta pesquisa não me interessa saber se os os diferentes modos de linguagem das crianças analisadas são marcas da violência real ou imaginária, pude perceber, durante essa aventura de pesquisar, que eu não deveria estar atenta para a prática de ações físicas das crianças analisadas para qualificá-las ou não como violência; nem tampouco deveria me preocupar com as situações em que as crianças “narravam”, mesmo que fosse através de diferentes modos de linguagem, situações que ocorriam em seu meio social, que poderiam ser consideradas, ou não, como um fenômeno da violência, mas, ao contrário, eu deveria estar atenta às situações em que eu pudesse perceber, no entrecruzamento das enunciações produzidas, expressões da violência que traduziam o que estas crianças estavam vivendo, afinal lembrando o que disse Pino,

*“...thus violence is more concerned with the freedom of actors to overstep the limits imposed by social norms rather than with the actions themselves. It is impossible to forget that the attribute which qualifies a human action is not its physical nature, but rather the **signification** which people attribute to it”* (1.995, p. 12).

## CAPÍTULO 3

### *OUVINDO OS GRITOS DO SILÊNCIO...*

*“A pedra que rejeitaram os construtores, essa veio a ser a pedra angular (...)”*

*Vygotsky<sup>50</sup>*

#### PELAS TRILHAS DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Acompanhando o movimento das reflexões teóricas materializadas no capítulo 2, e lembrando o que disse João Cabral de Melo Neto: “um galo sozinho não tece uma manhã”, percebi que de nada adiantaria lançar luz para uma nova discussão teórica sobre o problema da violência, se tal discussão fosse considerada “sozinha”, isolada e desvinculada de uma orientação metodológica.

Embora pudesse parecer desnecessário aludir à tal aspecto, já que a maioria das pessoas reconhece a imbricação do trabalho teórico no trabalho metodológico, e vice-versa, vejo que tais pessoas, envolvidas por uma certa cegueira quanto à vasta gama de concepções teóricas que emergem dos diferentes processos e fenômenos sociais, se esquecem da importância de deixar visível a uma grande distância, que formas particulares assume o processo que se estuda, no que diz respeito ao aspecto metodológico.

Digo isso porque, trazer para uma pesquisa (atividade humana e social), os pressupostos metodológicos que infiltram-se no conteúdo de uma produção teórica - informando o ponto de vista histórico-político, o inevitável compromisso intelectual, a cultura, a vida grupal e a vida coletiva<sup>51</sup> do pesquisador - é fundamental para articular e

<sup>50</sup> - Embora Vygotsky faça referência à estas conhecidas palavras do Evangelho em seu trabalho: “O significado histórico da crise da Psicologia”, ele não o faz com precisão. afinal, o texto do Evangelho diz: “A pedra que os construtores rejeitaram veio a ser a mais importante” (Mateus, 21.42).

<sup>51</sup> - Conforme Vygotsky (1.996) bem observou, os marxistas já afirmavam com razão que cada coisa pode ser considerada como um microcosmo, em que se reflete todo o mundo. Baseando-se nisto, dizem que investigar até o fundo, esgotar uma coisa qualquer, um objeto, um fenômeno, significa conhecer o

orientar a busca e a perspectiva, tanto do próprio pesquisador, quanto do leitor, nos momentos de reconstrução dos circuitos, das redes de relações sociais, dos pontos de equilíbrio e dos pontos de ruptura próprios do processo de investigação.

Estes pressupostos metodológicos, por sua vez, por mais que pareçam possuir uma carga de valores estritamente individual, na verdade possuem um fundo social perfeitamente discernível, afinal como o homem se constitui através de suas relações com o mundo natural e social, transformando-se ao longo do desenvolvimento de sua vida e de sua espécie, de biológico em sócio-histórico num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana<sup>52</sup>, seu funcionamento psicológico não pode ser visto como um processo abstrato, descontextualizado, universal, mas um processo que está baseado fortemente nos modos culturalmente construídos de ordenar o real.

Acompanhando a Fontanella (1.991) que faz um estudo sobre o fundamento histórico-social dos valores, o homem valoriza as coisas pelas qualidades que têm, sejam qualidades do mundo da natureza, sejam qualidades do mundo da cultura, criadas pelo trabalho. A distinção entre elas tem importante papel na ideologia marxista, pois a coisa trabalhada fica humanizada, não é simples mercadoria, é produto humano. No entanto, como todas as qualidades das coisas só são “qualidades das coisas” frente ao homem, é bom lembrar que o mundo só é mundo para os existentes, e os existentes não o são sem o mundo, afinal, como disse Vygotsky (1.995) a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.

Em relação à tais aspectos, convém lembrar Goethe (*apud* Tarkovsky, 1.990), que diz que ler um bom livro (leia-se também uma pesquisa) é tão difícil quanto escrevê-lo(la), pois não convém imaginar que nossos valores, nosso ponto de vista e nossa avaliação pessoais sejam objetivos. Neste caso, é apenas através da diversidade das interpretações pessoais que pode surgir certo tipo de avaliação relativamente objetiva.

Assim, nesta pesquisa, se por um lado reconheço a exigência da objetividade, que requer um “certo distanciamento” do pesquisador em determinados momentos do

---

mundo inteiro em todas as suas conexões, já que nela (na sociedade) se reflete a totalidade das relações sociais.

<sup>52</sup> - Vygotsky concluiu, a partir do materialismo histórico-dialético, que “as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas **relações sociais** que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Neste sentido, ele enfatiza que “o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio” (Vygotsky *apud* Luria 1.988, p.25).

processo de investigação, por outro, percebo que esta objetividade é relativa, na medida em que o conhecimento é socialmente produzido, ou melhor, a própria “*construção da ciência é um fenômeno social por excelência*” (Lüdke e André, 1.986, p. 2) e, portanto, não pode a pesquisa realizar-se além das atividades comuns do ser humano, por sofrer certamente, as injunções típicas dessas atividades.

Deste modo, se de acordo com Lüdke e André, “*o pesquisador deve exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, colocando-se numa posição ímpar para compreender e explicar o comportamento humano*” (1.986, p. 15), esta pesquisa acaba sendo permeada pela tensão entre subjetividade e objetividade: objetividade, na perspectiva do desenvolvimento da “*vigilância epistemológica*” (Bourdieu, 1.995), que se torna imprescindível principalmente nos momentos “*descritivos*” das situações observadas, do registro e transcrição dos depoimentos/conversas informais; e subjetividade que está presente em todo o processo de investigação, de (re)leitura e de materialização da palavra escrita, impedindo a derivação automática da informação de campo para a discussão teórica, e por isso mesmo, permitindo que a articulação entre ambas se produza por uma construção categorial, que depende das questões iniciais a respeito de um setor opaco, obscuro da realidade que orientam a minha escolha dos procedimentos, da teoria e da opção histórica a partir do qual eu enxergo a sociedade.

Pensando nesta escolha, como a tradição marxista é, ao meu ver, uma das melhores fontes na construção de instrumentos de análises e perspectivas metodológicas, que permitem avançar na busca tanto do sujeito<sup>53</sup> quanto dos processos, no caso particular desta pesquisa, a abordagem (o elemento-chave) é o materialismo histórico-dialético - que ao admitir a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência - afinal, o propósito deste estudo é o de compreender o fenômeno como processo em mudança, em desenvolvimento, já que a realidade social, além de ser uma totalidade em constante transformação, é também um sistema dinâmico e contraditório.

Além do mais, a importância de definir e explicitar a orientação metodológica que permeia toda a discussão empreendida durante o processo de investigação, se dá

---

<sup>53</sup> - Entendo por sujeito um ser que desempenha múltiplas funções e tem múltiplos discursos, segundo a idéia de polifonia de Bakhtin.

também, e principalmente, pelo fato de que diversas pesquisas podem diferir em relação às suas bases teóricas, mas se em relação ao critério metodológico elas não estão bem definidas, apresentando muitos pontos invisíveis e análogos, então estes mesmo pontos podem impedi-las de promover maiores avanços. Aludindo à tal aspecto, Vygotsky, referindo-se às abordagens da psicologia de sua época, afirma o seguinte:

*“É evidente que nos encontramos diante de uma encruzilhada, tanto no que se refere ao desenvolvimento na pesquisa quanto ao acúmulo de material experimental, à sistematização dos conhecimentos e à formação de princípios e leis fundamentais. Continuar avançando em linha reta, seguir realizando o mesmo trabalho, dedicar-se a acumular material paulatinamente, resulta estéril e inclusive impossível. Para seguir adiante é preciso demarcar um caminho.”* (Vygotsky, 1.996, p. 203)

É por isso que Vygotsky sempre advertira os pesquisadores que olhar para baixo (ou no rumo de baixo) não é a mesma coisa que olhar de baixo para cima, pois o que conduz a cada uma destas perspectivas produz diferentes objetos de estudo e diferentes explicações. Em relação a este aspecto, Vygotsky ainda nos alerta dizendo que o pesquisador nem sempre deve seguir o mesmo caminho seguido pela natureza, uma vez que com frequência é mais vantajoso seguir o caminho inverso.

Aliás, vale destacar que, essa inversão de papéis, na época em que ele realizou seus estudos, via na psicologia do homem a chave da psicologia dos animais e nas formas superiores a chave da interpretação das inferiores. Segundo Vygotsky, era para esse conceito de método “inverso” que Marx apontava quando afirmava que a “anatomia do homem era a chave da anatomia do macaco” (Marx e Engels, 1.961). De acordo com Marx, “*só poderemos compreender as conjeturas sobre a existência de uma consciência elevada nas espécies inferiores se já soubermos previamente em que consiste o mais elevado*” (1.961, p. 42).

Da mesma forma, se minha intenção é estudar a significação dos diferentes modos de linguagem da criança que vive num clima de violência, é bom deixar claro, aproveitando essa “deixa” de Marx, e então Vygotsky, que o ponto de referência para

esse trabalho não é partir do estudo do fenômeno da violência para depois passar para aquilo que ela produz, ou seja, não quero estudar o fenômeno da violência para compreender os diferentes modos de linguagem que são as suas marcas, mas quero estudar a significação destes diferentes modos de linguagem para compreender a violência.

Traçando um paralelo entre o que disse Marx e o que quero afirmar, posso dizer que, a forma superior seria o que a violência produz (no caso dessa pesquisa seria determinados modos de expressão, determinados modos de linguagem que são uma espécie de código que a criança usa para “dramatizar” a violência que vive no meio social/no meio familiar) e a forma inferior seria o fenômeno da violência em si.

Digo isso porque, acredito que o estudo da significação dos diferentes modos de linguagem que são marcas da violência pode nos fornecer a chave para explicar o fenômeno da violência, bem como sua gênese, uma vez que também acredito que os mesmos fazem parte de um dos diferentes estágios concretos do desenvolvimento desse fenômeno, afinal, de acordo com Vygotsky (1.995), se “todo fenômeno tem sua história”, a violência também tem sua história - uma história caracterizada por mudanças qualitativas (mudanças na forma, estrutura e características básicas) e mudanças quantitativas.

Por outro lado, recapitulando os momentos da história desta pesquisa (apresentados/discutidos no capítulo 1), principalmente o caminho percorrido durante o processo de investigação, percebo que a maioria dos estudos que faz o caminho contrário à este que estou propondo, por se limitar a descobrir fatos - sem ampliar com isso os limites dos conceitos - não descobre nada de novo, permanece estancado, resumindo sua tarefa em encontrar a cada vez, novos exemplos dos mesmos conceitos. Estudar um contexto marcado por um clima de violência e descobrir que a criança que vive nesse meio social tem um comportamento diferente, faz uso de um modo de linguagem diferente e a partir daí mostrar que isso decorre diretamente da violência vivida no meio, é ao meu ver apenas mais um exemplo do que a violência pode produzir; agora, estudar a significação dos diferentes modos de linguagem utilizados pelas crianças capturadas por uma rede de relações com qualidade de violência, e por isso mesmo, descobrir uma relação entre estes dois fatos (a criança viver a violência no meio social e fazer uso de diferentes modos de linguagem que são marcas silenciosas dessa violência),

de acordo com o que penso, o que acredito, exige imediatamente não só a problematização dos dois conceitos correspondentes: violência e linguagem, mas também o estabelecimento de novas relações entre eles.

Segundo Vygotsky (1.996), assim como o historiador interpreta vestígios - documentos, memórias, jornais - e nem por isso realiza um estudo dos vestígios do passado, mas do próprio passado, também quero interpretar os diferentes modos de linguagem que são marcas da violência, sem com isso estar realizando um estudo dos mesmos, ou seja, um estudo do silêncio, dos gestos, dos desenhos, da produção escrita...

Recorrendo a um outro exemplo utilizado em certa ocasião por Vygotsky, poderia dizer que se a termometria não estuda aquilo que podemos ver - a elevação do mercúrio e a dilatação do álcool - mas o calor e suas mudanças indicados por estes dois elementos (mercúrio e álcool) através do termômetro, de tal maneira que é possível interpretarmos as indicações do termômetro e reconstruirmos o fenômeno a estudar por suas marcas, por sua influência na dilatação dos corpos; também não quero estudar aquilo que podemos ver, o silêncio, os gestos - mas quero estudar a significação dos diferentes modos de linguagem, reconstruindo o fenômeno a ser compreendido (a violência e suas mudanças) por suas marcas.

Assim, levando em consideração que a compreensão do movimento de rotação da Terra em torno do Sol foi estudada por meio das observações do movimento de rotação do Sol em torno da Terra e que *“só podemos compreender cabalmente determinada etapa do processo de desenvolvimento - ou, inclusive, o próprio processo - se conhecermos o resultado ao qual se dirige esse desenvolvimento, a forma final que adota e a maneira como o faz”*, (Vygotsky, 1.996, p. 207) creio que o leitor, ao seguir o rastro das palavras ou, se preferir, ao guiar-se por seus raios luminosos, poderá compreender dentre os possíveis e inúmeros caminhos metodológicos, aquele pelo qual optei durante o processo de investigação.

É claro que muitos problemas advindos desta pesquisa ainda podem surgir pela frente, mas como não existem problemas aos quais não se pode chegar sem mancar, como diz francamente Freud (*apud* Vygotsky, 1.996), continuarei seguindo esse outro caminho teórico-metodológico, rumo ao problema da violência, mesmo que seja mancando, afinal, Hegel, embora fosse um idealista, também caminhou rumo à verdade

de seu tempo mancando, pois ao separar “a dialética” da falsidade real, seu sistema idealista começou a pender para a cabeça do materialismo.

### O JEITO DE CAMINHAR...

Hofmannsthal (*apud* Maffesoli, 1.984) disse em certa ocasião: “A profundidade, é preciso escondê-la. Onde? Na superfície”. Atentando para estas palavras vibrantes, inextinguíveis e determinadas, pude perceber que, embora o fenômeno da violência ainda permanecesse para muitas pessoas de forma desconhecida na obscuridade “das profundezas”, as chamas e labaredas provocadas por este fenômeno, durante o processo de investigação, iluminaram bruscamente as sombras como se fosse um relâmpago, clareando seu próprio momento fugaz e mostrando que a violência, por deixar as suas marcas na superfície, não ocultava mais do que preferia não dizer.

Assim, ao ver despontar nos discursos silenciosos (refúgio das crianças analisadas) marcas da violência em diferentes modos de linguagem, pude perceber que o vasto campo da vida cotidiana encontrava-se aberto para a investigação, mesmo no caso de tratar-se de um fenômeno complexo como o da violência. E uma vez que “os *‘pequenos nada’ da vida que constituem o fato e o qualitativo*” (Maffesoli, 1.984, p. 152), estavam lançando sobre o problema da violência, uma luz nova, não seria nada inteligente deixar de aproveitar esta oportunidade.

Portanto, foi a partir da significação das expressões, dos olhares, das atitudes, dos gestos e do próprio silêncio das crianças, que pude (re)construir a trama deslumbrante da vida que as envolvia, e encontrar nesse processo revelador e significativo, características essenciais do fenômeno da violência.

Deste modo, tendo a possibilidade de dar continuidade à pesquisa, carregando em meu bolso estas características, que contribuíam para elucidar parte do jogo estranho (às vezes mortal<sup>54</sup>) da violência - pude partir para a “(re)organização do material empírico”, com muito mais impulso e segurança.

Esta “(re)organização” foi feita porque eu havia optado por utilizar, neste trabalho, o material empírico coletado para uma outra pesquisa realizada anteriormente

---

<sup>54</sup> - Refiro-me à esta expressão pensando não apenas na morte física, mas também, e principalmente, na morte simbólica que o fenômeno da violência pode provocar.

em uma escola pública de 1<sup>o</sup> grau (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série), localizada na periferia do município de Campinas, uma vez que este material era suficiente para viabilizar a proposta de análise de um fenômeno que havia me chamado a atenção, justamente, durante o processo de investigação da pesquisa anterior.

Por isso, utilizei os oito “Diários de Campo” em que foram registrados: a polarização das interações/interloquções de grupo e individuais estabelecidas em aula, no recreio e durante a entrada e a saída das crianças; os contatos informais com outros profissionais da escola, com os pais, com os moradores do bairro e, principalmente, com as crianças; e ainda, as entrevistas com roteiro semi-estruturado (Thiollent, 1.985). Utilizei, também, como documentos para análise, os textos e os desenhos de alguns alunos, bem como as reportagens de jornais que envolviam acontecimentos da escola e sua contextualização no bairro.

Como as visitas à escola foram realizadas entre duas e três vezes por semana - tendo o período de observação uma duração de 4 horas - durante os meses de março a julho de 1.994, nas classes de 1<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries, e agosto a dezembro de 1.995, nas classes de 2<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries - pude ter acesso à um número significativo de informações (baseadas no registro escrito), 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 pesquisa (sempre tendo o cuidado de referir-me à eles fazendo o uso de nomes fictícios) e afastar-me de ter um quadro muito mutilado da situação observada.

Todo esse material, rico em descrições de pessoas, situações e acontecimentos, acabou sendo objeto de análise em duas fases, não estanques, mas que se inter-relacionaram. Na 1<sup>a</sup> fase, como eu pretendia estudar a “significação dos diferentes modos de linguagem da criança que são marcas da violência”, a partir de suas relações com o contexto social mais amplo, e não apenas em função das relações internas do universo sócio-cultural do qual a criança analisada fazia parte (no caso, uma escola situada na favela), esta pesquisa, do tipo qualitativa, acabou se construindo no processo da pesquisa etnográfica.

Segundo Spradley (1.980) a etnografia tem um sentido próprio: é a descrição de um sistema de significados culturais do grupo e também do indivíduo, afinal a singularidade deste último, provém por um lado, do fato de seus “significados culturais”

serem constituídos pelos diversos “significados culturais” próprios dos grupos aos quais ele pertence, ou aos quais pertenceu; e por outro lado, pela síntese pessoal que deles se fez.

Vê-se claramente aí, a emergência de uma relação dialética que contorna certos cerceamentos presentes nesta afirmação, uma vez que, de acordo com Sapir (*apud* Michelat, 1.985), um indivíduo só pode ser considerado uma entidade singular, porque faz parte de uma cultura, recriando-a à sua maneira e só pode ser considerado como representativo de sua cultura - enquanto membro de uma comunidade - devido sua singularidade, que é reveladora.

Além disso, o estudo etnográfico não só permite um processo de construção teórica simultânea à pesquisa empírica (Rockwell, 1.989), como também provoca uma tendência de ver rituais estranhos nos atos mais familiares e de documentar fenômenos não-documentados e difíceis de serem incorporados às exigências “do levantamento e dos laboratórios”.

Depois de ter em conta estas características do estudo etnográfico, (re)organizei o material empírico, ainda na 1ª fase, centrando minha atenção em torno das crianças que por fazerem emergir, através de suas particularidades, experiências sociais reveladoras de uma problemática peculiar (o uso de diferentes modos de linguagem que eram marcas da violência), passaram a ser representativas do assunto estudado; assunto este que aos poucos foi se “delineando”.

No entanto, ao ler e reler todo o material empírico, principalmente as entrevistas/conversas informais, até chegar, como disse (Michelat, 1.985) a uma espécie de impregnação do seu conteúdo, percebi neste momento, que antes de dar continuidade à (re)organização deste material, eu deveria problematizar o procedimento adotado durante os momentos de reconstrução dos diálogos e transcrição dos depoimentos, pois estando meu trabalho relacionado à significação dos diferentes modos de linguagem, eu não poderia deixar que este procedimento representasse uma ameaça no sentido de criar pontos inconsistentes e desconexos, que revelassem um movimento inverso em relação ao modo como eu estava interpretando as vozes silenciadas ou audíveis dos entrevistados.

Assim, ao transcrever os depoimentos/conversas informais, procurei manter em sua íntegra, a “autenticidade” do modo de falar de cada participante do processo da

pesquisa porque, ao meu ver, alterar o seu modo de falar significaria alterar também o seu modo de pensar, afinal, conforme Vygotsky destacou, “*um pormenor gramatical pode às vezes modificar todo o teor do que se diz*” (1.995, p.111), já que há uma interdependência dos aspectos semânticos e gramaticais da linguagem, que mostram que as alterações na estrutura formal podem provocar profundas alterações no significado.

De acordo com Vygotsky, embora o pensamento e a linguagem tenham origens diferentes e desenvolvam-se segundo trajetórias diferentes e independentes, há um momento do desenvolvimento filogenético/ontogenético em que ocorre a estreita ligação entre esses dois fenômenos: a fala torna-se intelectual, com função simbólica, e o pensamento torna-se verbal, mediado por significados dados pela linguagem.

É por isso que, segundo este autor, estudar os sons da fala apenas como sons, desvinculados de sua conexão com o pensamento, tem pouco a ver com a função de fala humana, uma vez que não aborda as propriedades físicas e psicológicas peculiares à fala, mas somente as propriedades comuns a todos os sons existentes na natureza. Do mesmo modo, estudar o pensamento independente de seu veículo material - considerando não somente a fala oral, mas também os diferentes modos de linguagem - é impossível, mesmo porque o próprio desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança.

Assim, como “*é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal*”<sup>55</sup>, eu não poderia referir-me à fala dos atores sociais sem referir-me à seu pensamento, já que, conforme Vygotsky destacou, não é só expressão que o pensamento encontra na fala; ele “*(...) encontra também a sua realidade e a sua forma*” (1.995, p. 109). Neste sentido, Vygotsky afirma:

*“O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir. Cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre as coisas. Cada pensamento se move, amadurece e se*

---

<sup>55</sup> - Segundo Vygotsky, “*o pensamento é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. Uma vez admitido o caráter histórico do pensamento verbal, devemos considerá-lo sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana*” (1.995, p. 44).

*desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema. Esse fluxo de pensamento ocorre como um movimento interior através de uma série de planos. Uma análise da interação do pensamento e da palavra, deve começar com uma investigação das fases e dos planos diferentes que um pensamento percorre antes de ser expresso em palavras” (Vygotsky, 1.995, p. 108).*

Diante de tais considerações teóricas, optei por manter a transcrição dos depoimentos/das conversas (in)formais reproduzindo a linguagem falada, tal como havia ocorrido, não me preocupando com terminologias, classificações, enfim, com correções gramaticais, uma vez que minha intenção, ao adotar este procedimento, era a de interpretar o modo como os significados expressos pelos atores sociais funcionavam no processo vivo do pensamento verbal<sup>56</sup>.

Além do mais, ao registrar as próprias palavras dos sujeitos envolvidos no processo da pesquisa (Thiollent, 1.985), pude manter ao lado da “autenticidade”, uma outra qualidade: a “intimidade” - qualidade esta que, por sua vez, pode fazer da linguagem oral um convite à expressão dos sentimentos, um convite a um transbordar de emoções.

Nestas condições, lembrando, ainda, que toda linguagem oral difere da escrita independente da inserção social de quem fala, tentei assegurar, na medida do possível, não apenas a aproximação do eu em sua relação com o outro<sup>57</sup> (pensando ainda na relação entre atores sociais da pesquisa/pesquisador e entre pesquisador/leitor), mas também tentei garantir que a forma discursiva com a qual nos comunicamos oralmente no dia-a-dia se instaurasse.

Esta prática da oralidade que impregna o tecido de nossa existência, ao se afastar daquelas conversas que são tão-formais, tão-artificiais, quanto mais determinados estiverem “os papéis sociais” encarnados nessa relação eu-outro, põe em evidência a

---

<sup>56</sup> - Segundo Vygotsky “a análise do pensamento verbal em dois elementos separados e basicamente diferentes, impede qualquer estudo das relações intrínsecas entre a linguagem e o pensamento” (1.994, p. 02).

<sup>57</sup> - Na psicologia tradicional, o “outro” é simplesmente aquele que está face a face. No entanto há que considerar o “outro” enquanto lugar simbólico que me permite tomar consciência que eu “sou eu mesmo” - e isso é feito através da linguagem. Na fala egocêntrica, por exemplo, se a criança está num quarto sem ninguém por perto, ela está falando, não sozinha, mas com “o outro”. Para Wallon o “outro” é o fantasma, o lugar simbólico que ocupam pessoas concretas.

linguagem “comum” a todas as culturas, que segundo Barthes (1.972) “*está aí, como a vida*” (p. 20).

Dizer assim, me lembra Todorov que afirma, que é no discurso, que o sujeito pode expressar o pensamento de maneira particular, emprestando-lhe um colorido magnetizante, traçando-lhe os contornos, desenhando-o e tornando-o único em cada fala. Neste sentido, diz ele:

*“...é como linguagem, assim personalizada, que o discurso se constitui como um traço distintivo da humanidade, já que é por ele que o homem adquire consciência do seu próprio dizer”*  
(Todorov, 1.967, p. 106).

No entanto, como eu tinha que transpor para o papel a palavra falada em sua materialidade, transformando-a em “palavra escrita”, acabei tendo que enfrentar algumas armadilhas, uma vez que, ao querer lograr no discurso escrito, quando lido, a vivacidade da fala, pude perceber que o mesmo, em determinados momentos, estava tornando a palavra falada “*mais morosa, mais surda e mais fria*” (Rousseau, 1.978, p 162) por insinuar, equivocadamente, que ela estava sendo vista em termos de “inferioridade cultural”, uma vez que os protagonistas envolvidos no processo da pesquisa pertenciam às classes populares.

A problematização destes pontos nodais levaram-me, neste processo, à 2ª fase da pesquisa, uma vez que, em meio à significativa agitação provocada pela fase anterior, pude ter claro que, como são necessários meios especiais de análise científica para pôr a nu as diferenças internas escondidas pelas similaridades externas (André e Lüdke, 1.986), seria preciso optar por fazer uma cuidadosa seleção dos episódios a serem analisados a partir dos quatro objetivos, claramente, definidos durante o processo de investigação:

- a relação entre os diferentes modos de linguagem e a violência física/simbólica;
- como os diferentes modos de linguagem que são marcas da violência são produzidos (como eles aparecem);
- a significação das interações, mediadas por estes modos de linguagem, entre as próprias crianças e entre elas e a professora;

• como a significação dessas interações é construída, transformada e negociada com o “outro”.

Longe de considerar estes objetivos a partir de uma olhadela breve e periférica, procurei não ser apressada com os mesmos, deixando-os divagar em minha memória, para que eu pudesse examinar, pacientemente, cada detalhe e meditar vagarosamente sobre os seus significados. Assim, fugindo de toda contingência efêmera, pude perceber que estes objetivos eram explicativos e como um estava relacionado ao outro, eles se configuravam em dois pares: o primeiro estava relacionado ao segundo e o terceiro estava relacionado ao quarto, do mesmo modo que cada par também mantinham relações: os modos de linguagem com os modos de interação.

Vale ressaltar, ainda, que a necessidade de interpretar cada um destes objetivos está no fato de acreditar que uma resposta só pode ser estudada pela qualidade de suas relações com a pergunta e, por isso mesmo, o significado desta resposta não se encontra na percepção, mas na interpretação. Como disse Vygotsky, “...a interpretação não é só uma amarga necessidade, mas um modo de conhecimento libertador, essencialmente fecundo, *salto vitale* que, para os maus saltadores, se transforma em *salto mortale*” (1.996, p. 287).

## A DENSIDADE SENSÍVEL DA LINGUAGEM

Ao selecionar os episódios, recortados do material empírico, que seriam analisados, tendo em conta os quatro objetivos propostos, pude perceber, logo de início, que toda vez que minha pesquisa parecia chegar a um “esgotamento” em relação ao tratamento das questões, uma frase, um bilhete, um comentário, alguma coisa que havia acontecido no universo escolar observado, vinha ao meu encontro, penetrava em mim como uma flecha mágica e era relançado ao trabalho, dando-me a possibilidade de ampliar a perspectiva do outro (no caso, do leitor), que também era uma das minhas preocupações durante o processo de investigação.

Deste modo, colocando o leitor em contato direto com o clima de violência que eu havia percebido e permitindo à ele que entrasse nesse canal, tive a possibilidade de

afastar a pesquisa de outras que se restringiam às denúncias ou explicações abstratas sobre a violência, uma vez que estas, por mais que adquirissem um vocabulário sociológico, acabavam transformando aquilo que era experiência, num simples relato, vazio de significado - um discurso completamente neutro.

Digo isso porque, falar em violência é uma coisa; agora, entrar em contato com o mundo das pessoas que vivem a violência e dar a possibilidade ao leitor (que, provavelmente, não pertence a esse mundo) de se engajar e de ter uma idéia forte do que está acontecendo nesse universo, que é uma coisa gravíssima e não uma denúncia “*in abstracto*”, é algo completamente diferente.

E como eu havia encontrado uma maneira de entrar nessa situação, nesse mundo, não só invertendo o processo de entrada que geralmente é feito por outras pessoas, mas também invertendo a discussão sobre a violência, pude multiplicar o número de episódios a ser apresentado na pesquisa, para tornar ainda mais rico o leque de significação/a diversidade de expressão dessa violência e para que o movimento das situações observadas pudesse alimentar o movimento do meu próprio discurso.

Assim, não fui pesquisar, intencionalmente, um contexto marcado por um clima de violência para descobrir o que a violência era capaz de produzir: comportamentos diferentes, modos de linguagem diferentes, mas, ao contrário, fui pesquisar um contexto onde, aos poucos, pude perceber que a maioria das crianças faziam usos de diferentes modos de linguagem que eram marcas da violência física/simbólica vivida no meio social/no meio familiar.

Desta forma, optei por apresentar/analisar seis episódios que além de tornarem o universo observado concreto para o leitor, do mesmo modo que era concreto e vivo para mim, também puderam traçar a densidade sensível dos movimentos silenciosos da vida.

## EPISÓDIO 1

“Enquanto eu aguardava o sinal de entrada para a sala de aula, fiquei na varanda da escola observando a chegada das crianças. Algumas vinham com a mãe ou a irmã mais velha, outras vinham sozinha, e outras, ainda, chegavam na escola acompanhadas de uma turma grande constituída, aproximadamente, por quinze integrantes, entre eles,

crianças e adolescentes. As crianças que eram trazidas por sua turma vinham fazendo algazarra pela rua e só paravam quando chegavam no portão da escola, uma vez que este era o momento de se despedirem de cada membro do grupo com gestos estranhos que iam desde um aperto de mão até piruetas no ar.

Conforme iam entrando na escola, algumas crianças se aglomeravam próximas ao refeitório, formando fila, enquanto que outras corriam e pulavam pela quadra. **Davi**, que havia sido trazido por sua turma, ao entrar na escola, juntou-se à **Sand** e **Kelly**, que estavam na varanda, e começou a brincar com as duas:

**Davi** fecha a mão, finge que é um copo e (finge que) bebe. Depois oferece para **Sand**. Ela (finge que) toma. Começa a falar com **Davi** cambaleando (sua fala é baixinha e incompreensível). **Kelly**, que estava segurando uma boneca na mão, aproxima-se e fala:

- *De novo bebendo pinga, Davi? É pinga, Davi? Cê num tem vergonha de trazê nossa fia prá cá, prá bebê junto co cê? Cê num sabe que a bebida é sua sentença de morte?* (**Kelly**)

- *Eu num tô nem aí com o corpo, quero sabê é de ficá com a cabeça esperta* (**Davi**).

- *É... a bebida abrevia a vida dos jovens* (**Kelly**).

- *Pára de falá mulher! Deus fez tudo no mundo para acabar e não para guardar* (**Davi**).

- *Seu burro, vai pra casa, agora! Eu tô cheia de vim buscá o cê no bar. Todo dia essa ladainha...* (**Kelly**)

- *Deus matô o amigo mais importante prá mim. Meu amigo era muito alegre, era sangue bão<sup>58</sup>. Agora eu num vô querê ir prá casa, eu num vô bebê coquetel...* (**Davi**)

**Kelly** aproxima-se de **Davi**, coloca a mão em seu ombro esquerdo e fala:

- *Calma Davi, Deus ainda não chamou ele prá sua terra natal, mais lá ele vai se sentí melhor. Lá encima é tudo legal, bonito e alegre. Lá encima é tudo azul. Deus feis o céu que é o lugar onde será julgado os vivos e os mortos* (**Kelly**).

A fala de **Kelly** faz com que **Davi** pare, alguns instantes, para pensar, afinal, nesse momento, seu olhar fica distante. Por outro lado, passado alguns minutos, **Davi**

<sup>58</sup> - Sangue bom: rapaz legal, considerado pelo grupo.

se afasta cambaleando, fingindo que está bêbado. Deita no chão e fica de olhos fechados. **Kelly** observa-o em silêncio e resolve dar continuidade à brincadeira, falando para **Sand**:

- *Vem fia, ajuda a erguê o pai (Kelly).*

**Sand** agacha, pega o braço de **Davi** e fala:

- *Levanta pai, levanta dai. Levanta vai! (Sand)*

**Davi** levanta e começa a dar socos e chutes no ar. **Sand** se assusta:

- *Ai, eu tô muito lóco (Davi).*

Uma outra criança decide entrar na brincadeira:

- *Esse cara tá maluco. Eu heim! (Kat)*

- *Hoje cê passa a noite na rua, porque se o cê entrá em casa, cê vai ficá jogano as coisa fora e vai querê bate ni mim. Eu já sei, cê vai ficá tão lóco e aí eu vô ter que aguentá e até cê pará a sua locura vai umas vinte hora. É... cê num tem jeito, cê é igualzinho o seu pai! (Kelly)*

No mesmo instante, **Davi** demonstra estar muito nervoso, por não ter gostado do que **Kelly** disse, e parte prá cima da menina, empurrando-a. **Kelly** cai no chão e se rala, porque ainda está com a boneca na mão. Então, começa a chorar:

- *Ai Dav! Eu num brinco mais, cê num sabe brincá. Cê estragô a brincadera (Kelly).*

**Kat**, que estava ao lado dos dois, começa a rir e fala:

- *Ai! Eu num quero marido que bate nos ôtro, minha fia (Kat).*

**Davi**, por ter machucado **Kelly** de verdade, fica em silêncio e sem jeito, olhando prá colega. **Sand**, que no momento estava só observando, segura a mão de **Kelly** para ajudá-la a levantar, pega sua boneca do chão e entrega-a para a colega. No entanto, assim que **Kelly** fica em pé, ela deixa a boneca de lado e parte prá cima de **Sand**, puxando seu cabelo e esmurrando a menina, sem que ela tivesse feito nada, a não ser ter ajudado **Kelly** a se levantar do chão:

- *Vai tirá sarro, vai? Sua lazarenta! (Kelly)*

**Sand** começa a chorar, mas não revida:

- *Pára Kelly, pára! Eu num fiz nada. Tá doendo, pára! (Sand fala se encolhendo e tentando se proteger com as mãos).*

**Kelly** segura **Sand** e fala olhando prá ela:

- *Cê vai levá um cõro de cinta e se o cê chorá eu vô pensá que cê tá fazeno manha, aí eu bato mais. Eu vô batê cá fivela da cinta, com a faca e vô prende seu braço na porta. Seu braço vai ficá assim* (**Kelly** mostra seu próprio braço machucado, com algumas manchas roxas na pele e um corte não muito grande. Depois segura **Sand** novamente).

- *Kelly, solta a Sand que você já tá machucando! Que brincadeira é essa, heim?* (**pesquisadora**)

**Kelly** não olha para mim (**pesquisadora**), mas solta o braço de **Sand** falando, logo em seguida, para a colega num tom enérgico, gritando:

- *E não adianta mostrá pro seu pai porque todo mundo sabe que ele bebe e que no dia seguinte ele num vai nem lembrá que o cê mostrou. Ele num vai nem ligá.* (**Kelly**)

Depois de falar com **Sand**, **Kelly** pega sua boneca e vai se afastando em direção ao refeitório até se juntar às outras crianças que formavam fila para entrar na classe”.<sup>59</sup>

Neste episódio, **Davi** dá início à uma brincadeira operando com elementos ausentes, ou seja, dispensando o uso de objetos, uma vez que ele faz-de-conta, não só que sua mão é um copo, mas também que bebe alguma coisa. Depois, ele envolve **Sand** na brincadeira, oferecendo a bebida à menina. **Sand** aceita e também finge que bebe, acrescentando mais um elemento à ação de beber: ela começa a falar com **Davi** cambaleando, fingindo que ficou bêbada. Neste momento, o líquido que poderia ser significado como sendo refrigerante, suco, água, ou outra coisa qualquer, passa a ser significado, pelos protagonistas da situação, como bebida alcóolica. É por isso que **Kelly**, ao entrar na brincadeira, também procura nomear a bebida: “*de novo bebeno pinga?*”, “*É pinga?*”, ao mesmo tempo em que organiza o jogo e a distribuição de papéis: assumindo o papel de mãe de **Sand** e de esposa de **Davi** (*Cê num tem vergonha de trazê nossa fia pra cá, prá bebê junto co cê?*); e ainda, compondo o cenário que definirá o contexto da brincadeira, no caso, um bar (*Eu tô cheia de vim buscá o cê no bar*).

Desta forma, muitas coisas estão evidentes neste episódio, tais como os papéis que os atores sociais assumem na brincadeira: **Kelly** é a esposa que vai buscar o marido

<sup>59</sup> - Anotações do Diário de Campo VIII, p. 36, 37 e 38.

todos os dias no bar (*Todo dia essa ladainha*); que apanha do marido (*Hoje cê passa a noite na rua, porque se o cê entrá em casa, cê vai ficá jogano as coisa fora e vai querê bate ni mim*) e é a mãe que bate na filha (*Cê vai levá um côro de cinta e se o cê chorá eu vô pensá que cê tá fazeno manha, aí eu bato mais. Eu vô batê cá fivela da cinta, com a faca e vô prende seu braço na porta*). **Sand** é a filha que acompanha o pai durante suas idas ao bar, para poder beber junto com ele (*Davi 'finge que' bebe alguma coisa, oferece para Sand que aceita e depois começa a cambalear*); é a filha que ajuda a mãe a levar o pai para casa (*Vem fia, ajuda a erguê o pai; Levanta dai pai, levanta dai. Levanta vai!*), e é a filha que apanha da mãe. **Davi** é o pai que não sai do bar e leva a filha junto com ele (*Cê num tem vergonha de trazê nossa fia prá cá prá bebê junto co cê?*); é o marido que bate na esposa, destrói a casa, e é uma pessoa que não está nem aí com o que possa lhe acontecer (*Eu num tô nem aí com o corpo, quero sabê é de ficá com a cabeça esperta*). Já **Kat**, que entra em cena durante o desenrolar da brincadeira, dá a entender que é a vizinha de **Kelly**, que sabe como é a relação marido X mulher entre **Kelly** e **Davi** e, por isso mesmo, opina a respeito com certo sarcasmo: “*Eu num quero marido que bate nos ôtro, minha fia!*”

Nesse quadro em que as crianças encenam práticas sociais familiares, que se referem, não a uma relação qualquer entre tantas possíveis: pai X filha, mãe X filha, marido X mulher, mas se referem à uma relação com qualidade de violência, é possível perceber através de seus diferentes modos de linguagem, as marcas da violência que traduzem o drama social do qual elas fazem parte.

No entanto, embora alguns dos elementos estruturais deste episódio possam ser facilmente interpretados, por revelarem logo de cara as marcas da violência, há outros que se não forem remetidos ao contexto que lhes dá origem, fica difícil, senão impossível, de serem compreendidos. É o caso das seguintes situações, permeadas por contradições:

- **Davi** dá a entender que está bebendo, porque o seu melhor amigo morreu (*Deus matô o amigo mais importante prá mim. Meu amigo era muito alegre, era sangue bão*), ao mesmo tempo em que **Kelly** procura consolá-lo afirmando que seu amigo irá morrer, mas no momento ainda está vivo (*Deus ainda não chamou ele prá sua terra natal, mais lá ele vai se sentí melhor. Lá encima é tudo legal, bonito e alegre. Lá encima é tudo azul*);

• **Davi** diz que quer se embriagar (*Eu num tô nem aí com o corpo, quero ficar com a cabeça esperta*), ao mesmo tempo em que afirma não querer voltar prá casa para beber o coquetel (a não ser que ele não queira bebidas com baixo teor alcóolico);

• **Kelly** fala prá **Davi** que ele é igual a seu pai e o menino se irrita partindo prá cima da colega para machucá-la - o que me leva a querer descobrir como é o pai do menino e a que qualidades do mesmo **Kelly** está se referindo.

• **Sand** procura ajudar **Kelly**, que foi empurrada por **Davi**, a se levantar do chão e acaba apanhando e sendo humilhada pela colega: “*Sua lazarenta!*”

Tendo em conta o que disse Vygotsky, “*como o brinquedo é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação (...), é mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova*” (1.994, p. 133), percebo que a brincadeira envolvendo **Davi**, **Kelly**, **Sand** e **Kat**, só pode ser compreendida à luz de uma situação real que, de fato, tenha acontecido. É por isso que meu primeiro passo na busca da compreensão destas situações ambíguas, foi ir atrás de outras informações que pudessem revelar como era a realidade destas crianças.

Como as informações que iriam desvendar os pontos obscuros do episódio 1, referiam-se muito mais à **Davi** e à **Kelly**, decidi priorizar as situações que envolviam estas duas crianças, trazendo para a discussão primeiro as que diziam respeito à **Davi** para depois passar para aquelas do qual **Kelly** fazia parte.

## DAVI

Durante uma conversa informal sobre algumas crianças da classe, a professora comentou comigo que **Davi** era uma criança insegura demais, que silenciava e que dificilmente participava das atividades propostas em sala de aula. No entanto, de uns tempos para cá, ela havia notado que **Davi** estava muito nervoso, freqüentemente, entrando em crise dentro da sala de aula. Em seu depoimento, a professora disse estar muito preocupada com este menino que, por estar se destruindo a cada dia, em todos os sentidos, parecia não ter mais vontade de viver. De fato, presenciei algumas situações envolvendo **Davi** que vinham de encontro à estes aspectos apontados pela professora:

“O barulho estava intenso. A professora gritava pedindo silêncio, uma vez que as crianças não haviam notado que ela tinha escrito na lousa, bem grande: SILÊNCIO. Vários alunos estavam na porta da classe. Outros estavam rabiscando a mesa da professora sem que ela percebesse. E outros ainda, tentavam resolver as continhas. A professora, por estar irritada com a situação, fala gritando:

- *Cada um na sua carteira, agora!* (**professora**)

**Feli** desafia a professora:

- *Eu num vô!* (**Feli**)

- *Vai sim, seu bolo podre!* (**Bruna**)

- *Tia, o Tatu Bola não qué ...* (**Bianca**)

- *O baleia assassina...* (**Tico**)

Enquanto as crianças tumultuam ainda mais a aula, **Davi** começa a gritar:

- *Eu num consigo fazer nada. Eu tô desesperado...* (**Davi**)

A professora se aproxima da carteira de **Davi** para acalmá-lo, mas quando olha encima da carteira do menino, não se contém e fala:

- *Gente, eu já num falei prá pará de tirá casca de machucado. Davi, corre, vai lavar o braço! Rápido!* (**professora**)

Encima da carteira estava a casca do machucado e um estilete (de apontar lápis) cheio de sangue. **Davi** deveria estar mexendo no ferimento com este objeto.

Quando **Davi** já está prá sair da classe, **Wag** abre a porta dizendo: “*Querida, cheguei!*”, e dá de cara com **Davi**. Os dois trobam e caem no chão. As crianças riem e depois vão ajudar **Davi**, que grita e não quer saber de se levantar.”<sup>60</sup>

“A professora estava escrevendo na lousa:

	sílaba	letras
almofada:	4	8
passagem:	3	8
café:	2	4
céu	1	3

<sup>60</sup> - Anotações do Diário de Campo VII, p. 14.

Três meninos que haviam saído da classe sem avisar, **Ben**, **Rov** e **Eld**, voltam molhados:

- *Ai, tia! Eu quero tirar a blusa!* (**Eld**)

A professora nem percebe que eles estão molhados e consente:

- *Tá bom, mas só podem ficar sem camisa aqui dentro. Lá fora não pode* (**professora**).

O barulho continua, as crianças circulam pela sala. **Davi**, embora não tivesse saído da classe para se molhar, também tira a camisa, sobe na cadeira da professora e se joga no chão:

- *Eu quero morrer, eu morri, eu tô morto* (**Davi** fala num tom de seriedade).

A professora olha para trás, vê **Davi** deitado no chão, com os braços abertos e os olhos fechados, e fala:

- *Levanta daí, Davi!* (**professora**).

Em seguida, vai prá perto dele e, antes de insistir mais uma vez para que ele se levantasse, percebe que o menino havia evacuado nas calças.

- *Ai, Davi!* (a **professora** fala contendo as náuseas, devido o mau cheiro).

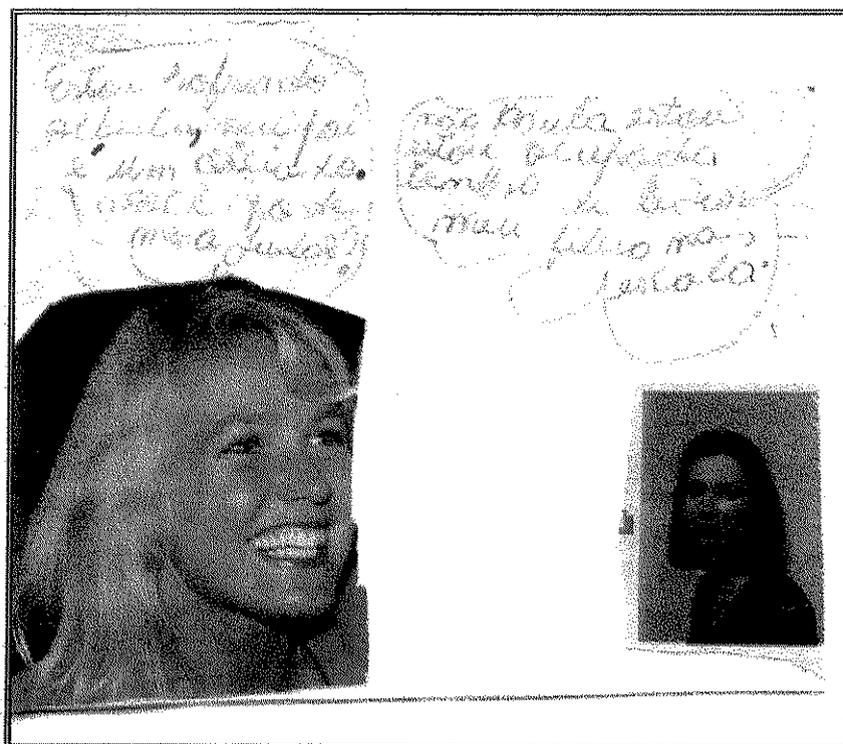
As crianças se afastam de **Davi** e olham assustadas, enquanto a **professora** sai da classe com o menino em direção ao banheiro”.<sup>61</sup>

Nestas duas situações, embora a linguagem oral/escrita de **Davi**, as suas expressões e atitudes, mostrem que ele é uma criança que está vivenciando uma situação problemática, percebo que isso não é o suficiente para entender o episódio 1, uma vez que, ao contrário, é preciso ir além destas informações e saber porque **Davi**, tanto no plano simbólico, quanto no plano real, demonstra estar vivenciando uma experiência que o coloca no fio da navalha.

A linguagem escrita de **Davi** e o depoimento de sua **mãe**, durante a reunião de pais e, posteriormente, durante o horário de saída da escola, ajudam-me neste sentido:

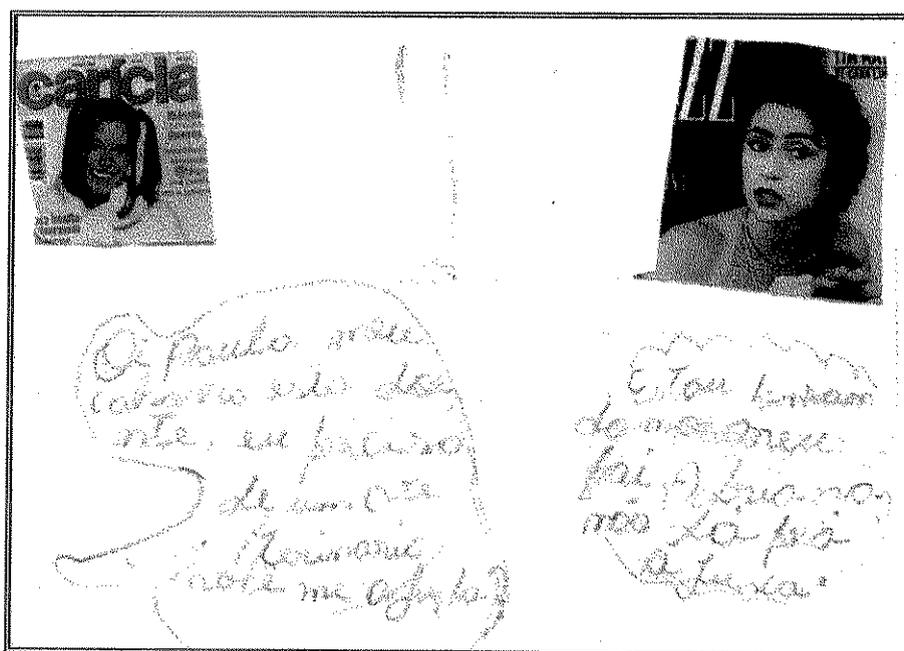
“Em certa ocasião, a professora solicitou às crianças que recortassem figuras de pessoas da revista e escrevessem um diálogo. **Davi**, desta vez, fez a atividade e escreveu o seguinte:

<sup>61</sup> - Anotações do Diário de Campo VII, p. 57.



Estou sofrendo Alberta, meu pai é um viciado. Você pode me ajudar?

Não Paula. Estou ocupada. Tenho que levar meu filho na escola.



Oi, Paula! Meu cachorro está doente. Eu preciso de um veterinário. Você Me ajuda?

Estou pensando no meu pai, Adriana. Não dá prá ajudar.

Nesta atividade **Davi** revela o quanto está sofrendo ao ver o pai doente, ao mesmo tempo em que revela um pedido de socorro frente às atitudes do pai que, por estar com Aids, está se embriagando e se drogando. No primeiro quadro, **Davi** assume, através da linguagem escrita, o papel de um personagem do sexo feminino “Paula” dizendo que está sofrendo, que o pai é um viciado e que por isso precisa de ajuda. No entanto, neste mesmo momento **Davi** reconhece que não receberá o apoio que precisa ouvindo de Alberta, como resposta, uma desculpa qualquer: “*Não Paula. Estou ocupada. Tenho que levar meu filho na escola.*” No segundo quadro, **Davi** diz que não pode ajudar Adriana que está com o cachorro doente, porque revela, mais uma vez, que está preocupado pensando muito em seu pai.

Já em relação ao depoimento da **mãe de Davi**, durante a reunião de pais, no momento em que a professora falou para ela que o filho não estava indo bem na escola porque o menino não queria saber de fazer lição e de participar da aula, a mesma disse o seguinte:

*“- Eu sei que meu fio num qué sabê de fazê lição de jeito nenhum e não qué se entrosá cum ninguém..*

*...Mais a culpa de tudo isso que tá aconteceno é minha, porque eu ponho medo nele, falo que ele tá tão atrasado nas lição, que num vai consegui mais acompanhá a turma, e se ele falá alguma coisa errado, a turma vai ri dele. Fazeno isso, ele não vai pedi ajuda nem pro pai e nem prá ninguém da favela prá fazê as tarefa de casa. Eu faço ele desisti de uma vez, porque prá mim, o importante é que ele fique na escola e a hora que ele voltá, fique quietinho em casa...*

*...Sabe professora, o pai do Davi é muito bão, não dexa fartá comida em casa, mais ele bebe; bebe e depois bate ni mim e no meu Davi. Como se isso fosse pôco, ele ainda qué levá meu minino junto, pos bar da favela. Eu trabaio e num posso ficá co meu fio em casa. Ele mostrô as pasta cas lição e eu vi que ele piorô, mai tem essa ôtra coisa. Nesses bar é só tranquera que vai, e se eu num dexá ele assistino televisão e só freqüentá a escola, meu fio vai atrais do pai pos bar, às veis até pá bebe junto cum ele (chorava muito). Eu num sei se fazê isso é certo ou errado, mais mãe tem que tentá de tudo...” (mãe de Davi)<sup>62</sup>*

<sup>62</sup> - Anotações do Diário de Campo VII, p. 61.

“Alguns meses depois, no final da aula, a **mãe de Davi** apareceu na porta da classe para conversar com a professora a respeito do filho, pois como ela não estava mais indo à reunião de pais a professora enviou um bilhete, através da mãe de uma outra criança, solicitando que ela comparecesse, urgente, à escola. Segundo a professora, embora **Davi** tivesse sérios problemas psicológicos e já tivesse, inclusive, sido encaminhado à psicóloga da prefeitura, ela preferiu, desta vez, conversar com a mãe de **Davi**, afinal, a fila para ser atendido pela psicóloga era imensa e muito demorada.

A professora iniciou a conversa dizendo que não sabia mais o que fazer em relação à **Davi**, pois, como sua **mãe** já deveria ter notado, ia fazer uma semana que o menino estava evacuando nas calças.

A **mãe de Davi**, disse que o filho sempre foi uma criança problemática, mas que a situação havia piorado há alguns meses atrás, quando seu marido chegou em casa dizendo perto dos filhos, que estava com o vírus da AIDS e que ia morrer - o que fez, segundo ela, com que **Davi** ficasse ainda mais abalado. Sua **mãe** disse, ainda, à **professora**, que conseguiu convencer o marido de ir até o postinho de saúde do bairro falar com a médica a respeito de um possível tratamento. De acordo com a **mãe de Davi**, a médica disse que seu marido poderia fazer tratamento como outros pacientes que tomam o “coquetel” e que, por seguirem o tratamento à risca, estavam tendo um tempo maior de vida, mas para isso seria preciso que ele parasse de beber, caso contrário, a médica não iria dar o medicamento, pois a bebida cortaria o efeito do remédio e ele estaria tirando a chance de viver de outros portadores da doença que estivessem lutando pela vida.

No entanto, de acordo a **mãe de Davi**, o marido disse que a médica não iria resolver o seu problema, porque ele não queria saber de um tempo maior de vida, mas queria ficar curado. Por esse motivo, o **pai de Davi** estava muito transtornado - e se antes ele freqüentava os bares da favela, agora ele não saía de lá, não só para se embriagar, mas, desta vez, para se drogar também.

Deste modo, a **mãe de Davi** disse que não podia mais proibir o filho de ficar ao lado do pai, mesmo que ele estivesse levando o menino para os bares da favela, afinal, segundo ela, do jeito que as coisas estavam caminhando, o dia em que o marido iria deixá-los, para sempre, já estava próximo. A **mãe de Davi** disse, ainda, que estava

aguardando o resultado do exame que ela e o filho caçula haviam feito para saber se estavam com a doença.

Diante deste fato, a professora tentou acalmar a **mãe de Davi**, que à esta altura estava chorando, dizendo que ia falar com a diretora para ver se conseguia uma psicóloga ou uma assistente social da prefeitura que pudesse dar um apoio à sua família.<sup>63</sup>

Tendo em conta as situações envolvendo **Davi**, a sua produção escrita e os depoimentos de sua **mãe**, percebo que no episódio 1, **Davi** inicia a brincadeira resignificando uma situação real. Ele assume o papel de seu próprio pai que, por estar com o vírus da AIDS, está se embriagando e se drogando constantemente. Por isso quando **Kelly** diz à ele que “*a bebida é sua sentença de morte*”, ou que “*a bebida abrevia a vida dos jovem*”, ele responde que “*não está nem aí com o corpo*”, afinal “*Deus fez tudo no mundo para acabar e não para guardar*”.

Por outro lado, há um momento na brincadeira que ele oscila entre ser ele mesmo e ser seu pai. Para acompanharmos este movimento é preciso estarmos atentos para o sentido e o significado de suas palavras. Quando ele diz: “*Deus matô o amigo mais importante prá mim. Meu amigo era muito alegre, era sangue bão*”, ele fala enquanto filho e enquanto amigo de seu pai, uma vez que ele é o companheiro do pai que, freqüentemente, vai aos bares da favela para beber e/ou se drogar. Já ao terminar esta frase, dizendo: “*Agora eu num vô querê ir prá casa, eu num vô bebê coquetel*”, ele desempenha o papel de seu pai, que não quer beber o coquetel, não uma bebida de baixo teor alcóolico, como cheguei a supor durante uma primeira leitura do episódio, mas o remédio que a médica indicou para que o pai pudesse fazer o tratamento da doença.

No momento em que **Kelly** diz para o colega se acalmar, porque “*Deus ainda não chamou ele prá sua terra natal*”; no momento em que ela tenta conformá-lo “*lá ele vai se senti melhor*”, “*Lá em cima é tudo legal, bonito e alegre. Lá em cima é tudo azul*”; ou ainda, no momento em que a menina dá a entender que **Davi** não pode fazer nada para mudar a situação - pois no seu modo de ver, o único que pode fazê-lo é “*Deus*”, que “*fez o céu para julgar os vivo e os mortos*”, pude perceber, pelo o que tudo

<sup>63</sup> - Anotações do Diário de Campo VIII, p. 55 e 56.

indica, que **Kelly** está se referindo ao pai de **Davi**, já que ela sabe de tudo o que está acontecendo na vida familiar do menino.

Aliás, logo no início do episódio 1, em que **Davi** finge que bebe alguma coisa e oferece para **Sand**, pude notar que **Kelly** e, de certo modo, até mesmo **Sand**, acena para este aspecto, afinal ele não se refere à **Sand** como sendo sua filha, e nem à bebida como sendo alcóolica, o que me leva a pensar que a ação de **Davi** na brincadeira, estava dando início à um enredo que não, necessariamente, seria aquele que acabou prevalecendo. Assim, **Sand** e **Kelly**, ao significarem as múltiplas relações que podem ocorrer entre os sujeitos envolvidos na situação, estabelecem acordos e negociações que contribuem para a constituição de um enredo comum: **Sand**, ao cambalear; **Kelly** ao assumir o papel de mãe/esposa e ao atribuir os papéis de pai/marido à **Davi** e de filha à **Sand**.

Embora este episódio revele um aspecto trágico na vida de **Davi** (o fato do menino saber que o pai morrerá porque está com AIDS) o que interessa aqui são as marcas da violência em seus diferentes modos de linguagem, que nos coloca diante de situações que vão além dos limites aceitos pela sociedade: como o fato do pai levar o filho, ainda criança, à um bar, para beber junto com ele.

Assim, depois de ter conta alguns fatos da vida de **Davi** que ajudaram-me a entender o episódio 1, decidi confrontar alguns episódios, depoimentos, conversas informais e textos escritos que envolviam **Kelly**, a outra protagonista do episódio 1.

### KELLY

“Desde os meus primeiros dias de observação na classe da 2ª série, minha atenção voltou-se para uma menina chamada **Kelly**, uma vez que a mesma não parava sentada em seu lugar e ficava perambulando pela classe com uma boneca na mão. Praticamente a aula inteira, **Kelly** ficava conversando com sua boneca, mas como sua fala era muito baixinha, principalmente, quando ela percebia que alguém estava por perto observando-a, ficava difícil entender quais eram as suas palavras. Depois, conversando com a professora, fiquei sabendo que **Kelly** trazia a boneca pra escola todos os dias, e se a

professora não permitisse que ela ficasse com a boneca, a mesma se recusava até a entrar na classe.”<sup>64</sup>

Com o tempo fui percebendo que **Kelly** realmente não largava de sua boneca prá nada; até mesmo para ir ao banheiro, o que não significava, por outro lado, que ela gostava tanto assim dessa sua boneca:

“Enquanto a professora escrevia na lousa um pequeno texto sobre a poluição, algumas crianças estavam dispersas: conversando, desenhando em seus cadernos ou arrumando confusão com os colegas. **Kelly**, que andava pela classe segurando sua boneca no colo, parou ao meu lado (**pesquisadora**) e disse:

- *Tia, esta é minha filha (Kelly).*

**Bruna**, que estava sentada à minha frente, interferiu:

- *É filha dela com ele (Bruna refere-se à Kelly e aponta para Diego).*

- *Eu odeio esta criança (Kelly refere-se à boneca).*

**Diego**, ao ouvir seu nome, também entra na conversa:

- *Sua burra, o cê é uma! (Diego)*

- *Cê odeia criança e tá fazeno o quê com essa criança? (Bruna)*

- *Isso aqui, ó! (Kelly atira a boneca com toda força na parede).*

- *Assim cê vai estragá sua boneca! (pesquisadora)*

- *E quem se importa com ela? Qualquer lugar onde essa criança vai, vira inferno... (Kelly).*<sup>65</sup>

O fato de saber que **Kelly**, dificilmente, participa das atividades propostas pela professora porque fica andando pela classe com sua boneca, embora queira mostrar às outras pessoas (colegas, professora, pesquisadora) que não gosta dela tanto quanto parece, não esclarece o episódio 1 em questão. Aliás, deixa-o ainda mais confuso, pois a própria situação mencionada há pouco, está repleta de contradição: a criança traz a boneca todos os dias prá escola, não desgruda dela um minuto sequer, mas quer que as pessoas com quem se relaciona no ambiente escolar acreditem que ela odeia a boneca,

<sup>64</sup> - Anotações do Diário de Campo VII p. 7

<sup>65</sup> - Anotações do Diário de Campo VII, p. 18.

não só quando afirma: “*Eu odeio esta criança*” e “*qualquer lugar onde essa criança vai, vira inferno*”, mas também quando ela responde à pergunta de **Bruna** atirando a boneca com toda força na parede da sala de aula.

Por outro lado, apesar desta situação não esclarecer muita coisa, “neste caso”, ela fornece uma pista importante que se refere ao fato de **Kelly** estar assumindo o papel de mãe e estar atribuindo à sua boneca o papel de filha. É claro que, na maioria das vezes, as meninas que brincam com suas bonecas costumam assumir esse papel: da mãe que cuida da filha. Mas dei ênfase à expressão “neste caso”, porque no caso de **Kelly**, essa situação que parece recorrente aos olhos de qualquer adulto, vai aos poucos se tornando extremamente peculiar, principalmente quando analiso duas situações que ocorreram em sala de aula envolvendo esta menina:

“Cada dia da semana era um aluno que contava uma estórinha. Às vezes, a professora começava uma estória e pedia aos alunos que continuassem, um de cada vez. Em ambos os casos a professora escrevia a estória na lousa com as crianças. Em seguida, estas liam e escreviam em seus cadernos:

- *Gente, agora vamos contar estorinha?* (professora)

- *Eh! Eh! Eh!* (crianças)

- *Eu vou começar a estória e cada um vai continuar um pedaço. Mas só quem estiver prestando atenção* (professora).

- *Era uma vez, um gato xadrez...* (a professora escreve na lousa e lê com as crianças).

- *O gato tava no xadrez porque ele matô o amigo dele* (San).

- *Ai, San! Cê fala umas coisa tão fora de hora... Desta vez a tia num vai escrevê isso ai não. Cê só fala de morte, de sangue, fala outra coisa... Umas coisa mais gostosa de se ouvi...* (professora).

**Deb** interfere, dando continuidade à estória:

- *O gato jogava dama* (Deb).

- *Isso! Tá melhorano... Tá bom assim!* (professora)

A professora vai escrevendo com a ajuda das crianças. **Kelly** completa:

- *Ai a muié dele tem um metro e deu uma porrada na filha dele, na gata, na gata pequena* (Kelly).

A professora, percebendo que estava difícil para as crianças mudarem o assunto, explica, pacientemente, para Kelly:

- *Mais Kelly, o metro e a surra não tem nada a ver com o jogo de dama e com a gata, menos ainda. Você precisa continuar falando do gato, do jogo... senão, perde o sentido da estória (professora).*

As crianças riem e prestam, cada vez, mais atenção.

- *Então o gato ficou maluquinho, ele pegou as pecinha do jogo de dama e jogou na muié dele que mora com ele, depois ela bateu na fia dele e a fia dele chorou e ficou tudo machucada e agora ele foi pá casa dele e a muié dele viu que ele tava baleado (Kelly).*

- *Como é que é, heim Kelly? (professora - rindo)*

- *Ai, até eu esqueci o que eu falei (Kelly).*

As crianças riem novamente. A professora pede que outra criança continue a estória:

- *Já sei! O gato foi crescano, crescano e virou um jogadô de damas (Vand).*

- *Ah! Melhorô. Mas, Vand, o gato já é jogador de damas. Ele já joga. Ele seria então um campeão ou um ótimo jogador de damas. Como se escreve então? (professora)*

- *Mais eu tinha falado do jogo, das pecinha (Kelly resmungando, emburrada. A professora não dá atenção, porque não ouviu).*

- *Ah! Nós falamos aqui crescano, mas o certo é crescendo... (professora)*

Outros alunos falaram. A estória demorou uma hora e dez minutos para ser concluída.

- *Agora vamos dar um nome à estória? (professora)*

- *Vamos!!! (crianças)*

- *O jogador de damas (Mel).*

- *O gato xadrez (Lia).*

Foi feita uma votação e o título: "O jogador de damas", ganhou. As crianças gritaram de alegria. A estória ficou assim:

### O jogador de damas

Era uma vez um gato xadrez. Ele jogava damas. Aí ele foi crescendo, crescendo e ficou um ótimo jogador de damas. Depois ele foi procurar o jogo, não encontrou porque o menino roubou.”<sup>66</sup>

Neste episódio **Kelly** participa da atividade, oralmente, tentando contribuir com a produção de uma parte da estória. A professora cria um personagem (o gato) e **Kelly**, procura introduzir mais dois personagens, a mulher do gato e a filha do gato, dizendo que: “*a muié dele tem um metro*” e dá “*uma porrada na filha dele, na gata, na gata pequena*”.

A **professora** não aceita a sugestão da menina, dizendo que ela precisa continuar falando do gato e do jogo, para dar sentido à estória. **Kelly** insiste, mais uma vez, não apenas em colocar a gata (mulher do gato) e a filha do casal na estória, mas também em falar da surra que a gata dá na gatinha. No entanto, desta vez, **Kelly** também fala que o gato bate na gata porque está maluquinho, que a gata bate na gatinha até machucá-la e que o gato chega em casa baleado: “*o gato ficô maluquinho, ele pegô as pecinha do jogo de dama e jogô na muié dele que mora cum ele, depois ela bateu na fia dele e dela e a gatinha choro e fico tudo machucada e agora ele foi pá casa dele e a muié dele viu que ele tava baleado*”.

Novamente a professora deixa de aceitar a contribuição de **Kelly**, dizendo que sua fala está muito confusa. Então, **Kelly** fica emburrada e inconformada, afirmando que havia falado do gato e das pecinhas do jogo, tal como a professora havia solicitado.

Neste momento, percebo que esse seu inconformismo justifica o motivo pelo qual ela decidiu, durante uma atividade proposta pela professora, escrever a estória da família de um gato:

“A professora distribuiu uma folha xerocada com o fragmento de um poema de Ruth Rocha, extraído do livro “Quem tem medo do quê?”<sup>67</sup>. Depois a professora solicitou às crianças que observassem as rimas e tentassem, em dupla, continuar o poema dos medos:

<sup>66</sup> - Anotações do Diário de Campo VII, p.45, 46, 47, 53.

<sup>67</sup> - Cópia reduzida do original.

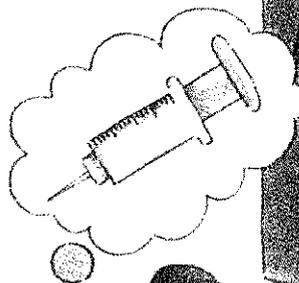
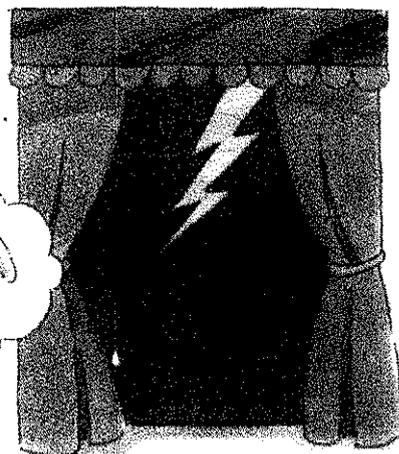
## REDAÇÃO

1 Leia o poema e observe as rimas.

Quem tem medo do quê?

Eu vou contar pra você  
O que é meu maior segredo.  
Há uma coisa no mundo  
Que me mete muito medo!

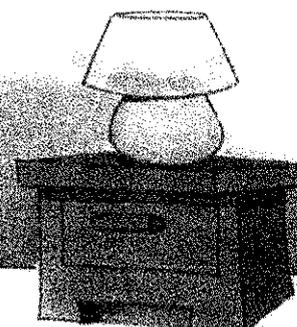
Não tenho medo do pai,  
Nem da mãe e nem do irmão.  
Mas eu tenho muito medo  
Do barulho do trovão!



Lagartixa? Vejam só!  
Isso parece piada...  
Nem ligo pra lagartixa!  
Acho ela uma coitada!

Sabe do que eu tenho medo?  
Que me dói o coração?  
Até me arrepiam a espinha...  
Tenho medo... de injeção!

Do trovão? Mas que bobagem!  
Que medo mais infantil!  
Quando o trovão faz barulho  
O raio até já caiu...



Medo eu tenho, vou dizer...  
De uma coisa muito mixa...  
Mas o que é que eu vou fazer?  
Eu detesto lagartixa!

Ruth Rocha  
*Quem tem medo do quê?*  
Rio Gráfica, Rio de Janeiro, 1986

2 Agora continue o poema dos medos.

Kelly se recusou a trabalhar em dupla e começou a escrever sua redação. A professora não se opôs, já que a menina, dificilmente, participa das atividades escolares. Em sua redação, Kelly escreveu:

## Redação: o gato

a família do gato era muito grande. a família do gato nem cabia na toca porque os parentes do gato veio morar com o gato sempre que o gato chegava o gato gritava de nervoso arranhava a gata.

Aí um dia a gata ia embora o gato não da resolveu ficar. a gata judiava muito da filha do gato quando o gato saia a gata entrava e a porta fechava a filha do gato quando fechava a filha do gato gritava ninguém escutava a filha do gato.

o gato bebeu tanto que os cachorros latia e ele nem ouvia.

Uma vez o gato foi apanhado pela carrocinha um homem deu

uma chicotada no gato e na toca era a filha do gato

que apanha.

Quem será que apanha mais: o gato, a gata ou a filha do gato?

Redação: O gato<sup>68</sup>

A família do gato era muito grande. A família do gato nem cabia na toca porque os parentes do gato vieram morar com o gato. Sempre que o gato chegava, o gato gritava de nervoso (e) arranhava a gata.

Aí, um dia, a gata ia embora, o gato não (deixou) e ela resolveu ficar. A gata judiava muito da filha do gato. Quando o gato saía, a gata entrava e a porta fechava a filha do gato; quando fechava, a filha do gato gritava e ninguém escutava a filha do gato.

O gato bebeu tanto que os cachorros latiam e ele nem ouvia. Uma vez o gato foi apanhado pela carrocinha. Um homem deu uma chicotada no gato; e na toca era a filha do gato que apanhava.

Quem será que apanha mais: o gato, a gata ou a filha do gato?

<sup>68</sup> - Cópia reduzida do original.

Neste texto escrito, **Kelly** fala coisas semelhantes àquelas ditas, oralmente, na situação anterior. Ela diz que o gato chega em casa nervoso, bate na gata e a gata bate na gatinha (filha do gato). A gatinha grita e ninguém escuta. O pai da gatinha (o gato) também não ouve, porque está tão bêbado, que não escuta nem mesmo o latido dos cachorros: *“O gato bebe tanto que o cachorros latiam e ele nem ouvia.”*

Por outro lado, desta vez, ela diz que o gato também está levando uma surra de um homem - porque ele foi pego pela carrocinha: *“uma vez o gato foi apanhado pela carrocinha. “Um homem deu uma chicotada no gato” - e termina sua estória com uma pergunta: “quem será que apanha mais: o gato, a gata ou a filia do gato?”*

Traçando um paralelo entre todas estas situações envolvendo **Kelly**, percebo que, no episódio 1, ela tenta contar o que está acontecendo em sua casa. De início, do mesmo modo que **Davi** assume o papel de seu próprio pai, ela assume o papel de sua mãe que, freqüentemente, vai buscar o marido nos bares da favela (*Eu tô cheia de vim buská o cê no bar. Todo dia essa ladainha...*) e que apanha do marido quando ele chega em casa embriagado (*cê... vai querê bate ni mim*).

Já no momento em que **Davi** se irrita com o quê **Kelly** fala de seu pai e derruba a menina no chão, machucando-a de verdade, ela reproduz uma situação que, constantemente, vive em sua casa, o pai bate na mãe e a mãe bate na filha. É por isso que **Kelly** bate em **Sand** (que assume o papel de sua filha) puxando seu cabelo e esmurrando-a sem que a menina tivesse feito nada à ela, a não ser ter tentado ajudá-la a levantar do chão: *“Pára Kelly, pára! Eu num fiz nada. Tá doendo, pára!”*. Portanto, o papel que **Sand** assume enquanto filha, não é um qualquer, mas é um atribuído por **Kelly** que esteja o mais próximo possível daquele que ela própria ocupa na vida real. Na brincadeira **Sand**, sem perceber, acaba sendo **Kelly**.

Assim, no episódio 1, **Kelly** revela a maneira que sua mãe a maltrata: *“Cê vai levá um côro de cinta e se o cê chorá eu vô pensá que cê tá fazeno manha, ai eu bato mais. Eu vô batê cá fivela da cinta, com a faca e vô prende seu braço na porta. Seu braço vai ficá assim (mostra seu próprio braço machucado - com algumas manchas roxas na pele e um corte não muito grande)”*.

Já no final do episódio, quando **Kelly** repreende **Sand** dizendo que não adianta ela contar ao seu pai porque ele bebe e não vai lembrar de nada (*não adianta mostrá pro seu pai porque todo mundo sabe que ele bebe e que no dia seguinte ele num vai nem*

*lembrá que o cê mostrou. Ele num vai nem ligá*), em princípio, pensei que ela estivesse se referindo ao pai de Sand. No entanto, quando descobri que Sand não tinha pai, pude perceber que Kelly estava se referindo ao dela - conforme sua própria redação e o depoimento da professora que apontavam para o fato de que ele também freqüentava os bares da favela.

Assim, essa maneira de interpretar o episódio 1 pôde ser confirmada através da linguagem oral de Kelly que, ao falar sobre “a família de um gato” estava, na verdade, se referindo à sua própria família: a mãe (a gata) “*tem um metro e dá uma porrada na filha do gato, na gata pequena*” (no caso, em Kelly); a mãe apanha do marido e bate na filha: *o gato ficô maluquinho, ele pegô as pecinha do jogo de dama e jogô na muié dele que mora cum ele, depois ela bateu na fia dele e a fia dele choro e fico tudo machucada.*

Lembrando o que disse Vygotsky sobre o desenvolvimento do brinquedo: “*é incorreto conceber o brinquedo como uma atividade sem propósito, uma vez que o propósito decide o jogo e justifica a atividade*” (1.994, p. 135), pude observar em Kelly, um movimento em direção à realização consciente de seu propósito - propósito, este, em que ela denuncia o que está acontecendo em seu meio familiar, ao mesmo tempo em que faz um pedido de socorro.

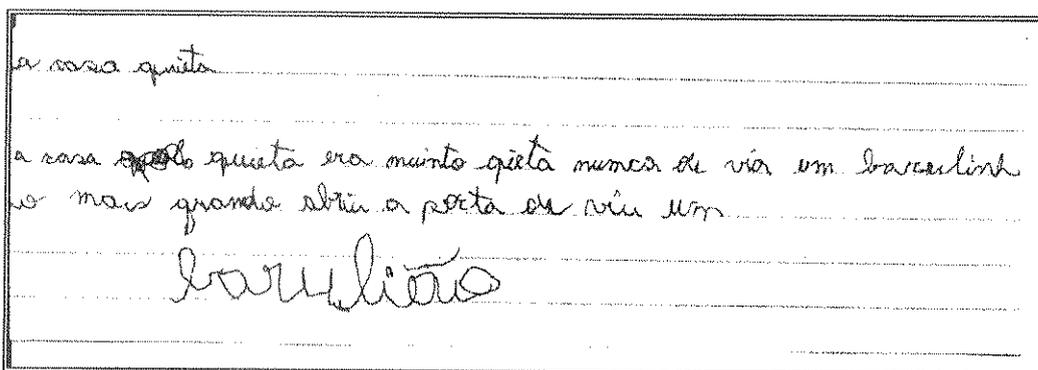
No entanto, como a professora não estava escutando ou entendendo esse seu pedido de socorro, Kelly acabou produzindo um pequeno texto que acenava para os mesmos aspectos apontados através da linguagem oral, quando ela se referiu à família do gato: o pai que bebe, chegando em casa nervoso e batendo em sua mãe (*Sempre que o gato chegava, o gato gritava de nevoso e arranhava a gata*) e a mãe batendo na menina: (*A gata judiava muito da filha do gato*).

No entanto, no final desse seu texto, há o acréscimo de mais um elemento que faz parte do drama social em que ela vive: o pai (*o gato*) sendo preso (*apanhado pela carrocinha*), porque está bebendo e não percebe os policiais por perto (*O gato bebe tanto que o cachorros latiam e ele nem ouvia*); e o pai apanhando de um homem, provavelmente, um policial (*Um homem deu uma chicotada no gato*).

Assim, devido ao acréscimo de mais este elemento, que na voz de Kelly dá a impressão de que as coisas acontecem em cadeia - um homem bate em seu pai; seu pai bate em sua mãe e sua mãe bate na menina - é que Kelly termina seu texto não só dizendo que, enquanto o gato leva uma surra, “*na toca era a filha do gato que*

apanhava”, mas também finalizando sua produção escrita com uma pergunta: *Quem será que apanha a mais: o gato, a gata ou a filha do gato?*”

De qualquer forma, como **Kelly** queria que as pessoas soubessem o que estava acontecendo com ela, afinal “*Quando o gato saía a gata entrava e a porta fechava a filha do gato. Quando fechava, a filha do gato gritava. Ninguém escutava...*”, não eram raras as vezes em que ela, até mesmo em seus pequenos textos, chamava a atenção para o fato de que as pessoas não deveriam olhar somente para o que é visível, uma vez que nem sempre aquilo que vemos é o que realmente é. Neste sentido, esta menina estava dizendo, que era preciso olhar para aquilo que estava implícito, que estava dentro e que se escondia “atrás de uma porta fechada”:



#### A casa quieta<sup>69</sup>

A casa quieta era muito quieta nunca ouvia um barulhinho, mas quando abriu a porta ouviu um barulhão.<sup>70</sup>

No entanto, ao perceber que as pessoas não estavam escutando o seu “grito calado”, **Kelly** passou a se referir ao drama que vivia em sua cotidianidade de forma, ainda mais, explícita:

“A professora fazia a chamada enquanto as crianças copiavam o seguinte texto da lousa:

<sup>69</sup> - Cópia reduzida do original.

<sup>70</sup> - Anexo VIII.

Minha mãe

Minha mãezinha querida  
Mãezinha do coração  
Te amarei toda vida  
Com grande emoção.  
És tua esta valsinha  
Tu és a inspiração  
Canto querida mãezinha  
A tua canção  
Neste dia te dizer  
Com muito amor e afeição  
Oh! Minha mãe  
Minha santa querida  
És o tesouro  
Que eu tenho na vida  
Eu te ofereço esta linda canção  
Mãezinha do coração

Depois de perceber que algumas crianças se recusavam a fazer a atividade, a professora começou a debater o tema da música “A mãe”. Antes, porém, de iniciar tal debate, a mesma pediu às crianças que copiassem a música da lousa, porque na próxima sexta-feira elas iriam cantar em homenagem ao Dia das Mães. A professora pediu às crianças que fizessem de tudo para convencer a mãe a ir à escola. No entanto, algumas crianças continuavam se recusando a participar da atividade. Entre estas crianças estava **Kelly**. Então, a professora iniciou o debate com a pergunta:

*- A mãe é sempre legal? (professora)*

As poucas crianças que participavam, começaram a dizer que a mãe era sempre legal, que ela esperava o filho chegar em casa da escola com um brinquedo novo na mão e que ela levava o filho todo dia prá passear no shopping. Diante deste fato, a professora perguntou se era verdade mesmo, se a mãe era, realmente, assim. Foi aí que as crianças começaram a falar sobre as coisas que aconteciam em casa, que por sinal, não eram coisas boas. Neste momento, todas as crianças se envolveram com a atividade e como todas falavam ao mesmo tempo, ficou difícil entender alguma coisa. Então a professora resolveu amenizar a situação:

- *Calma gente. A mãe é como toda pessoa, acerta e erra também (professora).*

As crianças fizeram um silêncio momentâneo. A professora continuou o debate, mas tentando mudar, um pouco, o assunto:

- *Vamos falar sobre a mãe que é verdadeira e a mãe que não é. Tem mãe que é adotiva e tem mãe que é biológica. A mãe biológica é quando o neném tá na barriga dela e nasce de cabeça prá baixo. Tem gente que não conhece a mãe de barriga, por isso, sexta-feira, cêis vão trazer aquela que é a mãe querida no momento: a tia, a avó, a madraستا... (professora)*

- *E quando a mãe não se importa com o filho? (Kelly)*

A professora ficou sem jeito, hesitou um pouco, mas depois respondeu:

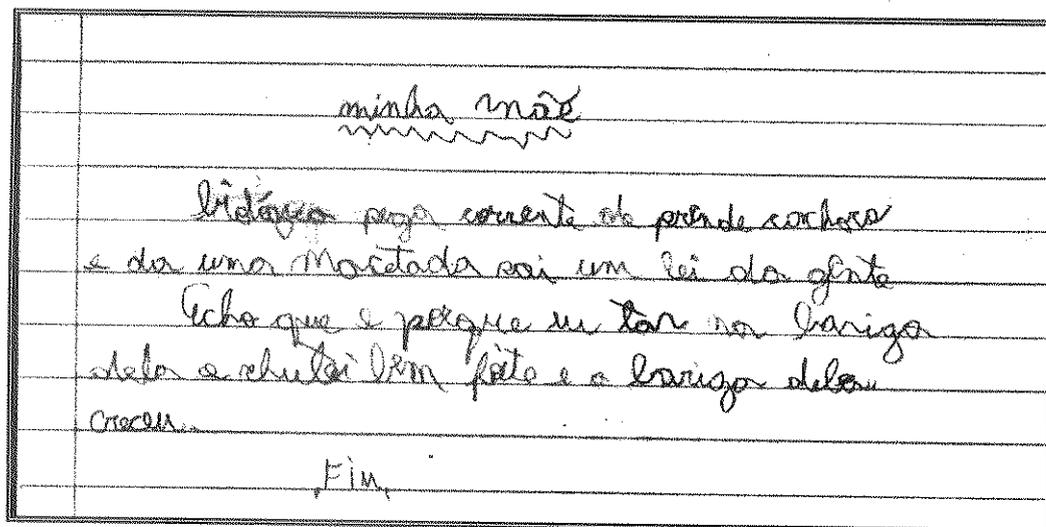
- *Quando a mãe não se importa com o filho é porque a mãe erra, porque a situação tá muito ruim... (professora).*

Kelly olhou para a professora como quem não estava satisfeita com a resposta.

Juli, uma menina que sentava ao lado de Kelly, acrescentou:

- *Só porque a situação tá ruim pode batê assim? (aponta para o braço de Kelly, machucado). Num pode não! (Juli)*

A professora não ouviu (?) dando o assunto por encerrado e pediu às crianças que escrevessem alguma coisa sobre a mãe. Kelly escreveu:



Minha mãe

biológica pega corrente de prende cachorro e dá uma macetada. Sai um léi da gente.

Acho que é porque eu (es)tava na barriga dela, chutei bem forte e a barriga dela cresceu.

Fim”<sup>71</sup>

Neste momento a **professora** desenvolve uma atividade com as crianças que seria apresentada em homenagem ao Dia das Mães. Ela inicia a atividade com um debate onde “poucas crianças” participam, significando a relação mãe-filho a nível do desejo, de como gostariam que fosse essa relação: “*a mãe é sempre legal*”, “*a mãe espera o filho chegar em casa com um brinquedo novo na mão*” e “*a mãe leva o filho todo dia prá passear no shopping*”.

No entanto, quando a professora chama a atenção das crianças perguntando se o que elas estão dizendo é verdade, se toda mãe é assim, as crianças - desta vez, não algumas, mas quase todas - se envolvem na atividade e começam a contar o que acontece em casa. A professora, que não esperava ouvir tantas coisas “ruins” sobre a mãe, acabou ficando desconcertada, pois a atividade de preparar a homenagem ao Dia das Mães, estava ficando sem sentido. É por isso que ela tentou acalmar as crianças, mudando o debate de certos aspectos do assunto. Mas **Kelly**, que em outras ocasiões havia tentado falar à professora sobre a mãe, insistiu mais uma vez ao lançar a pergunta: “*E quando a mãe não se importa com o filho?*”. Como a professora responde: “*Quando a mãe não se importa com o filho é porque a mãe erra, porque a situação está muito ruim*” **Kelly** fica insatisfeita, assim como **Juli**, uma outra menina que, pelas evidências, sabe o que está acontecendo com a colega e, por isso mesmo, se intromete na conversa entre **Kelly** e a professora, dizendo que “*só porque a situação tá ruim não pode batê*” do jeito que a mãe de **Kelly** estava batendo na filha.

Como a professora não dá uma explicação para **Kelly** sobre o modo de agir da mãe, é possível encontrar, mais uma vez, as marcas da violência vivida em seu meio social (*Minha mãe biológica pega corente de prende cachorro e dá uma*

---

<sup>71</sup> - Anotações do Diário de Campo VIII, p. 20 e 21.



Me ajuda descobrir porque ela bate, bate, bate mais.

Minha mãe é pecadora, é o demônio.

Eu não te agüento mais.

Sai de casa, agora!

Por que você me chamou de burra, de estúpida, de burra?

Por que você me bate?

Eu tenho medo porque eu não sei a hora que você me bate, porque toda hora você machuca.<sup>73</sup>

Nesta atividade, embora a escrita de **Kelly** estivesse confusa e quase incompreensível, é possível perceber que ela condena a atitude da mãe (*Minha mãe é pecadora, é o demônio*), deixa transparecer não só o que sente por ela (*Eu não te agüento mais*), como também deixa à mostra o desejo que tem de expulsá-la de casa (*Sai de casa agora!*). Além disso, nesta atividade, **Kelly**, novamente, busca uma explicação para a atitude da mãe, deixando claro que, por não saber o motivo pelo qual a mãe age desta forma, chamando-a de burra, de estúpida e batendo na menina (*por que você me chama de burra, de estúpida, de burra?*), (*por que você me bate?*), ela vive um medo constante, uma vez que a mãe pode bater a qualquer hora (*eu tenho medo porque eu não sei a hora que você me bate, porque toda hora você machuca*). É por isso que ela pede ajuda para descobrir porque a mãe bate, bate mais... (*me ajuda a descobrir porque ela bate, bate bate mais*).

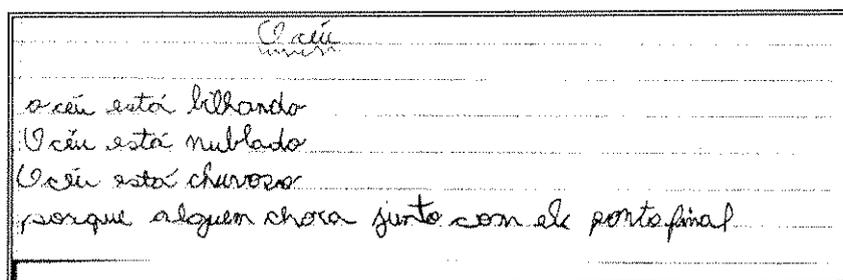
Durante a reunião de pais, a **mãe de Kelly** afirmou ameaçar a filha, caso ela converse com outras crianças dentro, ou fora, da sala de aula:

“- *Eu sô pobre, mais eu num quero que a minha fiinha fique dano trela prá certos elementos aqui da crasse; eles são moleque que num presta, são filho de ladrão, assassino. Se eu descobri que ela fica conversano cos ôtro aluno, eu já falei, eu vô dá uma surra de bainha de faca nela (mãe de Kelly).*”<sup>74</sup>

<sup>73</sup> - Anexo VII.

<sup>74</sup> - Anotações do Diário de Campo VII, p. 89.

Como a **mãe de Kelly** ameaça bater (e bate) na menina, caso a filha converse com os colegas ou caso ela (a mãe) apanhe do marido, não é de se admirar que os diferentes modos de linguagem de **Kelly** sejam marcas da violência. Estes modos de linguagem, além de revelarem um pedido de socorro, ainda deixam transparecer o medo e a tristeza que **Kelly** sente por viver relações inescapáveis e incontroláveis de um drama social, um drama familiar...



### O céu

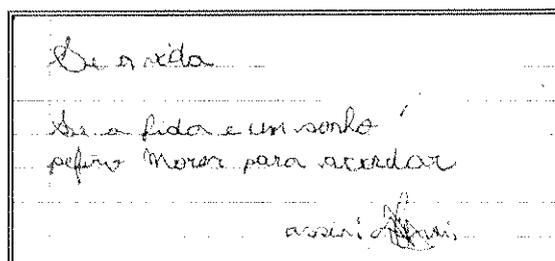
O céu está brilhando

O céu está nublado

O céu está chuvoso

porque alguém chora junto com ele.

ponto final<sup>76</sup>



Se a vida é um sonho

prefiro morrer para acordar.

Ass:<sup>77</sup>

<sup>76</sup> - Anexo VIII.

<sup>77</sup> - Anexo VIII.

Por outro lado, embora estivesse claro, o modo como **Kelly** estava significando a relação mãe X filha, devido a apropriação que ela estava fazendo do modo de agir da mãe - como algo injusto, arbitrário - um depoimento revelado pela própria menina, durante uma conversa informal, acabou trazendo à tona muitos pontos obscuros que diziam respeito ao processo de significação:

“Na hora da saída **Kelly** mostrou à pesquisadora seu irmãozinho, de quatro anos, que estava sozinho no portão da escola:

*- Tia, olha o meu irmão de quatro ano, caçula. Ele me adora, morre de ciúmes de mim. Ele vem me buscá na escola... (abraça o irmão). Ôtro dia eu fui comprá uma chupeta prá um primo meu que tá morano junto com a minha tia lá em casa<sup>77</sup> e aí ele começô chorá que queria vim atrais de mim. Ele qué vim atrais, onde eu vou. Então eu fui comprá a chupeta pro meu primo lá na farmácia, aí quando olho prá trais, ele vinha vino. Só que aí veio um carro e buzinou. O home fico bravo, desceu do carro porque quase atropelo meu irmão e veio na farmácia saber quem tava com ele. Aí eu peguei ele no colo e falei: "Desculpe seu moço". Aí eu cheguei em casa e dei um côro de cinta nele, até machucá, até ele gritá. Aí depois contei prá minha mãe, e ela deu mais um côro nele. Aí depois ela deu um tapa na cabeça dele e ele bateu a cabeça na quininha sabe? (faz um gesto com a mão) ...da mesinha de mármore. Depois ela mandô ele cala a boca. (Kelly).”<sup>78</sup>*

Tendo em conta esta situação, percebo que, **Kelly** significa o modo de agir da mãe de duas maneiras diferentes, simultaneamente: ela condena a atitude da mãe; expressa toda a mágoa e raiva que sente por ela, mas durante este seu depoimento, ela demonstra agir do mesmo modo que a mãe em relação ao irmão - que diz gostar muito (*Aí eu cheguei em casa e dei um côro de cinta nele, até machucá, até ele gritá*) - além de contribuir para que a mãe se relacione com o filho (seu irmão) do mesmo modo que a mãe se relaciona com ela (*Aí depois contei prá minha mãe, e ela deu mais um côro*

<sup>77</sup> - **Kelly** refere-se à este aspecto em seu texto escrito “O gato”, dizendo que “A família do gato era muito grande. A família do gato nem cabia na toca, porque os parentes do gato vieram morar com ele”.

<sup>78</sup> - Anotações do Diário de Campo VIII, p. 45.

nele). Portanto, estes dois modos distintos de significar a mesma relação se fundem num só plano, afinal, lembrando o que disse Vygotsky em *Concret Human Psychology*, “tanto aquilo que o mestre faz quanto o que o servo faz estão combinados em uma só pessoa” (p. 4), uma vez que “a dinâmica da personalidade é um drama” (p. 10).

## EPISÓDIO 2

“A professora perguntava à classe como se escrevia a palavra domingo, mas as crianças estavam muito dispersas e poucas prestavam atenção. **Cris** apontava o lápis; **Cal** conversava com **Pri**; **Adri** e **Mel** andavam de um lado para o outro; **Van** recortava um papel... De repente, lá fora, alguém solta um rojão.

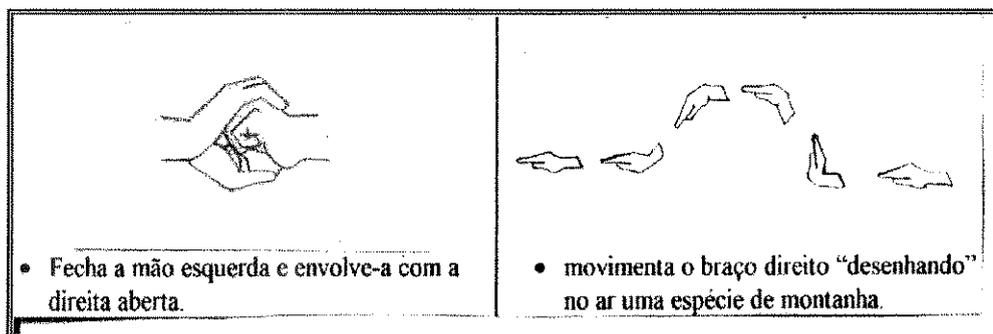
**Fab** que estava na mesa da professora, corre, esconde-se embaixo de sua carteira e, demonstrando estar com muito medo, grita:

- *Ahhhhhhhh!* (**Fab**)

**Dav**, ao vê-lo gritar de tal maneira, também corre para sua carteira, vira-a em direção à de **Fab**, agacha e fazendo-de-conta que sua mão é um revólver (com os dedos, polegar e indicador) começa a atirar:

- *Pow! Pow!* (**Dav** - imitando o som de um tiro).

**Fab**, percebendo o convite à brincadeira de **Dav**, procura envolver um outro companheiro: **Pat**. Então, ele olha para **Pat**, que está no outro canto da sala, e faz alguns gestos:



No mesmo instante, **Pat**, ignorando ou não entendendo a mensagem de **Fab**, começa a cantar<sup>80</sup>:

<sup>80</sup> - **Pat** canta a música referente à propaganda do Guaraná Antarctica, com algumas alterações feitas em sua letra.

- *Quero ver pipoco pular, pular... Sou louco por pipoco e guaraná!*"<sup>80</sup>

Neste episódio, **Fab**, ao ouvir o barulho do rojão corre para sua carteira, se esconde embaixo dela e grita, demonstrando estar com medo. **Dav**, que estava observando a atitude do colega, busca dar um sentido à situação e também se esconde embaixo de sua carteira - embora acrescente ao jogo simbólico que se inicia um objeto que está (em sua materialidade) ausente, um revólver, de tal modo que os elementos concretos usados como substitutos deste elemento real é, não apenas a própria mão de **Dav** (especificamente, os seus dedos: polegar e indicador), mas é, também, a reprodução oral do som do tiro (*Pow! Pow!*). Deste modo, **Dav** não faz uso de um gesto qualquer, mas ele procura um gesto que leve em consideração as possibilidades que o objeto (revólver) apresenta no que se refere às suas propriedades físicas. Portanto, o que permite esse seu gesto são os traços característicos que ele procura reconhecer no objeto (revólver) e na ação real de atirar (evidente quando ele reorganiza o objeto proposto e reproduz o som do tiro).

Já em relação ao barulho do rojão, pude perceber que, o medo que **Fab** sente poderia estar relacionado tanto ao medo de fogos de artifícios, como ao medo do som de tiros (o que acredito ser mais provável) que, à noite ou à luz do dia, ecoa pela ruas da favela. De qualquer forma, se **Fab** refere-se, ou não, aos tiros que, constantemente, ouve naquela realidade - uma vez que esse seu modo de agir pode abrir possibilidades para muitos enredos - **Dav**, ao trazer um fragmento do clima de violência que envolve aquele contexto, acaba contribuindo para a constituição de um enredo comum, fazendo com que em meio à outros enredos, apenas um termine por prevalecer: o do tiroteio.

Assim, embora os papéis que o barulho do rojão e que as ações/expressões de **Fab**, desempenhadas neste momento, sejam capazes de recortar e atualizar vários rituais interativos bem conhecidos, eles vão sendo selecionados, criteriosamente, tendo como referência as suas possibilidades de verossimilhança com o real. Esta seleção, de início, vai sendo feita por **Dav** que, através da sua própria ação, traz mais um elemento do clima de violência na favela (o revólver), não só para funcionar como suporte material para o deslocamento de um outro significado da situação, mas também para que as outras crianças envolvidas possam entender a brincadeira.

<sup>80</sup> - Anotações do Diário de Campo II, p. 125.

Desta forma, **Dav** rompe o significado habitual do barulho do rojão (atribuindo um novo), ao mesmo tempo em que significa as ações/expressões de **Fab** como sendo o fragmento de uma rotina vivida por eles na favela - rotina, esta, em que eles ouvem tiros, gritos e buscam proteção.

Neste mesmo instante **Fab** percebe o convite de **Dav** à brincadeira, que começa com a simulação de um tiroteio, e procura envolver um outro companheiro, o **Pat**, que está no outro canto da sala olhando para ele (para **Fab**) e para **Dav**. No entanto, a entrada em cena de **Pat** não se dá de uma forma qualquer, com um simples pedido de **Fab** para o colega participar da brincadeira, mas se dá através de diferentes modos de linguagem, de alguns gestos/expressões que ele faz para **Pat**, que são incompreensíveis para as pessoas que vivem fora daquele contexto e, talvez, incompreensíveis até mesmo para algumas que fazem parte dele. Digo isso porque, ao perceber que **Pat** canta a melodia do Guaraná Antarctica alterando a letra da música, não é possível afirmar somente através desse seu comportamento, imediatamente visível, que a música que ele canta é uma resposta à mensagem de **Fab**, uma vez que a mesma pode ser, simplesmente, o modo que ele encontrou de ignorar os gestos do colega, justamente, por não compreendê-los.

No entanto, por mais que eu quisesse considerar que este modo de agir de **Pat**, este seu modo de linguagem, estava relacionado aos gestos de **Fab**, percebi que eu não podia, e nem deveria, por em xeque a segunda suposição, afinal, eu estava tentando me cercar de todas as formas possíveis, que eu pudesse encontrar, para tentar evitar, ao máximo, equívocos de interpretação - embora eu soubesse muito bem que, dificilmente, estamos livres deles.

Assim, em meio às várias suposições (e questões) que surgiram durante a leitura do episódio - e que me envolveram como se fossem uma onda gigante - percebi que eu deveria, antes de abandonar uma ou outra por completo, compreender o significado e o sentido dos gestos de **Fab** à **Pat**, da música que **Pat** canta no momento em que **Fab** comunica-se/tenta comunicar-se com ele e, principalmente, obter informações a respeito destes três meninos que estavam envolvidos no episódio.

Meu primeiro passo em direção à algumas respostas foi tentar entender os gestos de **Fab** à **Pat**. Como eu não tinha o rastro das palavras como percurso a seguir rumo à compreensão desta situação, procurei deter-me um pouco mais no confronto entre as

diferentes opiniões de outras crianças, envolvidas na pesquisa a respeito destes gestos (eu os reproduzia à elas sempre que necessário), no sentido de encaminhar minha reflexão.

Então, depois de conversar com **Iran** e **Vag** fiquei sabendo que os gestos de **Fab** à **Pat**, apontavam para uma das expressões mais usadas pelas duas gangues juvenis que se formaram naquele bairro. Deste modo, **Fab** recriou e reproduziu a expressão “segurar a onda”<sup>81</sup>, através de gestos. E o que eu pensei ser o desenho no ar de uma montanha nada mais era do que o movimento de uma onda, que se traduzia no pedido de ajuda à **Pat**, para enfrentar a briga (de brincadeira) com **Dav**.

Já em relação ao trecho da música do “Guaraná Antarctica”, que **Pat** canta no mesmo instante em que **Fab** faz alguns gestos prá ele, pude descobrir que **Pat** não canta essa música por acaso, ou porque está ignorando os gestos do colega, mas ao contrário, ele o faz em resposta à **Fab**, utilizando uma expressão, cujo significado pudesse ser compreendido apenas pelas pessoas que faziam parte daquele contexto. Assim, **Pat** reconstrói a letra da música substituindo a palavra “pipoca” por “pipoco”, cujo significado, para o grupo social do qual ele faz parte, é “tiro”. Neste sentido, **Pat** não só deixa de atender o apelo do colega, como já o avisa de antemão que ele quer ver “*pipoco pular*”, ou seja, ele quer ver muita luta, muita briga, muita ação, já que ele é “*louco por pipoco...*”

Portanto, a estruturação dessa brincadeira vai sendo construída a partir de um recorte que estas crianças fazem no que elas percebem em sua cultura. Elas iniciam (e dão continuidade à) uma brincadeira, a partir da simulação de um tiroteio - que embora seja um acontecimento recorrente naquele contexto, parte da cotidianidade de suas vidas, pode ser ajustado aos elementos presentes pela própria atividade intensa destas crianças, continuamente, o recriarem.

Apesar de não ter informações à respeito de **Pat**, a não ser a de que ele fazia parte de uma das gangues do bairro, algumas situações e depoimentos envolvendo **Fab** e **Dav**, foram suficientes para que eu pudesse encontrar algumas respostas para esta questão que eu me colocava.

No entanto, como a trama que envolvia **Fab** havia sido complexa de ser reconstruída e havia, inclusive, trazido para a discussão uma quantidade de situações e

---

<sup>81</sup> - Segurar a onda: resolver uma situação para um aluno da turma que já esteja visado.

depoimentos bem maior, em relação àqueles necessários para explicar como os diferentes modos de linguagem de **Dav** eram produzidos, optei por trabalhar primeiramente os que envolviam **Dav**, para depois passar para aqueles do qual **Fab** fazia parte.

### DAV

“Durante o recreio, eu, a professora e a merendeira, estávamos conversando quando algumas crianças vieram nos chamar:

- *Tia, corre! Os moleque tão cum revólver!* (**Su** - referindo-se à **professora**)

- *Vai saí uma tragédia!* (**Elen** - referindo-se à mim)

- *Vem tia, depressa!* (as **crianças** falavam apavoradas e puxavam a **professora** e a **merendeira** pela mão).

Fomos andando com passos rápidos até a quadra, onde estavam os meninos, para ver o que estava acontecendo. **Dav** segurava um revólver de brinquedo na mão e apontava para **Pep** que, por sua vez, estava sendo segurado por **Lin** e **Wan**.

Ao ver a cena, a professora comentou:

- *Ai, é de brinquedo gente! De brinquedo não tem importância* (**professora**).

Enquanto a professora explicava às crianças que os meninos só estavam brincando, **Dav** empurrou **Pep** contra a parede machucando-o e, com o revólver de brinquedo apontado para a cabeça do menino, falou:

- *Vô estorá seus miolos, peixe-vaca!* (**Dav**)

De longe, a professora viu que a brincadeira já estava prá virar briga e acabou interferindo:

- *Dav, quê isso?* (**professora**)

- *Ele tá quereno falá que nem nós, mais ele num pode. Ele tá é quereno imitá nós...* (**Wan**)

- *É... Ele num sabe de nada e ele fica aí, falano coisas que num vive. Agora eu é que vô decidi o que ele deve falá e o que ele num deve...* (**Dav** fala essa última frase olhando para **Pep** e demonstrando estar com muita raiva).

Depois de se explicar para a professora, **Dav** agachou rapidamente e puxou o shorts de **Pep** - deixando-o só de cueca, a fim de envergonhá-lo. **Lin** e **Wan**, no mesmo instante, fizeram um pequeno coro e começaram a gritar:

- *É tanguinha! É tanguinha! É tanguinha!* (**Lin e Wan**)

**Pep** começou a chorar. Na hora, eu, a professora e a merendeira, ficamos sem ação, porque não esperávamos essa atitude de **Dav**, mas depois a **professora** segurou **Dav** pelo braço, para que ele não aprontasse mais alguma, e falou brava:

- *Você não tem o direito de proibir os outros de falar, você não tem o direito de xingar os outros, de humilhar os outros na frente dos outros, de tirar as calças dos outros. O **Pep** vai falar o que quiser, do jeito que quiser; e se você quiser proibir ele de falar, cê vai ter que se ver comigo. Quem cê pensa que é heim? Os três já prá diretoria. Me ajuda aqui, **D. Ana!** (**professora** - referindo-se à merendeira da escola).*

Enquanto eu (pesquisadora) acalmava **Pep**, a professora foi levando os meninos pra falar com a diretora. **Dav**, que estava sendo segurado por ela, foi andando resmungando, até que em certo ponto, virou pra trás e falou para **Pep**:

- *Da próxima vez eu atiro.*” (**Dav**)<sup>82</sup>

Para entender porque **Dav**, **Wan** e **Lin** agiram desta forma em relação à **Pep**, fui conversar com a professora que, durante uma conversa informal, contou que **Pep** é um aluno que foi transferido de uma outra escola - de um bairro considerado pelos outros alunos de sua turma como bom, “*que só tem burguês*”<sup>83</sup> - e como ele já está entendendo a gíria, alguns gestos e expressões utilizadas por esses alunos, a turma, freqüentemente, ralha com ele. De acordo com a professora, os pais de **Pep** tinham condições financeiras estáveis, mas acabaram perdendo tudo: a casa, o carro, tudo... E só conseguiram comprar um casa bem pequena naquele bairro. A professora disse que, durante as reuniões de pais, a **mãe de Pep** chora muito e diz que, nem ela, nem o filho, jamais irão se acostumar com a vida que estão levando naquele lugar. De fato, a professora falou, que não são raras as vezes em que **Pep** fala prá ela reclamando: “*Tia, aqui é um fim de mundo. Aqui é o fim dele. É o fim...*”<sup>84</sup>

Assim, neste episódio, **Dav** que está com um revólver de brinquedo na mão, assusta não só **Pep**, ameaçando-o: (*Vô estorá seus miolos, peixe-vaca!*), como também deixa as outras crianças que estavam por perto apavoradas. A professora aproxima-se de **Pep** e pede uma explicação. **Wan**, que ajuda segurar **Pep**, diz que o menino está

<sup>82</sup> - Anotações do Diário de Campo I, p. 52 e 53.

<sup>83</sup> - Anotações do Diário de Campo I, p. 22.

<sup>84</sup> - Anotações do Diário de Campo I, p.57.

querendo falar como eles, mas eles não querem, porque **Pep** não vive a mesma realidade: *“Ele tá quereno falá que nem nós, mais ele num pode. Ele tá é quereno imitá nós...”* **Dav**, por sua vez, completa o argumento usado pelo colega, alegando que o modo deles falarem está relacionado à realidade em que eles vivem e como **Pep** não “vive”<sup>85</sup> nas mesmas condições que eles, conseqüentemente, o menino também não deve/não pode falar de coisas que não vive e que, por isso mesmo, não sente: *“É... Ele num sabe de nada e ele fica aí, falano coisas que num vive”*.

É por pensar deste modo que **Dav** afirma que ele é quem vai decidir o que **Pep** poderá, ou não, dizer: *“Agora eu que vô decidi o que ele deve falá e o que ele num deve...”* No entanto, a professora fica brava com **Dav** - diz que ele não tem o direito de proibir as pessoas de falarem aquilo que quiserem - e termina seu discurso perguntando ao menino, quem ele pensa que é, prá querer tomar decisões daquele tipo. Ao final do episódio a professora leva os três meninos (**Dav**, **Lin e Wan**) para a diretoria e, mesmo assim, **Dav** faz mais uma ameaça à **Pep**: *“Da próxima vez eu atiro”*.

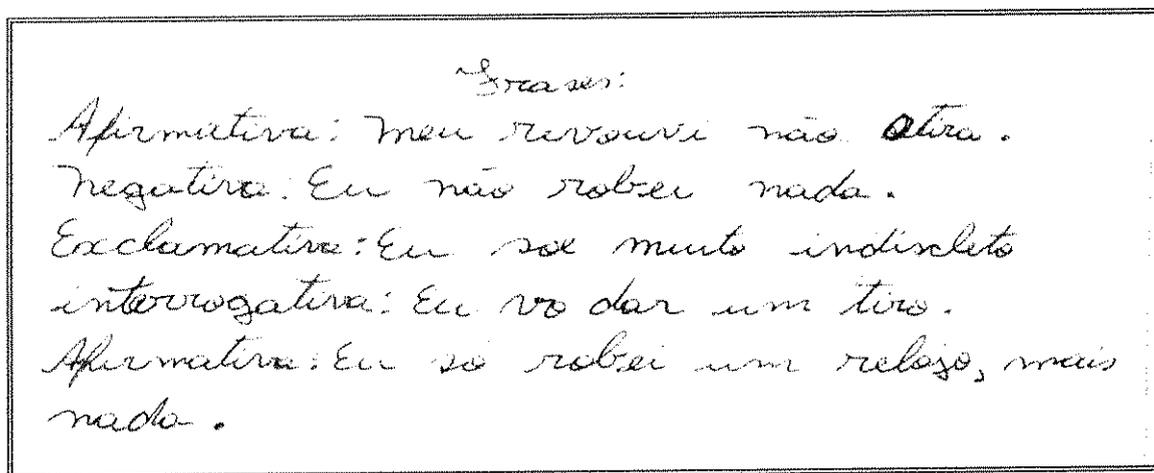
“Na semana seguinte (no dia de minha visita à escola), fui conversar com a professora e ela me disse que **Dav** havia sido expulso da escola, pois, de uns tempos prá cá, ele estava terrível. Segundo ela, **Dav** ficava com seu revólver de brinquedo assustando as crianças e machucando-as prá valer, às vezes, só porque elas olhavam prá ele. Sem contar que o menino estava desrespeitando-a, roubando material da escola e dos colegas. Ela disse, ainda, que **Dav** estava assim desde que seu irmão mais velho, *“que era bandido”*, havia sido assassinado durante um tiroteio. A professora, ao final da conversa, ironizou: *“Acho que ele tá treinano prá ser igual o irmão”*<sup>86</sup>”.

De qualquer forma, não foi somente no episódio 2 e na brincadeira com **Pep** que **Dav** apareceu fazendo uso do revólver (no episódio 2, objeto ausente, e na brincadeira com **Pep**, o objeto de brinquedo), afinal este objeto em sua linguagem escrita, também estava presente.

<sup>85</sup> - É interessante destacar o modo como **Dav**, **Lin e Wan**, significam a palavra “viver”. Para eles viver aquela realidade não é simplesmente morar no bairro.

<sup>86</sup> - Anotações do Diário de Campo I, p. 76.

“A professora solicitou às crianças que fizessem uma frase afirmativa, uma negativa, uma interrogativa e uma exclamativa. **Dav** escreveu:



Afirmativa: Meu revólver não atira.

Negativa: Eu não roubei nada.

Exclamativa: Eu sou muito indiscreto.

Interrogativa: Eu vou dar um tiro.

Afirmativa: Eu só roubei um relógio, mais nada.<sup>88</sup>

A construção destas pequenas frases ajudam-me a perceber que **Dav** é um caso típico de uma criança que não só vive a violência, mas também a pratica. Isso aparece no episódio 2 - quando ele recria as propriedades físicas do objeto revólver através de um gesto (com os dedos polegar e indicador) e assusta **Fab** dando início à uma brincadeira que começa com um tiroteio - e se torna mais forte na brincadeira com **Pep**, pelo medo e pela violência simbólica que vão permeando/envolvendo toda a situação: quando ele ameaça **Pep** com o revólver (de brinquedo) em sua cabeça, dizendo que vai estourar seus miolos; quando ele proíbe **Pep** de falar, avisando o menino que é ele quem vai escolher as palavras que poderá dizer e quando ele faz outra ameaça à **Pep**, afirmando que da próxima vez ele irá atirar.

Assim, não são quaisquer ações que **Dav** incorpora à brincadeira, mas são aquelas ações nas quais ele reconhece traços característicos de ações/situações reais -

<sup>88</sup> - Anexo I.

como as de envolver-se num tiroteio, atirar/levar tiros, matar/ser morto - que levaram seu irmão a perder a vida.

Depois de ter em conta estas informações a respeito de **Dav**, decidi trazer para a reflexão alguns episódios envolvendo **Fab**, que pudessem revelar um pouco de sua história pessoal, de natureza social:

### FAB

“Logo que entrei na classe percebi que as crianças, mais uma vez, estavam muito distraídas: algumas andavam pela sala derrubando as carteiras, outras brincavam com os colegas de bater figurinha (jogar bafo) e outras, ainda, faziam coisas diferentes daquelas que estavam sendo propostas pela professora.

As crianças que participavam da aula, reclamavam para professora:

- *Tia, olha! O Gil pulô a carteira!* (**Vic**)
- *Tia, cê foi apagá a losa, eu tava aí!* (**Luci**)
- *Tomô* (**Cel**).

O barulho estava intenso. Como a professora já havia chamado a atenção das crianças e elas haviam ficado quietas por, aproximadamente, cinco minutos (não mais que isso), ela tentou contê-las de uma outra forma. Então, a professora falou calmamente:

- *Gente, fechem os olhos, a boca...* (todas as crianças pararam o que estavam fazendo e obedeceram a professora no mesmo instante). *Agora vamos imaginar um jardim florido... Como é seu jardim?* (**professora** - referindo-se à **Cal**).

- *É amarelo* (**Cal**).
- *Muito bem!* (**professora**).

Algumas crianças abriam apenas um dos olhos para ver se os colegas estavam participando da atividade. Em seguida riam baixinho.

- *O meu jardim tem arco-iris, tia!* (**Adri**)
- *É tudo mentira* (**Sav**).
- *Ai! Que coisa mais chata!* (**Ric**).
- *Eu num vô fazê isso não. Isso aí num serve prá nada. É tudo bobage* (**And**).

Depois de reclamar para a professora, **And** levantou da carteira e começou a fingir que era sonâmbulo. **Ric** e **Sav** o acompanharam. As crianças que abriam os olhos de vez em quando, viram o que eles estavam fazendo e começaram a imitá-los. No mesmo instante, **Fab**, que estava sentado em sua carteira, começou a gritar, chorando. A professora se assustou e perguntou:

- *O que foi dessa vez, Fab? (professora)*

Como **Fab** chorava muito, não conseguiu responder. **Sid** se intrometeu:

- *O pai dele vai batê nele. Pegaro a borracha dele e mordero tudo. Só tem uns pedacinho dela. O pai dele vai matá ele (Sid).*

A professora, por estar nervosa com as crianças que haviam começado com o barulho novamente, falou para **Fab**:

- *Se você parasse quieto no seu lugar não sumia (professora).*

As crianças riram. A professora ficou sem jeito, após perceber “o fora” que deu, já que **Fab** é um menino que dificilmente sai de sua carteira. Então **Mel** falou para a professora:

- *Ele num saiu do lugar, tia. Eu abri o olho e vi (Mel).*

A professora desconversou e foi prá perto de **Fab** que continuava chorando inconformado. O menino olhou para a professora e começou a falar baixinho. A professora curvou-se para ouvi-lo melhor. **Fab** falou:

- *Eu saí! Eu num devia saí. Meu pai já falô prá gente num saí... Eu queria vê o jardim. Ele vai me batê porque eu saí (Fab).*

**Sid** aproximou-se de **Fab**, e pôs a mão em seu ombro, com o intuito de acalmar o colega:

- *Calma, Fab! Dá três pulinho que o cê acha os ôtro pedacinho da borracha. Vai, pula! (Sid)*

**Fab** pulou, chorando. A borracha não apareceu. **Sid** falou:

- *Ih! Não deu certo (Sid).*

- *Seu burro, tinha que falá São Longuinho<sup>88</sup>, minha mãe ensinô (Rosi).*

Como **Fab** chorava muito, a professora foi prá perto dele, a fim de acalmá-lo.<sup>89</sup>

<sup>88</sup> - Crença popular em que São Longuinho é o Santo dos “achados e perdidos”. Segundo a crença, quando alguém perde algum coisa, basta falar: “São Longuinho, São Longuinho, se eu achar dou três pulinhos” e aquilo que foi perdido aparece.

<sup>89</sup> - Anotações do Diário de Campo I, p. 96.

Neste episódio, a professora propõe uma atividade de relaxamento às crianças, que explore a imaginação, como forma de conter a agitação e o barulho em sala de aula. Como muitas crianças gostam de atividades como esta, a maioria delas participa - exceto **Sav**, **Ric** e **And** que começam a fazer gracinhas, fingindo ser sonâmbulos.

Durante a realização da atividade, a borracha de **Fab** desaparece, restando somente uns pedacinhos dela, uma vez que a criança que a pegou resolveu parti-la com os dentes. **Sid** entra na discussão e diz que o pai de **Fab** vai bater no menino (“*O pai dele vai batê nele*”; “*O pai dele vai matá ele*”), o que me leva a pensar em como é o relacionamento entre **Fab** e seu pai; e ainda em porque o pai de **Fab** agiria desta forma devido o desaparecimento de uma borracha.

De qualquer maneira, diante deste fato, **Fab** faz um verdadeiro escândalo, o que demonstra que, realmente, ele ficou preocupado com o sumiço da borracha - pelo fato de ter ficado sem ela ou, o que acredito ser mais provável, pelo fato de estar com medo do que o pai pudesse falar/fazer quando ele chegasse em casa. Sendo por um motivo ou por outro, **Fab** começa a gritar e a chorar de tal maneira, que a professora, que já estava nervosa com as crianças que haviam começado, novamente, com o barulho, acaba falando ao menino, sem perceber, que se ele não tivesse saído do lugar, a borracha não sumiria. Digo isso porque, no mesmo instante em que a professora presta mais atenção nas palavras que acabou de dizer, a mesma percebe o quanto estava equivocada, já que **Fab** é um menino que dificilmente conversa com alguém ou sai de sua carteira. É por esse motivo que ela fica sem jeito e desconversa quando **Mel** procura lhe dizer que, durante a atividade, abriu os olhos e viu que **Fab** não havia saído de seu lugar.

Embora esta informação de **Mel** estivesse correta - pois, ao observar as crianças durante a realização da atividade<sup>90</sup> pude perceber que **Fab**, realmente, não havia levantado de sua carteira - fiquei surpresa quando o próprio **Fab** deu razão à professora e afirmou ter saído do lugar, dizendo, inclusive, que foi por esse motivo que sua borracha havia desaparecido.

Diante deste fato, percebi que, só me restava pensar o seguinte desta situação: no momento em que **Fab** afirma para a professora que saiu de sua carteira (*Eu sai! Eu num devia sai. Meu pai já falô pá gente num sai... Eu queria vê o jardim*), quando na

---

<sup>90</sup> - Aliás, pude perceber também, que a borracha de **Fab** não havia desaparecido durante o exercício de relaxamento proposto pela professora. Acredito que isso aconteceu antes da atividade se realizar e em algum momento de distração de **Fab**.

realidade não havia saído, a única forma possível dele ter realizado tal ação, ou melhor, ter se deslocado do espaço/tempo presentes sem que seu corpo, a matéria, tivesse saído do lugar, só poderia ser através de sua imaginação.

Neste momento percebo, nas palavras/ações de **Fab**, que imaginação e realidade se interpenetram de tal modo, que qualquer linha de demarcação que possa existir entre elas se dilue e desaparece, afinal **Fab** conta o sonho como se fosse a realidade, e a realidade como se fosse sonho.

Depois de ter em conta essa mistura íntima que **Fab** faz da vida real e do plano simbólico, e ainda, depois de perceber as relações inextricáveis que existem entre real e imaginário, fui conversar com a professora a respeito deste menino. Segundo ela, **Fab** chega às sete horas, senta em sua carteira e, geralmente, só levanta do lugar quando dá o horário da saída. Ele é um garoto que deixa de ir até mesmo ao banheiro<sup>91</sup>: Na hora do recreio, também, não é diferente; e como ele perde a merenda, sempre tem um colega que leva o lanche para ele comer dentro da classe. A professora disse que permite que isso aconteça, pois já tentou proibi-lo de comer merenda na sala de aula durante o intervalo, mas foi pior, porque o menino não saiu da classe e ainda ficou sem o lanche. Para a professora, **Fab** é considerado como aluno-problema e, por isso, já o encaminhou à Psicóloga da Prefeitura, juntamente, com algumas crianças da classe. Durante essa nossa conversa, a professora disse o seguinte:

*“- Fab é um caso à parte. Ele tem sérios problemas emocionais. Eu já o encaminhei pra Psicóloga da Prefeitura e ela detectou no Fab um grande bloqueio psicológico. Tinha uma época que Fab vivia agarrado em mim, na minha cintura, literalmente. Eu mal podia me mover. Agora é que ele tá sentando na sua carteira e até possui material como as outras crianças. Só que agora ele não sai da carteira de jeito nenhum e morre de medo de ficar sozinho. Não sei o que é pior... (sorri) Depois que ele começou a sentar na carteira, que ganhô seu material, ele quer que eu fique só com ele, do seu lado. Infelizmente, você sabe, isso é impossível. Não sei como ele consegue ficar 4 horas sentado na carteira sem fazer nada, mais por enquanto eu não*

---

<sup>91</sup> - Há um outro menino na classe, **Net**, que se comporta como **Fab**. No entanto, mais tarde pude entender que os mesmos silenciam por motivos diferentes (ver episódio 6).

*posso exigir que ele escreva, já que tem tantos problemas emocionais. Em primeiro lugar, o que ele precisa é se socializar e acho que isso eu tô conseguindo aos poucos” (professora)<sup>92</sup>.*

Em uma outra ocasião a professora falou novamente a respeito de **Fab**:

*“- **Fab** é um menino extremamente tímido. Se você fala de longe com ele, ele te olha, mas não responde. Você precisa se aproximar e olhar bem nos olhos dele, aí você fala e ele responde.” (professora)<sup>93</sup>*

Como a professora via **Fab** desta maneira, o mesmo acontecia por parte das crianças. Uma outra situação envolvendo este menino, além de mostrar como ele era tratado pelos colegas, também forneceu outras pistas para que eu pudesse entender como seus diferentes modos de linguagem, que eram marcas da violência, estavam sendo produzidos:

“Enquanto a professora escrevia na lousa a estórinha de um livro que ela havia trazido para as crianças, **Fab** que estava sentado em sua carteira, esticou o braço e pegou o caderno de **And**, que sentava ao seu lado, para rabiscar - ou para escrever alguma coisa, quem sabe? **And**, por sua vez, que estava apontando o lápis na frente da sala de aula, ao perceber que o colega estava mexendo em suas coisas, aproximou-se correndo. **Fab** se assustou e lançou o caderno de **And** ao chão. Neste momento, pensei que **And** fosse dar uns safanões em **Fab**, porque durante as minhas observações, **And** mostrou-se ser uma criança com pouquíssima paciência com os colegas. No entanto, ao contrário do que eu imaginei, **And** pegou seu caderno do chão, sentou-se em seu lugar e depois falou para **Fab** (mudando o tom de voz), como se ele fosse um bebezinho:

*- Não! Assim não pode, tá? (And)*

Quando **And** terminou de falar, **Fab** levantou de sua carteira e começou a puxar o colega pela camisa para ficar ao seu lado. **And** se irritou e respondeu:

<sup>92</sup> - Anotações do Diário de Campo I, p. 30 e 31.

<sup>93</sup> - Anotações do Diário de Campo I, p. 28.

- *Sai do meu pé, xulé!* (**And** fala olhando para a pesquisadora, mas se referindo à **Fab**. Em seguida fez um sinal<sup>94</sup> para **Wan** - que estava sentado no fundo da sala - para ajudá-lo a tirar **Fab** dali).

**Wan** aproximou-se, tirou a mão de **Fab** da camisa de **And** e os dois juntos (**And** e **Wan**) pegaram **Fab** no colo, meio desajeitados, afastando-o dali. **Fab** começou a se debater e a apontar o dedo em direção à sua carteira. **Wan** não bateu em **Fab**, mas somente o ameaçou:

- *Pare senão eu te bato, heim!* (**Wan**)

A professora, percebendo a confusão, ralhou com **And** e **Wan** e levou **Fab** para sua carteira. No mesmo instante, **Fab** falou chorando para ela que estava com medo e que não queria ficar sozinho. A professora, por sua vez, disse que não pode ficar do seu lado, mas que ele não estava sozinho porque a classe estava “cheia de gente” e ela também estava por perto. **Fab** não se convenceu, deitou a cabeça na carteira e ficou todo encolhido, com o corpo encostado na parede (ele senta na fileira próxima à janela). A professora decidiu passar umas continhas na lousa e enquanto as crianças tentavam resolvê-las ela foi prá perto de **Fab** para acalmá-lo”.<sup>95</sup>

Neste episódio, **Fab** está com medo de ficar sozinho em sua carteira e busca a proteção de um colega **And**. No entanto, a presença de **Fab** acaba irritando **And**, que pede ajuda para um colega tirar o menino dali. Embora **And** fosse um menino impaciente com as outras crianças (ele sai batendo e dando murro por qualquer coisinha, às vezes, só porque o colega tem opinião diferente), nem ele e nem **Wan** batem em **Fab** - o que seria diferente se ali estivesse uma outra criança. Uma explicação para esse tratamento que **And** e, até mesmo, **Wan** dispensam à **Fab**, que é bem diferente da maneira como estes dois meninos se relacionam com as outras crianças, se justifica a partir da seguinte fala da professora:

<sup>94</sup> - Como este gesto foi feito rapidamente e, no mesmo instante, eu havia olhado para uma outra criança da classe que estava gritando o nome da professora, não consegui registrá-lo em meu Diário de Campo, mas pude entender que, através dele, **And** havia pedido ajuda à **Wan** para tirar **Fab** de perto dele.

<sup>95</sup> - Anotações do Diário de Campo I, p. 44.

“- **Fab** é muito sensível. Ele chora por qualquer coisinha, e como ele tem tantos problemas, pedi às crianças prá não contrariá-lo. Em certas horas é melhor ninguém reagir” (professora).<sup>96</sup>

Tendo em conta este fala da professora, pude perceber que, a mesma acabou passando para as crianças a imagem de que **Fab** é um menino com problemas. O que a professora não esperava, no entanto, é que elas iriam falar sobre isso, abertamente, na presença de **Fab**:

“Às 9:30 hs, entrei na sala de aula. A professora apresentou-me às crianças, disse que eu era pesquisadora e ia ficar um tempo com eles para aprender algumas coisas. Houve crianças que fizeram uma carinha de que não haviam gostado, assim como também houve crianças que gritaram: ‘Eba! Eh! Eh! Eh!’

Enquanto escolhia um lugar no fundo da classe para me sentar, um menino falou:

- Tia, apresenta a gente prá pesquisadora? (Ric)

- Claro! Então cada um vai falando o seu nome, mas olhando prá ela (professora).

Não deu para eu guardar o nome de todas as crianças, mas percebi que uma delas se recusou a falar. A professora interferiu:

- Este é **Fab**. Às vezes ele fica sentado em minha mesa (professora).

- É tia, ele tem problema. Ele é doente! (Su)

- Ele num anda e num fala (Vag).

- Parem! Isso num é nada legal! Voltem a fazer a lição, agora! (professora)<sup>97</sup>

Em princípio, pensei que **Fab** tivesse alguma deficiência física e/ou auditiva, que o impedisse de andar, ouvir e falar, uma vez que, neste primeiro dia de visita à escola, **Fab** não saiu do lugar, não falou com ninguém e a professora, para falar com ele, tinha que chegar bem pertinho. No entanto, mais tarde, conversando com a professora, fiquei sabendo que **Fab** pode andar, ouvir e falar normalmente, embora seja uma criança

<sup>96</sup> - Anotações do Diário de Campo I, p. 31.

<sup>97</sup> - Anotações do Diário de Campo I, p. 9.

extremamente quieta, que fica dias sem falar com alguém e que quando fala, seu tom de voz é baixo demais - mal dá prá escutar.

Como as crianças acreditam que ele tem problemas, como a própria professora disse, “*elas o adotaram*”. Assim, toda vez que **Fab** fica dentro da sala de aula na hora do recreio, sempre há uma criança que leva a merenda para ele comer dentro da classe, ficando ao seu lado até terminar a hora do lanche. Elas ainda “cuidam dele”, procuram não contrariá-lo em hipótese alguma, ficam preocupadas quando ele está chorando e tentam até ensiná-lo a ler e a escrever:

“Em certa ocasião **Pri** estava ensinando **Fab** a escrever e fazer bolinhas. Ela dizia:

*- Pega o lápis assim, isso e faz assim (Pri - mostrava como fazia).*

Embora **Fab** não tivesse escrito nada, as bolinhas ele conseguiu fazer e foi aquela festa na classe. Todo mundo queria ver as bolinhas que **Fab** tinha feito”.<sup>98</sup>

Outro aspecto interessante de ser destacado, refere-se ao fato de **Fab** querer que **And** ficasse ao seu lado. Em outras situações, pude perceber que, **Fab** agia da mesma forma em relação à outras pessoas (professora, crianças, pesquisadora, diretora, servente e até quem ele não conhecia). Nestes momentos, ele levantava de seu lugar, abraçava a pessoa e começava a puxá-la em direção à sua carteira:

“Cheguei à escola às 7:00 hs. As crianças estavam em fila para escovar os dentes, portanto não me viram. Depois que entraram na sala de aula, olharam para mim, que já estava lá dentro, esperando-as, e disseram para a professora:

*-Tia, ela voltou. Eh! Eh! Eh! (crianças)*

Quando **Fab** me viu, o menino correu em minha direção, me abraçou e mostrou uma carteira vaga atrás da sua. Ele ficou puxando meu braço até que eu fosse para lá. Acabei cedendo e fui me sentar atrás dele. **Fab** mostrou-se satisfeito, sentou em sua carteira e não saiu mais do lugar até às 11:00 hs (horário da saída)”.<sup>99</sup>

<sup>98</sup> - Anotações do Diário de Campo I, p. 21.

<sup>99</sup> - Anotações do Diário de Campo I, p. 58.

“Às 10:55 hs bateu o sinal da saída. Todas as crianças tiveram que ficar para copiar a lição da lousa. Nenhuma havia terminado. Não pude esperá-las terminar, senão perderia o ônibus. Quando fui prá porta da sala, **Fab** correu na frente e tentou me impedir de sair, me empurrando pra dentro da sala. Como a professora já havia me prevenido que **Fab** fazia isso quase todos os dias - com ela ou com qualquer outra criança - expliquei-lhe, pacientemente, que precisava sair e, afastando-me aos poucos, fui embora, despedindo-me das crianças e da professora. No entanto, de nada adiantou, **Fab** começou a chorar”.<sup>100</sup>

“Às 9:53 hs a porta se abriu. Uma mulher de cabelos curtos e sorridente entrou na classe e cumprimentou a professora (mais tarde fiquei sabendo que era a diretora):

- *Oi crianças! Eu vim aqui fazer um pedido a vocês. Vim pedir prá nós fazermos uma vaquinha. Vocês sabem o que é? Não é bezerro heim! (diretora)*

Enquanto estava falando, **Fab** saiu de seu lugar e começou a puxá-la pela mão em direção à sua carteira. A diretora não deu atenção, pois já estava acostumada com esse comportamento de **Fab**. Ela terminou de falar com as crianças e, somente depois, falou com ele. Ela disse à **Fab** que não podia ficar desta vez, e depois saiu. **Fab** demonstrou estar triste, mas não chorou”.<sup>101</sup>

“Às 9:18 uma senhora de avental azul, usando óculos, apareceu na porta da sala de aula. As crianças desviaram a atenção da lousa para ver quem era. A professora apresentou-a para mim:

- *Esta é a servente, e esta aí (apontando para mim) é aluna da Unicamp que veio fazer uma pesquisa aqui (professora).*

Nos cumprimentamos. A servente deu um recado para a professora (que não pude escutar) e antes de ir embora, **Fab** começou a fazer alguns gestos, chamando-a para ir prá perto dele. A servente falou de longe:

- *Eu num posso ficá aqui na classe, filho! Eu num posso... (servente)*

Ele não deu atenção (fez que não ouviu). A professora falou alguma coisa para ela e a servente aproximou-se de **Fab** para falar olhando em seus olhos. **Fab** aproveitou

<sup>100</sup> - Anotações do Diário de Campo I, p. 60.

<sup>101</sup> - Anotações do Diário de Campo I, p. 49.

a ocasião e começou a puxá-la pelo avental. Ela disse, mais uma vez, que não podia ficar, tirou a mão de **Fab** de seu avental e saiu. **Fab** começou a chorar”.<sup>102</sup>

“Assim que as crianças entraram na classe (logo após o recreio) dois homens de terno, aparentando ter aproximadamente 50 anos, apareceram na porta para conversar com a professora. Não pude ouvir o que disseram, mas depois que a professora fez um sinal de afirmativo com a cabeça, um deles saiu da classe e retornou segurando uma caixa grande de papelão. O que havia ficado na classe começou a falar, dizendo que os dois eram pastores e que eles estavam ali para trazer algumas mensagens para as crianças sobre a bíblia. Mal tinha terminado de falar, **Fab** correu prá perto dele e o abraçou. O pastor estranhou e olhou prá professora. Como resposta, ela fez uma expressão ao pastor como quem diz: ‘ele é assim mesmo’ (referindo-se à **Fab**). O pastor ficou sem jeito e terminou de falar, com **Fab** abraçado em sua cintura. Algumas crianças ignoraram a presença do pastor e continuaram a fazer o que estavam fazendo antes dos dois entrarem. Por outro lado, todas as crianças pegaram a bíblia que o outro pastor estava distribuindo. Quando foram embora, **Fab** voltou para sua carteira e começou a chorar”.<sup>103</sup>

“Um moço com uma prancheta na mão apareceu na porta da classe. Ele se apresentou à professora dizendo ser o rapaz da manutenção. Em seguida, pediu licença para entrar e verificar as luzes, a porta e a fechadura. Assim que se apresentou, **Fab** saiu de sua carteira e correu ao encontro do rapaz, abraçando-o e puxando-o pela mão. O rapaz se assustou. A professora ficou sem graça e interferiu, tentando afastar **Fab** do rapaz:

- **Fab**, ele não pode ficar com você, ele precisa trabalhar! (**professora**)

**Fab** não soltava a mão do rapaz. O rapaz ficou corado; não sabia o que fazer e nem estava entendendo o que estava acontecendo.

Algumas crianças falaram para o rapaz:

- Ele já vai te soltar, é que ele é doente... (**Juni**)

<sup>102</sup> - Anotações do Diário de Campo I, p. 6.

<sup>103</sup> - Anotações do Diário de Campo I, p. 112.

**Fab** só soltou o rapaz depois que a professora disse que não ia participar do jogo da memória e que ia sentar com ele em sua carteira. Quando o rapaz saiu, a professora foi lá fora falar com o mesmo para se explicar e se desculpar também”.<sup>104</sup>

Estas situações, ao contrário do que eu imaginava (que **Fab** era extremamente carinhoso, que gostava demais da professora, das crianças e da pesquisadora, enfim se apegava, facilmente, a qualquer pessoa), na verdade revelou que **Fab** era um menino que tinha muito medo de ficar sozinho e não gostava de saber que tinha de voltar para sua casa. Ele demonstrava isso, praticamente, todos os dias, nos momentos que alguém entrava na classe e nos horários de entrada e saída das crianças.

No entanto, foi contrapondo as vozes dos **pais** e da **irmã de Fab** que pude entender porque ele agia desta forma:

“Na saída da escola, a professora foi conversar por alguns instantes com o **pai** de **Fab**, que havia ido buscá-lo, a respeito do comportamento do filho. Ela perguntou se em casa **Fab** também era quieto, não falava com ninguém, não brincava e não saía do lugar. Então, o pai do menino disse o seguinte:

*- Meu filho é assim porque ele obedece, ele é educado, ele é comportado. É, eu tenho orgulho dele. Eu falo prá ele, todo dia em casa, ficá quieto na carteira, prá não dar trabalho prá professora, porque a senhora quer o melhor prá ele (pai).”<sup>105</sup>*

“Já na reunião de pais, como foi a **mãe de Fab** que compareceu, a professora acabou fazendo a mesma pergunta feita ao **pai de Fab**, anteriormente. No entanto, diferente de seu marido, ela respondeu à professora:

*- Sabe professora, o **Fab** tá assim por causa do pai que ofende e humilha ele quando tá drogado. Quando ele se droga, ele fala prá mim: **Cê é uma tranquera que fica biscateano. Aí o Fab fala prá ele: Eu vô falá prá professora que o cê tá chamano a mãe disso aí, porque tranquera é quem roba e quem fica biscateano é quem dorme***

<sup>104</sup> - Anotações do Diário de Campo I p. 73.

<sup>105</sup> - Anotações do Diário de Campo I, p. 33.

*cus home. Outro dia ele também falou pro meu fio (fala tentando conter o choro) pará de fazê sexo comigo só porque a gente tava se abraçano e porque nósis tamo sempre junto. Eu amo meu fio e aquilo é carinho de mãe pá fio, aquilo num é sexo. É que o Fab tem muito medo de ficá sozinho, sabe? O Fab só tem oito anos e já ôve essas conversa de adulto. Ele falou assim (referindo-se à Fab): Mãe, eu num tenho corage de fazê bestera cá sinhora. Quando o pai bebe, eu fico nervoso porque ele briga cá sinhora. Eu gosto dele, mais eu num quiria que ele morasse aqui. Quiria vê ele de vez em quando” (mãe de Fab)<sup>106</sup>.*

Acrescenta-se a este fato, um outro revelado pela **irmã** mais velha de **Fab** (de 11 anos), durante a reunião de pais que sua mãe não pôde comparecer:

“Assim que entrou na classe, a menina disse que a mãe não pôde ir porque teve que ficar tomando conta da casa, uma vez que ela (a **irmã de Fab**) não queria ficar, já que a semana inteira era ela quem tinha ficado. A professora falou que não podia, que a mãe é que deveria ir à reunião, e ao perguntar porque a mãe teve que ficar em casa, a **irmã de Fab** começou a explicar:

*- Porque dona, a nossa casa num pode ficá sozinho. Meu pai faiz a gente ficá tomano conta pros ôtros não invadi. Minha mãe falou que meu pai deve tá envolvido em alguma encrenca, porque quando a gente dá uma saidinha, a hora que a gente volta a porta tá aberta, as coisa da gente num tão mais lá. Um dia a gente até encontrou eles lá dentro (referia-se aos ladrões). Eles correram. Meu pai falou que se ficá alguém em casa eles num entra. Quando é pequeno que nem o Fab, fica dois irmãos. Meus irmãos chora, porque tem medo, eu também tinha, ainda tenho, mais meu pai faiz a gente ficá lá dentro. Minha mãe falou que não pensa que não corta o coração dela deixá nósis tomano conta da casa. Corta sim, porque se alguém quisé entrá, vai entrá e ainda vai matá nósis. Mais fazê o quê, ela tem que trabalhá<sup>107</sup> e se o pai mandô, nósis tem que ficá. Se num ficá, ele bate sem dó.” (irmã de Fab)<sup>108</sup>*

<sup>106</sup> - Anotações do Diário de Campo II, p. 19.

<sup>107</sup> - Como a **irmã de Fab** disse que sua mãe trabalhava e que aquele dia ela não pôde ir à reunião para ficar tomando conta da casa, perguntei-lhe se sua mãe havia faltado do trabalho. Então, a menina respondeu que não, que a mãe é faxineira (diarista) e que dois dias da semana ela fica em casa.

<sup>108</sup> - Anotações do Diário de Campo II, p. 50.

Contrapondo estas falas (do **pai**, da **mãe** e da **irmã de Fab**) e considerando que o não sair do lugar e o expressar-se demonstrando sentir medo de ficar sozinho, são modos de linguagem, são diferentes modos de **Fab** dizer/revelar algo que está acontecendo em sua vida, posso afirmar que, da mesma forma que ele não pode sair de dentro de casa, porque o pai o obriga a fazer isso, o menino faz o mesmo dentro da sala de aula, já que pensa que não pode sair de sua carteira (a não ser para fazer alguém ficar ao seu lado). Tal como a **irmã de Fab** revelou em sua fala, todos os dias que **Fab** tem que ficar em casa sozinho, ele chora, porque tem medo que alguém entre lá. Esse seu medo também é revelado dentro da classe nos momentos em que ele quer que alguém fique, “literalmente”, ao seu lado.

É por isso que, no episódio em que a professora propõe às crianças uma atividade de relaxamento, enquanto algumas consideram a atividade sem importância (“*Que coisa chata!*”; “*Ah! Eu num vô fazê isso não. Isso aí num serve prá nada*”), **Fab** procura realizá-la conferindo-lhe um sentido pessoal que esteja em sintonia com a sua história de vida e com o seu desejo. No caso, o desejo de poder sair, despreocupadamente e “sem medo”, para passear num jardim tranquilo, seguro, afinal **Fab** se arrisca a fazer este passeio “sozinho”. Deste modo, lembrando o que disse Vygotsky, **Fab**, “*envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde seus desejos não realizáveis podem ser realizados*” (1.994, p. 106).

Por outro lado, depois de acreditar que eu já sabia o bastante a respeito de **Fab**, uma vez que as informações que eu havia obtido já tinham dado a possibilidade de interpretar todos os episódios envolvendo este menino, um outro acontecimento envolvendo sua família, acabou revelando algo a seu respeito que até então ninguém conhecia. Para começar a falar sobre tal acontecimento, decidi trazer para a reflexão, a redação<sup>109</sup> de um menino da 3ª série, **Alê**, que aparece no episódio 4 e que, por coincidência, é primo de **Fab**:

---

<sup>109</sup> - Refere-se à cópia reduzida do original.

O Recibo

Tudo começa quando o meu tio  
foi morar lá em Minas Gerais.  
Lá ele arranjava um serviço  
numa firma de trabalho.  
muito tempo lá na firma  
de Minas Gerais.  
Ele foi mandado embora  
nove meses depois e veio  
descobriram e no dia seguinte  
eles foram lá de manhã quando  
eles estavam dormindo eles  
eram quatro homens armados  
e duas mulheres fortemente armadas.  
Quando eles estavam para acordar  
bateram na porta eles nem  
imaginaram abrir a porta eles gritaram  
é um assalto mas meu tio reagiu  
lutou com eles mas um ladrão  
deu um tiro no cunhado da  
minha madrastra ele levou um tiro  
no ouvido e varou do outro  
lado. O meu tio levou três tiros  
na perna e levaram o dinheiro.  
Ele disse que não era eles era  
o magrelo.

### O Recibo

Tudo começa quando o meu tio foi morar lá em Minas Gerais. Lá ele arranjou um serviço numa firma. Ele trabalhou muito tempo lá na firma de Minas Gerais.

Ele foi mandado embora nove meses depois e veio (para cá). Os ladrões descobriram e no dia seguinte eles foram lá de manhã, quando eles (os tios e os primos) estavam dormindo. Eles vigiavam. Eles eram quatro homens armados e duas mulheres fortemente armadas.

Quando eles estavam para acordar, bateram na porta eles nem imaginaram, abriram a porta. Eles gritaram é um assalto, mas meu tio reagiu lutou com eles mas um ladrão deu um tiro no cunhado da minha madrastra ele levou um tiro no ouvido e varou do outro lado. O meu tio levou três tiros na perna e levaram o dinheiro. Ele disse que não era eles era o magrelo<sup>112</sup>.

<sup>112</sup> - Anexo IV.

Este acontecimento, na voz de **Alê**, revela alguns aspectos interessantes sobre a família de **Fab**, ao mesmo tempo que dá pistas para eu descobrir outras informações a respeito deste menino.

“Na sala dos professores, conversando com as professoras de **Fab** e **Alê**, a respeito desta redação, elas me disseram que este tio, que **Alê** está se referindo em seu texto, é o pai de **Fab**. Segundo as professoras, a família de **Fab** veio de Minas Gerais, há algum tempo, tentar uma vida melhor no estado de São Paulo, no entanto, o pai de **Fab**, seu avô e seus tios se envolveram com drogas. Assim, quando o pai de **Fab** obriga os filhos ou a esposa a ficarem tomando conta da casa, na verdade ele está preocupado com as drogas que ele esconde lá dentro. No entanto, o que ele não percebe é que não é o fato de deixar as crianças ou a mulher cuidando da casa que vai impedir quem quer que seja de invadí-la. Prova disso foi que os ladrões entraram na casa quando todos estavam dentro dela. Segundo as professoras, no dia em que este fato ocorreu, o **pai de Fab** foi apenas baleado, mas o irmão da **mãe de Fab** (cunhado da madrasta de **Alê** que também mora com eles) foi assassinado”.<sup>111</sup>

O mais curioso de tudo é que, três semanas, após este acontecimento, **Fab** apresentou uma mudança significativa em seu modo de se comportar, o que fez com que eu, a professora e até as crianças nos surpreendêssemos com ele, durante a aula de matemática.

“A professora iniciou a aula com matemática:

- *Vamos inventar um problema?* (**professora**)

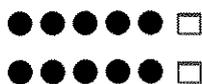
- *Ah! É difícil!* (**crianças**)

- *Não, vamos pensar um pouco. Eu dou os números e vocês dão o enunciado.*

*Alguém pode dar um exemplo?*(**professora**)

- *Eu, tia!* (**Cris**).

Na lousa estava desenhado:



<sup>111</sup> - Anotações do Diário de Campo II, p.67.

**Vag** falou:

- *Tia, a dúzia de ovos custa R\$ 1,00 e eu só tenho R\$ 0,97. Quantos dá prá eu comprar?* (**Vag**)

- *Hum... Muito interessante* (**professora**).

- *Agora eu vou falar... Eu tinha 5 ovos, aí né, minha irmã comprou mais 5. Aí estorô dois e aí eu comprei mais pra dá o número certo* (**Luci**).

- *É... tá meio confuso. Mais o importante é começar. Ah! Quem não souber utilizar a multiplicação pode usar a...* (**professora**)

- *Adição!* (**crianças**)

- *Isso, a adição é parente da multiplicação. Mais o problema pode ser também de subtração ou divisão. Então, vai! Vamo pensá até sai fumacinha da cabeça...* (**professora** - falando em tom de brincadeira)

- *Tia me dá uma força?* (**Elen**)

- *Tia, vê se tá certo: Pedro tinha 13 anos e João 7 anos. Quantos anos João precisa para ter 13 anos?* (**Ju**)

A professora ia de um lado para outro e procurava ajudar os alunos. As crianças que estavam distraídas desenhavam no caderno ou na carteira. Quando a professora aproximou-se de **Fab** levou um susto. Ele estava com um lápis na mão tentando escrever um probleminha. Ela não se conteve, demonstrando alegria, pois era a primeira vez que via **Fab** escrevendo alguma coisa, aliás ela pensava até que ele não soubesse, e nem conseguia, escrever:

- *Não acredito! Fab, cê tá escreveno? Daniela, vem cá vê!* (**professora** - chamando a **pesquisadora**).

Algumas crianças também correram para ver e ficaram envolta de **Fab**.

**Pri**, que estava sentada no fundo da classe se aproximou correndo e disse:

- *Eu sabia que um dia ele ia aprendê, fui eu que ensinei* (**Pri**).

**Fab** continuava escrevendo e não olhava prá ninguém. Na folhinha que a professora havia distribuído para as crianças fazerem o enunciado do problema estava escrito<sup>112</sup>:

<sup>112</sup> - Os textos escritos que se seguem, e que foram produzidos por **Fab**, referem-se à cópia reduzida dos originais.

Os roubo  
 Estão cada vez mais pior  
 Rio Grande do Sul  
 Os roubo e mais pior cada dia espere ter  
 um assalto 5 casa murvãe 10 ferido por dia  
 Rio Grande do Norte 10 assalto por dia  
 15 o hospital em causa sério 18 morto  
 19 ferido Estado Unidos 24 morto 19 o hos  
 pital é estado de coma Os acidente total  
 morto  
 51  
 ferido  
 23<sup>115</sup>

Os roubos estão cada vez mais pior. Rio Grande do Sul os roubos é mais pior a cada dia. Espere! Tem um assalto: 5 caras, 9 morreram, 10 feridos por dia; Rio Grande do Norte: 10 assaltos por dia; 15, o hospital em caso sério, 18 mortos, 19 feridos. Nos Estados Unidos 24 mortos, 19 no hospital é estado de coma. O acidente total:

morto

51

ferido

23<sup>115</sup>.

Além deste dia, Fab também escreveu, alguns meses depois e durante a hora do recreio, a seguinte redação:

<sup>115</sup> - Anotações do Diário de Campo II, p. 82 a 84 e Anexo II.

a fazenda

Esta fazenda ficava no Rio de Janeiro.  
Ela era de um fazendeiro. Ele era muito bom.  
Nas férias ele saía e o ladrão sempre roubava sempre a mesma camionete.

Um dia o fazendeiro percebeu e o fazendeiro aprontou e com o ladrão.  
Ele arrancou o motor e não está pegando no tranco e não sai do lugar. O ladrão ficou com raiva e jurou de morte. Ele voltou depois de 10 anos.

O fazendeiro deu um tiro nele e matou com cinco tiros.

A fazenda

Esta fazenda ficava no Rio de Janeiro.

Ela era de um fazendeiro. Ele era muito bom.

Nas férias ele saía. O ladrão sempre roubava sempre a mesma camionete.

Um dia o fazendeiro percebeu e o fazendeiro aprontou com o ladrão.

Ele arrancou o motor e não está pegando no tranco e não sai do lugar. O ladrão ficou com raiva e jurou de morte. Ele voltou depois de 10 anos.

O fazendeiro deu um tiro nele e matou com cinco tiros<sup>116</sup>.

Esta foi a última vez que **Fab** escreveu (ao menos em sala de aula). Depois disso ele não escreveu mais.

Diante deste fato, algumas crianças ficaram muito contentes porque acharam que **Fab** estava melhorando “da doença”, graças à elas. Outras, como **Pat** e **Dav**, que aparecem no episódio 2, disseram que a professora era boba, porque **Fab** fingiu o tempo inteiro que não sabia escrever. **Pat** chegou até a falar o seguinte:

*“- Ele nunca me enganô. Ele é igual uma moça que apareceu no Fantástico”<sup>115</sup> que escrevia sobre a vida dos vizinho. Todo mundo pensava que ela tava quieta, mais ela tava observano tudo. O **Fab** aprendeu a escrevê porque tava observano” (Pat).<sup>116</sup>*

Tendo em conta a linguagem escrita de **Fab** e os comentários destas crianças, pude perceber que, realmente, ele havia ‘fingido’ que não sabia ler e escrever, a fim de obter maior atenção por parte da professora e dos colegas que se propunham a ensiná-lo. Esta era uma das maneiras que ele havia encontrado para garantir a presença de alguém ao seu lado, já que ele não saía do lugar prá nada e tinha muito medo de ficar sozinho, sentado em sua carteira.

Por outro lado, como o acontecimento citado na redação de **Alê**, envolvendo a família de **Fab**, acabou contradizendo aquilo que o pai dele pensava: se a casa não ficasse sozinha ela não seria invadida pelos ladrões - na verdade pessoas que deveriam estar atrás de drogas - **Fab**, por sua vez, também acabou, numa espécie de explosão, expressando através da linguagem escrita tudo aquilo que ele pensava a respeito desta situação.

Assim, no probleminha que **Fab** tenta formular, ele reconhece que não adianta ficar tomando conta da casa, porque quando os ladrões querem roubá-la, eles entram de qualquer jeito, com, ou sem, alguém dentro dela, afinal, como ele mesmo diz: *“Os roubos estão cada vez mais pior.”* Aliás, neste momento, **Fab** não vê nenhuma esperança para situações como esta, uma vez que a mesma não ocorre somente ali, naquela favela, mas ocorre em todo lugar *“Rio Grande do Sul os roubos é mais pior a cada dia”, “Rio Grande do Norte: 10 assaltos por dia; 15, o hospital em caso sério, 18 mortos, 19 feridos”, e em todo o mundo “Os Estados Unidos 24 mortos, 19 no hospital é estado de coma. O acidente total: morto: 51, ferido: 23”.*

<sup>115</sup> - Programa de TV apresentado aos domingos à noite.

<sup>116</sup> - Anotações do Diário de Campo II, p. 84.

Deste modo, por não ter esperanças, **Fab** deixa claro, em seu texto escrito, que a única saída não é inverter o jogo, e portanto os papéis, mas é se confundir com o outro, aceitando a relação e se submetendo. Portanto, se a relação entre **A** e **B** é uma relação com qualidade de violência, ou seja, uma relação impossível, afinal toda relação social para se tornar possível supõe acordos e o acordo pressupõe a definição de certas regras, como **A** não tem regras e **A** age com violência - além dos limites aceitos pela sociedade - a única forma de sobrevivência de **B** é não criar conflito e se submeter. Portanto, como a camionete do fazendeiro foi assaltada mais de uma vez (*O ladrão sempre roubava sempre a mesma camionete*), ao invés do ladrão ficar sondando o fazendeiro para roubá-lo, o fazendeiro é que fica na espreita para ver quais os momentos em que o ladrão costuma assaltá-lo - no caso, “nas férias”, quando ele (o fazendeiro) sai de casa. Então, o fazendeiro percebe e apronta com o ladrão: ele arranca o motor da camionete. Quando o ladrão vai roubá-la e ela “*não pega no tranco*”, “*não sai do lugar*”, ele fica com muita raiva e promete se vingar do fazendeiro “jurando-o de morte”.

No entanto, como **Fab** propõe através deste texto, uma mistura de papéis, o fazendeiro muda seu modo de pensar, e passa a pensar/agir como o ladrão, afinal esse é o único modo de sobrevivência encontrado por **Fab** numa relação incontrolável, que escapa de suas mãos. Por isso, quando o ladrão volta “*depois de 10 anos*” - tempo suficiente para o fazendeiro esquecer o fato e ficar desprevenido - o fazendeiro é que acaba surpreendendo-o, por estar preparado para uma vingança que mais cedo ou mais tarde poderia acontecer. Assim, sua estória termina com o fazendeiro fazendo justiça com as próprias mãos, ou seja, matando o ladrão com cinco tiros “*o fazendeiro deu um tiro nele e matou com cinco tiro.*”

Depois de relacionar todas as situações envolvendo **Fab**, e perceber que estas faziam parte de uma grande teia, no qual fui aos poucos me dirigindo ao centro, cheguei a conclusão de que no caso desta pesquisa, não bastaria analisar apenas um episódio - ainda que contextualizando-o - mas era preciso ir além, relacionar e confrontar com outros episódios, ir em busca de outras pistas, outras evidências, mesmo que elas apontassem para caminhos diferentes daqueles que eu pudesse imaginar, ou mesmo que elas me levassem a lugares totalmente desconhecidos e distantes, quase que impenetráveis, afinal, somente assim eu poderia entender um pouco da realidade que estas crianças estavam vivendo - realidade esta que, para nós, é uma verdadeira loucura.

## EPISÓDIO 3

“Ao terminar o recreio, retornei com as crianças à sala de aula, uma vez que a professora estava em uma reunião na própria escola com a diretora.

Embora a professora tivesse deixado alguns exercícios de matemática na lousa para as crianças fazerem, apenas seis delas (das 29 presentes) tentavam resolvê-los, enquanto a maioria da classe estava dispersa: algumas crianças gritavam no fundo da sala, outras batiam figurinha (jogavam bafo) na mesa da professora e outras, ainda, lançavam aviõezinhos de papel dentro da sala. Diante de tanta algazarra a professora apareceu na porta da classe para dar uma bronca:

*- Vocês não conseguem ficar quietos enquanto eu saio? Vocês querem linha dura? Então o Rod vai tomar conta de vocês enquanto vocês fazem a lição. E se alguém desobedecer o Rod, vai ter que se ver comigo a hora que eu chegar (professora).*

**Rod** foi para a frente da sala de aula, mas assim que a professora virou as costas, as crianças continuaram com o barulho e com a brincadeira. Aliás, depois da repreensão feita pela professora, elas ficaram ainda mais agitadas, deixando **Rod** sem saber o que fazer.

**Dani** e **Elsi** conversavam bem alto, num tom quase gritante, apesar de estarem uma ao lado da outra. **Sil** e **Lú** corriam pela sala. **Vini** e **Beto** arrumavam encrenca com meninos e meninas. Desesperado, **Rod** ia atrás de cada criança fazendo-as sentar. Ele não tinha muito jeito prá isso e empurrava as meninas, fazendo até com que algumas caíssem no chão. Algumas meninas achavam ruim com ele e falavam diversos palavrões. Diante de tanta confusão, os meninos aproveitavam e faziam a farra: apagavam a luz da sala de aula, chutavam as carteiras e rasgavam o caderno de alguns colegas.

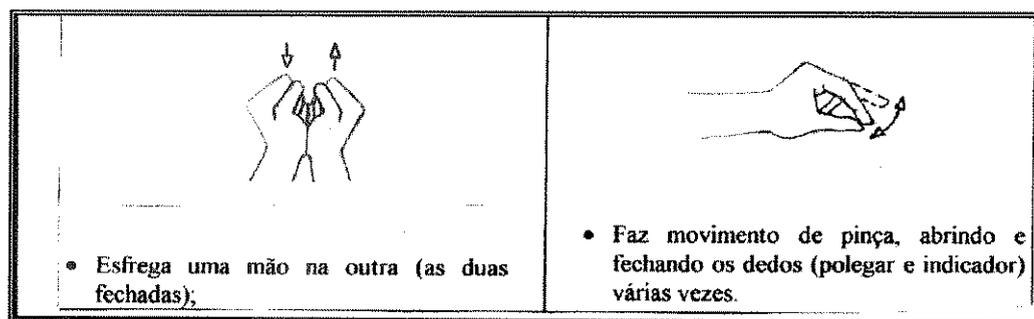
Como as crianças estavam incontroláveis, decidi intervir: fui até a frente da sala de aula e tentei falar com as crianças, mas elas não deram atenção; algumas nem me ouviram e até saíram da sala. Nesse momento, **Ivan** passou perto de **Gab** que estava sentado, quieto, e puxou seu cabelo. **Gab** não reagiu, mas **Ivan** insistiu e espetou seu bumbum com a ponta de um alfinete que trazia em seu estojo. Os dois rolaram no chão. No mesmo instante, iniciou-se várias brigas em pontos diversos da sala. Como eu não estava dando conta, resolvi chamar a professora. No entanto, antes de sair da sala para

chamá-la, **Rod**, com o intuito de conter um pouco a agitação, foi para a lousa e iniciou uma listagem dos nomes dos alunos que estavam bagunçando. Quando **Rod** avisou os colegas, falando bem alto “vô marcá”, os mesmos, repentinamente, fizeram um silêncio momentâneo. Então, eles olharam para **Rod** e para os nomes que o menino havia marcado e em seguida se dispersaram, indo para suas carteiras. Os que não haviam escutado a mensagem de **Rod** logo de início, perceberam a atitude dos outros colegas e foram silenciando aos poucos.

Na lousa **Rod** ia escrevendo os seguintes nomes:

<b>Caio</b>	<b>Zuza</b>	<b>Josi</b>	<b>Toni</b>
<b>Jú</b>	<b>Susi</b>	<b>Roni</b>	<b>Lú</b>
<b>Ivan</b>	<b>Sil</b>	<b>Rafa</b>	<b>Vini</b>
<b>Gab</b>	<b>Lia</b>	<b>Luca</b>	

No mesmo instante, **Edi**, que estava em pé com parte do corpo escondida atrás do armário da professora, olhou para **Gab** e para **Ivan** que haviam parado de brigar e também estavam em pé, só que no fundo da classe, e fez alguns gestos prá eles:



Antes de **Rod** terminar de escrever na lousa os nomes dos alunos que estavam fazendo algazarra, a professora entrou na classe, demonstrando estar, muito nervosa. Foi por esse motivo, que acabei me distraíndo olhando prá ela e deixei de ver qual tinha sido a reação de **Gab** e **Ivan** aos gestos de **Edi**. A professora, assim que viu a lista de nomes que **Rod** estava fazendo, começou a ralar com as crianças:

- *Eu tô muito chateada com algumas pessoas. Na reunião de pais eu vou falar tudo o que os filhos estão aprontando, viu? Isso não vai ficar assim não. Vou ter que tomar uma atitude mais enérgica. Eu vou é começar deixar de castigo...* (professora)

Quando voltei minha atenção, novamente, para **Gab**, **Ivan** e **Edi**, percebi que **Ivan** e **Edi** já haviam voltado para suas carteiras, mas não encontrei **Gab** na classe. Imaginei que ele tivesse ido ao banheiro ou tivesse saído para beber água (há ocasiões em que as crianças saem da classe sem avisar a professora, elas esperam por um momento de distração da mesma, tanto para sair quanto para entrar na classe). Aproximadamente três ou quatro minutos depois, olho pela janela e vejo **Gab** saindo da escola, com suas coisas, pelo alambrado - que estava danificado em diversas partes, apresentando enormes buracos. Como a professora não havia percebido, imediatamente, fui avisá-la. No entanto, não havia mais tempo para chamá-lo, uma vez que **Gab** estava correndo e já estava bem longe da escola”.<sup>117</sup>

Neste episódio, a professora precisou se ausentar por alguns instantes e como as crianças estavam fazendo muito barulho, ela pediu à uma delas, o **Rod**, que tomasse conta da classe. Como **Rod** não estava conseguindo conter as brigas e as brincadeiras, ele iniciou uma listagem dos nomes das crianças que estavam fazendo bagunça. Assim que começou a anotar alguns nomes na lousa, as crianças foram parando aos poucos o que estavam fazendo, indo para suas carteiras e silenciando.

Esta atitude de **Rod**, de marcar os nomes dos colegas que estavam fazendo bagunça, é uma atitude já conhecida pelas crianças dentro da prática de sala de aula, que pode dar certo (por alguns instantes) em algumas situações, assim como pode não dar nenhum resultado em outras. De qualquer forma, já presenciei em algumas salas de aula, porém cada vez com menor frequência, outras situações em que a professora precisou sair e deixou uma criança tomando conta da classe, marcando os nomes dos alunos que estivessem fazendo muito barulho. No entanto, não imaginei que naquela classe, o simples fato de uma criança marcar o nome de outras na lousa, fosse contê-las um pouco, afinal algumas delas dificilmente respeitavam até mesmo a professora, o que dirá um colega.

<sup>117</sup> - Anotações do Diário de Campo III, p. 24 a 26.

No entanto, o que me deixou intrigada foi, não apenas o fato de **Edi** fazer alguns gestos para **Gab** e **Ivan**, no momento em que **Rod** estava escrevendo os nomes na lousa, mas também o fato de **Gab** ter saído da classe escondido para ir embora no meio da aula - o que é proibido pela escola.

Antes de buscar algumas informações sobre o significado dos gestos de **Edi** à **Gab** e à **Ivan**, e de uma possível relação entre estes gestos e o fato de **Gab** ter ido embora da escola durante a aula, um acontecimento revelado pela **mãe de Gab**, acabou deixando o episódio 3 com muitos pontos obscuros para serem elucidados.

“Algumas semanas depois, em uma das minhas visitas à escola, a professora perguntou às crianças, durante a chamada, se tinham alguma notícia de **Gab**, pois já ia fazer uma semana que o menino não comparecia às aulas. Como as crianças não souberam responder, a professora pediu a um aluno, o **Rafa**, que sabia onde **Gab** morava, para entregar um bilhete à mãe do menino, solicitando que ela fosse até à escola conversar a respeito do filho.

Passaram-se mais duas semanas e nada da **mãe de Gab** aparecer. Quando já ia completar um mês que **Gab** não ia à escola e após ter recebido mais dois bilhetes da professora, sem contar o recado dado, pessoalmente, pela mãe de **Rafa** - também a pedido da mesma - a **mãe de Gab** resolveu aparecer.

De acordo com a professora, a **mãe de Gab** alegou que o filho não estava mais saindo de casa prá nada, pois havia descoberto através de uma colega da classe, que seu nome constava na lista dos que estavam “marcados para a morte”, e como ela não podia pôr em risco a vida do filho, a mesma permitiu que o menino ficasse em casa, afinal ela já havia perdido um filho vítima da ação das gangues do bairro.

Depois desse depoimento revelado pela **mãe de Gab**, a pedido da professora, confrontei as anotações de faltas e comparecimentos de sua caderneta com o registro escrito de meu Diário de Campo, para saber se o último dia em que **Gab** esteve presente na aula, era aquele em que a professora estava em uma reunião e também era aquele em que o mesmo havia saído correndo da escola na metade da aula.

Comentei, ainda, com a professora o que havia acontecido na classe durante a sua ausência naquele dia, e foi aí que a mesma decidiu conversar com **Ivan** (que havia brigado com **Gab**), com **Edi** (que havia feito um gesto prá **Gab** e **Ivan**) e também com

**Rod** que, no dia, estava tomando conta da classe, para saber se um dos três (ou os três) tinha(m) alguma coisa a ver com o fato de **Gab** não aparecer mais na escola. **Ivan** e **Rod** disseram que não conseguiam lembrar de nada que havia acontecido, porque já havia passado muito tempo; **Edi**, por outro lado, recusou-se a responder qualquer coisa, ficando emburrada na sua carteira devido às perguntas, insistentes, feitas pela professora”.<sup>118</sup>

Depois de ter em conta este outro acontecimento, fiquei sem saber qual caminho eu deveria privilegiar na busca da compreensão deste episódio. Foi aí que uma conversa informal entre a professora e um menino da classe, **Marc**, trouxe algumas informações que contribuíram para esclarecer o episódio em questão:

“Três dias depois, na hora do recreio, **Marc** um menino da classe, foi falar com a professora, dizendo que sabia porque **Gab** não estava mais indo prá aula, mas, antes, pediu à professora que jurasse que não ia contar prá **Edi** que ele estava revelando esse segredo à ela. Depois que a professora prometeu não falar nada prá **Edi**, **Marc** disse que **Edi** tinha descoberto que **Rod** fazia parte de uma das gangues do bairro e aquele dia em que **Rod** marcou na lousa o nome de **Gab**, **Edi** se viu obrigada a avisar o colega que seu nome estava na “lista do **Rod**”. Portanto, foi por este motivo que **Edi** disse à **Gab**, através de gesto, “lavá na biqueira”, para que **Rod** não percebesse que ela estava avisando **Gab**. **Marc** explicou, ainda, prá professora que “lavá na biqueira” significa: “vai embora, sai andando”.<sup>119</sup>

Este depoimento de **Marc** me fez lembrar da fala de **Edi**, dita no momento em que perguntei à ela se era importante estudar e porque ela freqüentava a escola:

*“- Vim prá escola prá aprendê a lê e a escrevê. Sabe por que, tia? Porque as gangue que mata os moleque tem uma lista dos nome de quem eles vão matá e se um dia eu vê a lista eu vô pode avisá os conhecido pá fugi...” (Edi)*<sup>120</sup>

<sup>118</sup> - Anotações do Diário de Campo III, p. 48.

<sup>119</sup> - Anotações do Diário de Campo III, p. 51.

<sup>120</sup> - Anotações do Diário de Campo III, p. 5.

Alguns dias depois, um fato curioso envolvendo **Marc**, aconteceu na classe:

“A professora estava escrevendo uma estória na lousa junto com as crianças e, ao concluí-la, perguntou:

- *Quem foram os autores da estorinha?* (**professora**)

- *Eu! Eu! Eu!* (**crianças**)

- *Não! Quando várias pessoas escrevem uma estória a gente não pode colocar o nome de apenas uma delas. No caso, os autores da estória, foi a 2<sup>a</sup> série A* (**professora**).

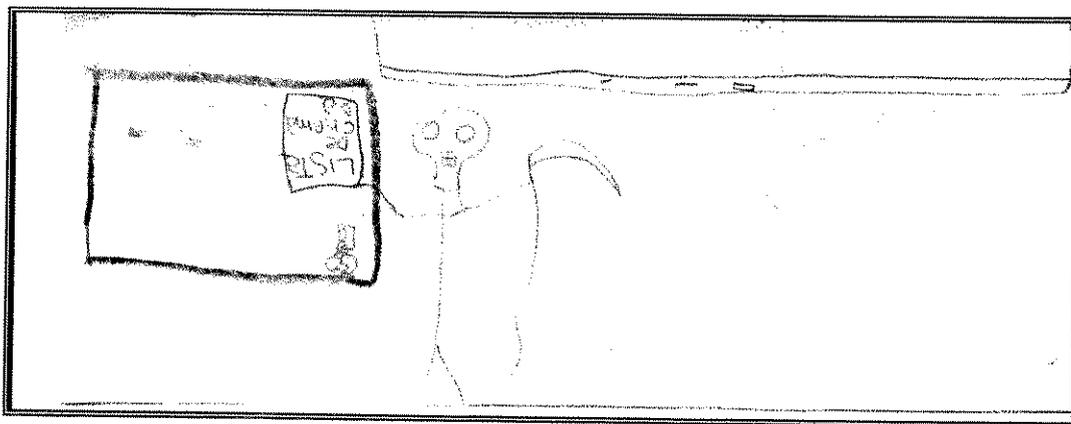
Logo em seguida, a pedido da professora, fui passando pelas carteiras para ver se as crianças haviam escrito a estória corretamente. Foi aí que notei, que **Marc** havia assinado em sua estória, **TFA**<sup>123</sup>. Perguntei à ele, quem era **TFA** e ele me respondeu:

- *É a turma de bater nos ôtro. Eu entrei prá essa turma de bater, porque quando alguém bater ni mim, eles bate na pessoa. Agora eu faço parte de uma gangue que só tem meninões. São dez e mais eu. Eu sô o menor e o mais divertido* (**Marc**).

Depois de dizer isto, **Marc** ficou em silêncio, me olhando por alguns instantes. Em seguida, pegou dois pedaços de papel que estavam no meio de seu caderno e falou:

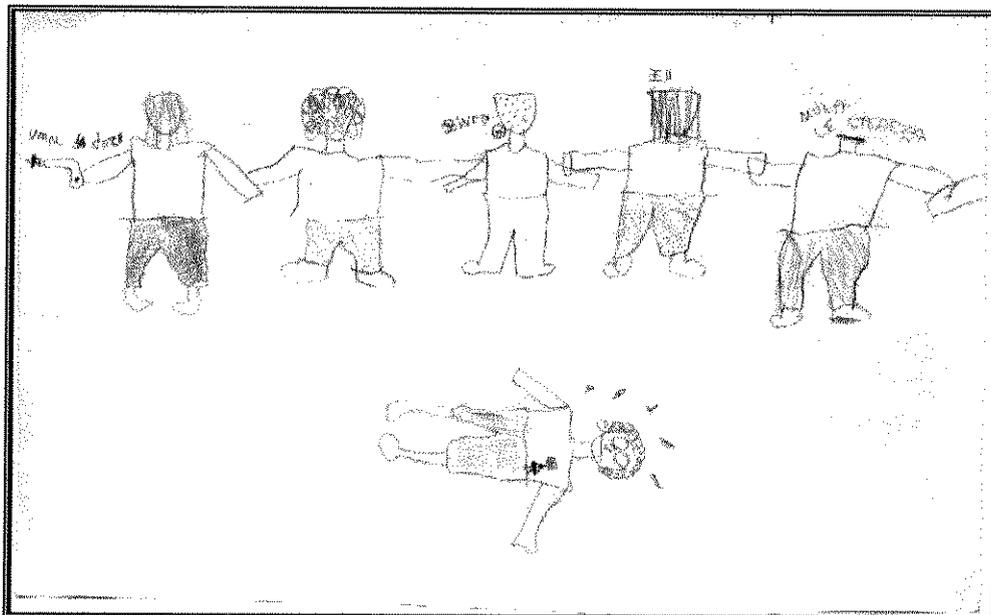
- *A Edî tá avisando as crianças que tão marcadas na lista da gangue. Isso aqui (mostrou-me um dos papéis) eu recebi dela na saída da escola e esse aqui (mostrou-me o outro) eu vou mandá de resposta prá ela. Vê se eu escrevi certo, tia?* (**Marc**).

No bilhete que **Marc** recebeu de **Edi** estava escrito/desenhado:



<sup>123</sup> - Sigla fictícia, que substitui a original referente à abreviação do nome da gangue.

E no bilhete<sup>124</sup> que **Marc** iria enviar à **Edi** estava escrito/desenhado<sup>125</sup>:



O bilhete que **Marc** pretendia enviar como resposta à **Edi**, fazia parte de uma atividade que eu havia proposto às crianças na semana anterior, com a autorização da professora, cujo tema era “como eu me vejo nesta sala de aula.” Foi a partir daí, e também depois de verificar o material que eu estava coletando para a pesquisa, que pude constatar que **Marc** não havia entregue para mim a folha com a atividade.

No dia em que solicitei esta atividade, ao passar de carteira em carteira, **Marc** explicou-me que, ao pintar o desenho do menino que levou o tiro, ele fez um pequeno corte na folha, sem querer, com a ponta do lápis de cor que estava muito fina. No entanto, ele disse que iria deixar o desenho daquele jeito, porque o corte na folha seria a facada que o menino levou na perna. Depois ele disse que também ia furar o brinco do outro menino. Assim neste desenho, é possível perceber que **Marc** faz o desenho de si próprio ao lado de seus colegas. Um que está com uma arma (*uma doze*) na mão, um que não tem cabeça (*mula-sem-cabeça*), e um careca que usa “*brinco*”. Neste desenho todos estão de costas, por isso não mostram o rosto, o que me leva a pensar que **Marc** estava se referindo aos demais integrantes da gangue do qual ele passou a fazer parte,

<sup>124</sup> - Cópia reduzida do original.

<sup>125</sup> - Anotações do Diário de Campo III, p. 67 e Anexo III.

bem como ao seu chefe que deve ser o menino “careca” e de “brinco”, não só porque o mesmo está no centro, mas também porque **Marc** procura diferenciá-lo deixando de pintar sua calça.

Neste momento, pedi à **Marc** que me explicasse o desenho, perguntando-lhe porque um dos meninos desenhados estava sem cabeça e porque o outro havia sido assassinado. Antes que respondesse, a professora aproximou-se e perguntou se **Marc** não estava confundindo, se ele não estava entendendo a atividade que eu havia solicitado. Ele ficou sem responder a minha pergunta, e a da professora também, e talvez tivesse sido por esse motivo que ele deixou de entregar a atividade para mim, aproveitando-a em outra ocasião - embora eu não tivesse descartado a hipótese de que **Marc** já tinha intenção de fazer aquele desenho à **Edi** e não ia realizar a atividade que eu havia proposto.

De qualquer forma, **Marc**, ao saber, através do desenho de **Edi**, que seu nome estava na lista de uma gangue, decidiu enviar um desenho como resposta à **Edi**, dizendo que ele estava sendo protegido pelos integrantes de uma outra gangue de “*meninões*” que, se fosse preciso, também matava (conforme desenho do menino assassinado com um tiro no peito e com uma facada na perna).

Depois de ver estes “bilhetes”, perguntei à **Marc** se ele sabia quais eram as crianças que estavam recebendo bilhetes de **Edi** e ele me respondeu que **Lia**, **Zuza**, **Toni** e **Vini** também haviam recebido.

Seguindo as pistas dadas por **Marc**, fui conversar com as quatro crianças que o menino havia citado. No início, **Vini** e **Zuza** disseram que não sabiam de nada, muito menos de bilhete, mas depois que **Lia** e **Toni** afirmaram ter recebido um bilhete de **Edi**, estas duas crianças também decidiram revelar o que sabiam a respeito deste assunto.

**Vini** era o único que ainda possuía o bilhete de **Edi**, os demais haviam jogado o papel fora para que ninguém lesse ao encontrá-lo:

No bilhete de **Edi** à **Vini** estava escrito:

A rectangular box containing a photograph of a piece of lined paper with handwritten text in cursive. The text reads "A violência das gangues. Vingança." The paper has four horizontal lines, and the handwriting is written across the second and third lines.

A violência das gangues. Vingança.

No entanto os bilhetes que seriam enviados como resposta, foram mostrados pelas quatro crianças:

- De Vini, para Edi.

O senhor chama polícia pra não deixar brigar  
 eles não briga a ali  
 e o zito briga moe ali  
 x zeta

Eu tenho que chamar a polícia pra não deixar brigar. Eu não brigo aqui e eu gosto de brigar. Por que será?

Vini me disse que também mandaria um bilhete para a professora, contando tudo o que estava acontecendo:

- De Vini para a professora:

Eles briga mas não pode brigar  
 de cada tem gente brigando e tem gente  
 trazendo revolver

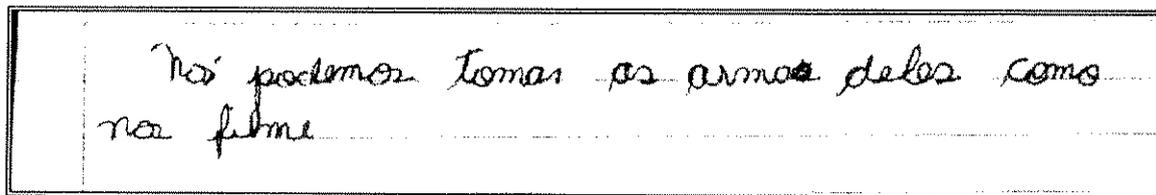
Eles brigam, mas não pode brigar. Agora tem gente brigando e tem gente trazendo revolver.

- De Toni para Edi:

A gente tá que chamar gente que vem  
 mais de longe para combater essa  
 gangue e principalmente nesta  
 escola chamar o comando rebelde

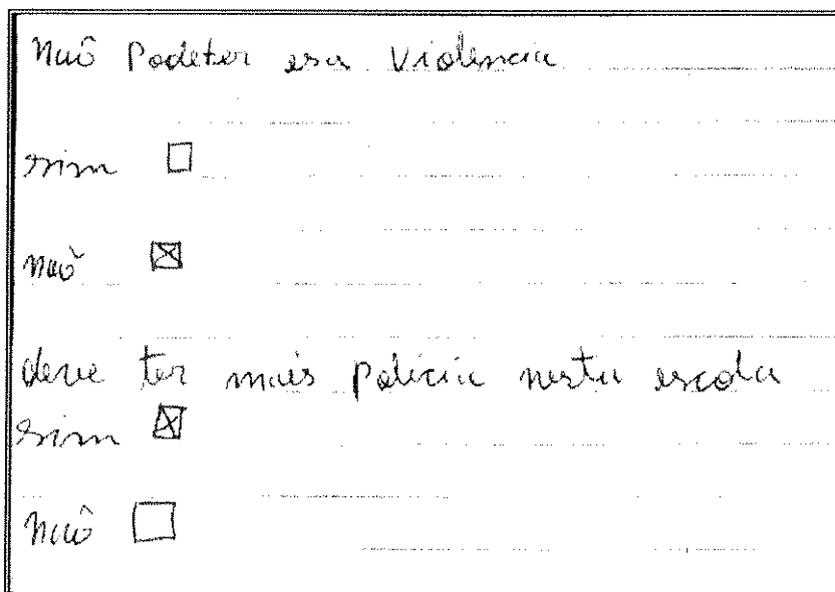
A gente tem que chamar gente que vem mais de longe para combater essa gangue e, principalmente nesta escola, chamar o comando vermelho.

• De Zuza para Edi:



Nós podemos tomar as armas deles como nos filmes.

Lia, diferente destas duas últimas crianças - porém, seguindo a idéia de Vini - disse que o bilhete não iria ser para Edi, mas seria para a professora. Seu bilhete ainda não estava escrito e ela começou a escrevê-lo na minha frente:



1 - Não pode ter violência.

Sim

Não

2 - Deve ter mais polícia nas escolas.

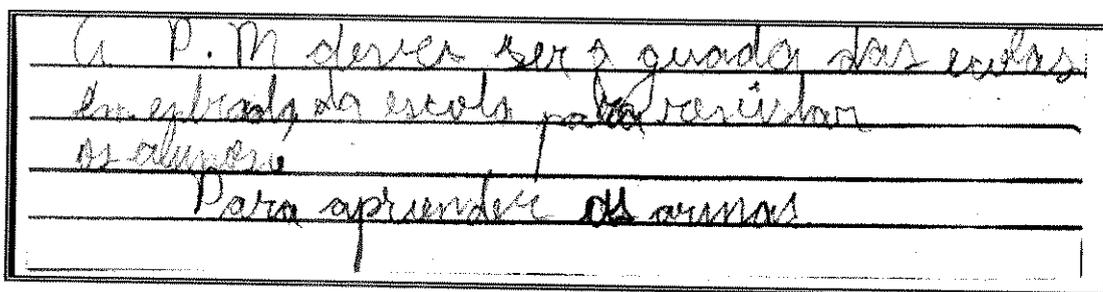
Sim

Não <sup>126</sup>

<sup>126</sup> - Todos estes bilhetes fazem parte do Anexo III.

Ao ter em conta estes bilhetes que **Vini, Toni, Zuza e Lia** haviam escrito, decidi confrontá-los com outros que foram cedidos pelo inspetor de alunos da escola que, por coincidência, foram escritos por **Edi** e por outras crianças da mesma turma:

“Durante o recreio, fui conversar com o inspetor de alunos da escola sobre as gangues do bairro. Em seu depoimento, embora ele não tivesse muitas informações a respeito das mesmas, ele acabou me falando que, ultimamente, as crianças da escola andavam muito assustadas e até confundindo-o com “um guarda”, principalmente as da 2ª série - por coincidência as que faziam parte da classe que eu estava observando - pois já ia fazer uma semana que ele vinha recebendo bilhetes de algumas delas e ele não sabia qual era o motivo. Como era hora do recreio, e as crianças estavam todas no pátio, o inspetor da escola, apontou para as crianças que estavam enviando bilhetes, que segundo ele, eram sempre as mesmas. Em seguida, mostrou-me os bilhetes que ele havia recebido aquele dia e disse que os anteriores ele havia jogado fora.

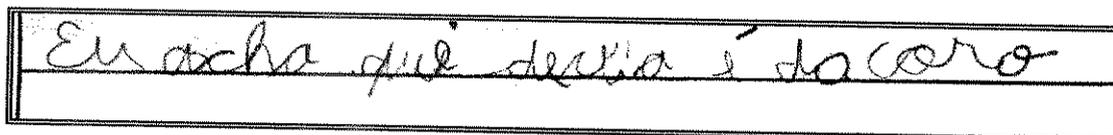


A P.M. deve ser a guarda das escolas em entrada da escola para revistar os alunos.  
Para aprender as armas.

A P.M. deve ser a guarda das escolas em entrada da escola para revistar os alunos.

Para aprender as armas.

**Edi**



Eu acho que devia é dar cora.

Eu acho que devia é dar cora.

**Susi**

Eu acho que ele deve ficar na cadeia até morrer.

Eu acho que ele deve ficar na cadeia até morrer.

**Jú**

precisa ter policial na frente na escola e atrás da escola e do lado direito e polícia para todo lado.

Precisa ter policial na frente na escola e atrás da escola e do lado direito e polícia para todo lado.

**Rafa**<sup>127</sup>

Diante deste fato, ao perceber que as crianças, que haviam recebido bilhete de **Edi** e as que haviam enviado bilhete ao inspetor de alunos da escola (exceto **Edi**), estavam na lista que **Rod** havia feito na lousa no dia em que a professora estava em reunião, decidi ir conversar com as demais crianças que estavam nesta tal lista para saber se, realmente, **Edi** estava enganada, ou seja, confundindo a listagem de nomes elaborada em sala de aula, com a listagem que as gangues do bairro possui. **Ivan, Roni e Lú** se recusaram a dizer qualquer coisa. Estas crianças silenciaram e não houve meio delas falarem. Já **Caio, Josi, Sil, Jú, Luca e Rafa** disseram que **Edi** não havia enviado bilhete prá eles, mas havia feito gestos avisando que eles estavam na lista do **Rod**. Perguntei a estas crianças qual a resposta que haviam dado à **Edi**, e do mesmo modo que **Lia**, eles disseram que a resposta não iria ser enviada para **Edi**, mas para pessoas diferentes:

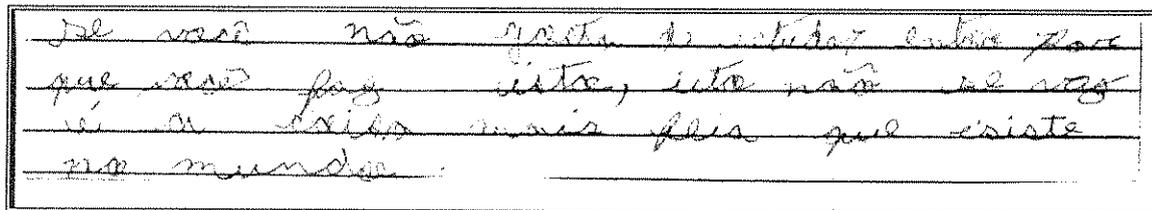
**Caio e Josi** escreveram prá **Rod**:

Se voce não quer estudar, o melhor voce fica em casa do que estragar os livros.

<sup>127</sup> - Todos estes bilhetes fazem parte do Anexo III.

Se você não quer estudar, é melhor você ficar em casa do que estragar os vivos.

**Caio**

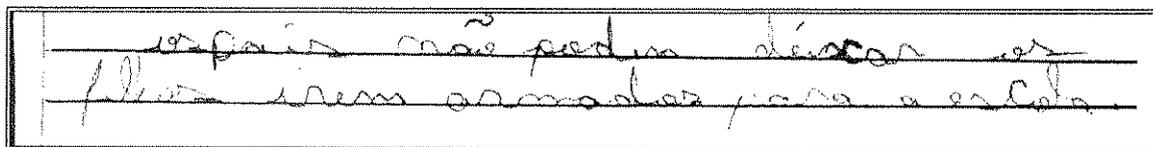


Se você não gosta de estudar então porque que você faz isto, isto não se faz é a coisa mais feia que existe no mundo.

Se você não gosta de estudar então porque você faz isto, isto não se faz é a coisa mais feia que existe no mundo.

**Josi**

**Sil** escreveu prá diretora:

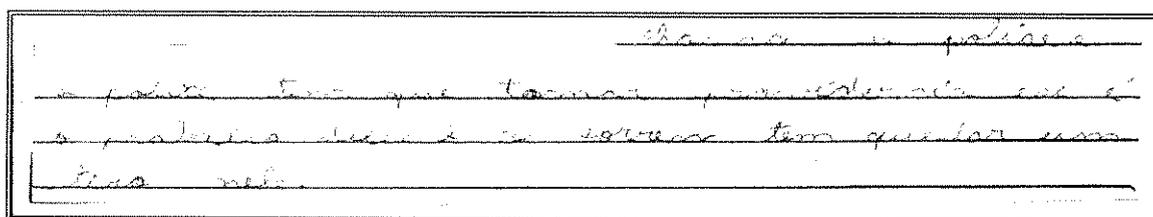


Os pais não podem deixar os filhos irem armados para a escola.

Os pais não podem deixar os filhos irem armados para a escola.

**Sil**

**Luca** escreveu para a professora:



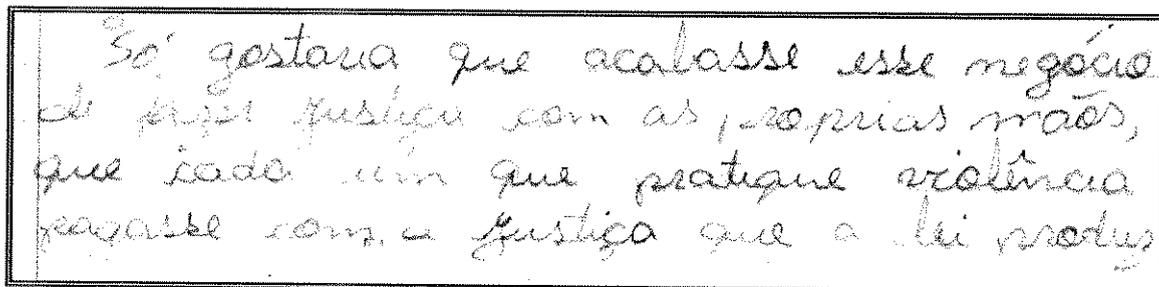
Chama a polícia e a polícia tem que tomar providência esse é o trabalho deles e ce correm tem que dar um tiro nele.

Chama a polícia e a polícia tem que tomar providência esse é o trabalho deles e ce correm tem que dar um tiro nele.

**Luca**

**Susi, Jú e Rafa** disseram que haviam escrito para o guarda da escola, mas que não tinham como mostrar os bilhetes porque eles já haviam sido entregues.

Enquanto eu conversava com estas crianças, **Fer**, o aluno mais velho da turma e também um dos que silenciava e não participava das atividades propostas pela professora, também resolveu me escrever, embora seu nome não estivesse na lista de **Rod**:

A handwritten note in cursive script, enclosed in a rectangular border. The text reads: "Só gostaria que acabasse esse negócio de fazer justiça com as próprias mãos, que cada um que pratique violência pague com a justiça que a lei produz".

Só gostaria que acabasse esse negócio de fazer justiça com as próprias mãos, que cada um que pratique violência pague com a justiça que a lei produz.

“Só gostaria que acabasse esse negócio de fazer justiça com as próprias mãos, que cada um que pratique violência pague com a justiça que a lei produz.”

**Fer**<sup>128</sup>

Ao confrontar os gestos de **Edi**, as vozes das crianças, da professora, da mãe de **Gab**, do inspetor de alunos e todos os bilhetes escritos pelas crianças, fui, aos poucos, elucidando o episódio 3. Assim, quando **Rod** foi para a lousa anotar os nomes dos colegas que estavam bagunçando e estes, no mesmo instante, pararam o que estavam fazendo e silenciaram, percebi que, ao contrário do que eu havia imaginado, eles não agiram desta forma porque ficaram preocupados com o que a professora pudesse fazer - abaixar a nota, falar com seus pais, deixá-los de castigo, mandá-los para a diretoria ou outra coisa parecida - mas porque significaram a lista que **Rod** estava fazendo na lousa, como sendo a mesma elaborada por uma das gangues do bairro.

Deste modo, este acontecimento que, ao ser considerado superficialmente, pareceu-me um quadro rotineiro de sala de aula - uma criança marcando os nomes dos colegas na lousa que estavam fazendo bagunça porque a professora havia solicitado revelou alguns de seus componentes implícitos e enigmáticos.

Lembrando que as representações mentais da realidade exterior, não se mantêm como marcas externas isoladas (Vygotsky, 1.994), mas são os principais mediadores a serem considerados na relação do homem com o mundo, uma vez que são signos

<sup>128</sup> - Todos estes bilhetes fazem parte do Anexo III.

compartilhados pelo conjunto de membros do grupo social, permitindo a comunicação entre eles e o aprimoramento da interação social, percebo que estas representações que se articulam como sistemas simbólicos dão às crianças a possibilidade de interpretarem a listagem de nomes da lousa, como sendo a listagem das pessoas que estão “marcadas para a morte”, afinal elas têm a capacidade de fazer com que, numa situação dialógica, as limitações impostas ao signo pela convenção sejam extrapoladas. É por isso que o sentido que elas atribuem à “lista” tem a ver com a história da experiência de vida pessoal de cada uma delas que, como disse Pino não significa que não seja social, pois *“toda experiência humana é social por natureza”* (1.993, p. 54).

Neste sentido Oliveira (1.995) afirma que, embora estes sistemas de representação da realidade - assim como a linguagem, que é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos - são socialmente dados, é o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que lhe fornece as formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo. E como o grupo cultural do qual as crianças analisadas fazem parte, fornece à elas um ambiente estruturado, onde todos os elementos são carregados de significado, estas crianças operam psicologicamente de uma maneira particular, de acordo com os modos culturalmente construídos de ordenar o real. Assim, atentando para o que disse Vygotsky (1.994), se a dimensão sociocultural do desenvolvimento humano não se refere a um amplo cenário, um pano de fundo onde se desenrola a vida individual, no caso, estas crianças estão tendo a possibilidade de, continuamente, significarem e re-significarem estes elementos carregados de significado, afinal toda a vida humana está impregnada de significações - e a influência do mundo social se dá por meio de processos que ocorrem em diversos níveis.

Assim, como **Edi** é uma menina que está preocupada em aprender a ler e a escrever somente para avisar os amigos que estão na lista dos “marcados para a morte” para os mesmos fugirem; e como ela descobre que **Rod** faz parte de uma das gangues do bairro, a menina acredita que a lista que **Rod** faz na classe para a professora, é a mesma lista de nomes da gangue do qual ele pertence. É por isso que ela avisa **Gab** e as outras crianças, através de gestos e de bilhetinhos, que elas estão nesta tal lista. As crianças, por sua vez, ao ficarem assustadas, têm reações diversas: **Gab** foge da escola e não se arrisca a voltar, já que seu irmão foi vítima da ação das gangues (foi assassinado); **Marc**

entra para uma outra gangue que ainda está se formando (composta por 10 meninos); **Ivan, Toni e Zuza** mandam bilhetes para **Edi**, dizendo o que pretendem fazer: chamar a polícia, chamar o Comando Vermelho ou tirar, eles próprios, as armas de quem for atacá-los (tal como acontece em filmes); **Edi, Susi, Jú e Rafa** mandam bilhetes para o inspetor da escola - alguns pedindo proteção e outros pedindo punição aos integrantes das gangues; **Caio e Josi** mandam bilhetes para **Rod**, repreendendo o menino; **Sil** escreve para a diretora, pedindo que ela fale com os pais das crianças para não deixarem os filhos irem armados para a escola; **Van e Fab** mandam bilhetes para a professora não só contando o que está acontecendo, mas também pedindo uma providência e **Fer**<sup>127</sup> (que embora não tenha seu nome escrito na lousa, por estar envolvido de alguma forma em toda aquela situação, escreve para a pesquisadora dizendo que gostaria que houvesse justiça e que as pessoas respeitassem a lei, para que *acabasse “esse negócio de fazer justiça com as próprias mãos.”*)

Atentando para estes aspectos, posso dizer que, se as crianças interpretam a lista de nomes da lousa como sendo “a lista das gangues”; se elas interpretam os gestos de **Edi** como um gesto que significa que elas estão “marcadas para a morte”; se elas aprendem a ler e a escrever porque querem “avisar as pessoas que tem seus nomes na lista das gangues”; e se as crianças respondem aos bilhetes que recebem de **Edi**, à pessoas diferentes, escrevendo coisas diferentes, tudo isso faz parte da multiplicidade de fatores que vão definindo qual é o mundo (contexto) que elas estão se desenvolvendo e vivendo - mundo, este, marcado por um clima de violência.

Assim, após encontrar marcas da violência em diferentes modos de linguagem e ainda, após revelar os equívocos do episódio 3, coloquei a professora a par de tudo o que estava acontecendo e foi aí que ela me falou que, realmente, havia percebido que *“era um tal de ficar passando papelzinho prá lá e pra cá entre os colegas da classe”*. Aliás, em relação à este aspecto, a professora disse que, como a maioria das crianças participava muito pouco das atividades propostas e como estes papezinhos eram bilhetes<sup>128</sup> que elas próprias estavam escrevendo para enviar aos colegas ou para outra

---

<sup>127</sup> - **Fer** é o menino mais velho da turma. Ele tem 14 anos e está sob a guarda do Juizado de Menores. Em certa ocasião ele me contou que foi pego passando drogas junto com o colega de 21 anos. Seu amigo foi preso, mas ele não, porque era de menor. . Durante essa conversa ele disse que, às vezes, vai visitar o amigo que está preso com um outro colega.

<sup>128</sup> - A professora comentou que as crianças deveriam ter começado a escrever bilhetes porque, algumas semanas atrás, a orientadora pedagógica havia passado o vídeo de um mágico (contratado para ir no aniversário de sua filha) para classe e as crianças adoraram. Algumas gostaram tanto, que queriam

pessoa qualquer, a mesma decidiu não repreendê-las por estarem fazendo coisas diferentes das que estavam sendo dadas durante a aula, afinal, segundo a professora, “*de alguma forma elas estavam treinando a escrita*”. Por outro lado, o que ela não imaginou é que as crianças só estavam escrevendo porque queriam avisar os colegas que seus nomes estavam na “lista do **Rod**”.

Depois de compreender esta situação que envolvia **Rod**, **Edi**, **Gab**, **Ivan** e outras crianças, a professora solicitou à **mãe de Gab** que comparecesse novamente à escola. Ela tentou explicar à mãe do menino que, naquele caso, tudo não havia passado de um mal-entendido das crianças, inclusive de seu filho, o **Gab**. A professora explicou, também, que o nome de **Gab** havia sido marcado apenas na lista que o **Rod** tinha feito na lousa, para anotar os nomes das crianças que estavam fazendo bagunça no dia em que ela estava fora da classe em uma reunião, e que **Edi** havia se confundido ao falar para **Gab**, que a lista era a mesma que as gangues costumam fazer. Embora a professora tivesse notado que a **mãe de Gab** não havia ficado satisfeita com sua explicação, ela pediu que a mesma enviasse o filho à escola para poderem conversar e, com isso, convencê-lo a frequentar, novamente, as aulas. No entanto, o pedido da professora de nada adiantou. **Gab** não apareceu mais na escola.<sup>129</sup>

#### EPISÓDIO 4

“No início da aula, logo após escrever a data na lousa, a professora pegou uma sacola cheia de cilindros de papelão e distribuiu dez, para cada grupo de três crianças. Enquanto terminava de entregar os cilindros, algumas crianças começaram a brigar, porque estavam dividindo os dez cilindros de tal forma que uma ou duas, ficassem sempre com menos. A professora interferiu:

*- Gente é dez para o grupo. Não é pra dividir entre vocês (professora).*

---

agradecer novamente a orientadora depois que ela havia ido embora, mas não sabiam como, pois não era sempre que a orientadora ia à escola - e quando ia, era em horários e dias diferentes. Diante desse fato, a professora disse às crianças que elas podiam fazer um bilhete para a orientadora e deixá-lo com a diretora - que encontrava-a com mais facilidade. Então, a professora explicou como fazia um bilhete e para que servia. Nem todas as crianças quiseram escrever para a orientadora, mas as que escreveram, agradecendo o vídeo do mágico ou pedindo para que ela trouxesse mais filmes, receberam um outro bilhete da orientadora como resposta, deixando-as, segundo a professora, motivadas a fazerem uso da linguagem escrita e a se comunicarem através de bilhetes.

<sup>129</sup> - Anotações do Diário de Campo III, p. 182 e 83.

As crianças pararam para ouvi-la, mas alguns grupos, especificamente o de meninos, não obedeceu e continuou a brigar. **Daf** se irritou com **Alê** que estava com mais cilindros e deu um murro nele. **Alê** revidou. Algumas crianças pararam o que estavam fazendo para ver a briga. **Daf** olhou para **Nei** e gritou:

- *Pagá capela*<sup>130</sup> (**Daf**).

- *Pagá capela...* (**Alê** fala ironizando). *Quem manda aqui só eu!* (fala bravo).

**Nei** aproxima-se correndo e, juntamente com **Daf**, parte prá cima de **Alê**. Este, por sua vez, não se intimida:

- *Vem! Vem prá briga malandro. Vem que eu só macho-capeta...* (**Alê**).

A **professora** pára de distribuir os cilindros e pede para que eu a ajude a apartar a briga.

- *Já chega! Gente, assim não dá, não tem condição!* **Daf**, já atrás da porta!

(**professora**)

O menino obedece resmungando. **Nei** aponta para **Alê** e fala à **professora**:

- *Tia ele qué só prá ele* (**Nei**).

A **professora** responde para **Nei**, demonstrando estar muito brava:

- *Você nem é desse grupo. Tá brigando aqui por quê? Vai já lá fora prá se acalmar* (**professora**).

- *Alê, arrume outro grupo* (**professora**).

Passado alguns minutos, olho para a porta e percebo que **Daf** não está mais lá. Ele havia voltado para seu lugar e estava quieto, com a cabeça encima da carteira. A **professora** fez que não viu e continuou a atividade. **Daf** continuou resmungando:

- *Eu não brinco mais. Esses caras qué só prá eles* (**Daf**).

A **professora** se irrita e responde na mesma hora:

- *E quem disse que isso é uma brincadeira? Eu também vô “brincar”* (ênfatisa a palavra) *de contar tudo para a diretora e para o seu pai* (**professora**).

As crianças riem.

Passado o tumulto, sentei-me ao lado de **Daf** e expliquei-lhe que o trabalho era em grupo, tentando convencê-lo a voltar a participar da atividade, mas não adiantou, **Daf** não formou grupo com ninguém e ficou sozinho em sua carteira. Já **Alê**, tal como a

<sup>130</sup> - Pagar capela: um aluno bater em outro a mando de um “líder”.

professora havia solicitado, formou grupo com outras crianças, desta vez, com **Edu** e **Ive**.

Aproximei-me de seu grupo e fiquei observando-os. **Alê** continuou a dividir os cilindros:

- *Os dez prá mim. Eu tenho o direito, porque eu sou o rei, a aranha branca* (**Alê** fala e põe todos os cilindros perto dele).

**Edu** cochicha no ouvido de **Alê**, mas fala num tom de voz que pode ser escutado por **Ive** que está, ao lado, observando. É por isso que após **Edu** falar com **Alê**, **Ive** faz um sinal de afirmação com a cabeça (como quem está concordando com o que **Edu** está dizendo) e completa:

- *É! Se a gente é avião<sup>131</sup>, então tem que recebê, se é avião merece um pôco, porque cá "loça"<sup>132</sup> cê num tem problema* (**Ive**).

**Alê** pára prá pensar um pouco e dá um cilindro prá cada um dos dois colegas.

**Candi**, uma menina que estava sentada perto do grupo de **Alê**, no mesmo instante, fala prá professora apontando para **Alê**:

- *Tia o rei pegou todos prá ele* (**Candi**).

- *Ai! Eu já tô perdendo a paciência! Não existe rei aqui. Os cilindros é prá todo o grupo, eu já... (professora)*

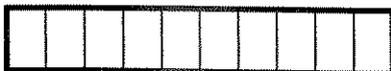
Antes de terminar de falar, **Nat** chama a atenção da professora pelo o que está fazendo: queimando seu cabelo com um isqueiro.

- *Nat<sup>133</sup>, eu já disse prá você não queimar o cabelo! Será possível?* (**professora**)

A professora vai até o fundo da sala e pega o isqueiro da mão de **Nat**. Em seguida, guarda-o no armário e pergunta a cada grupo de crianças, quantos grupos é possível formar com os cilindros. Nem todas as crianças prestam atenção. Algumas crianças falam e a professora escreve na lousa, ao mesmo tempo em que vai explicando:

- *Tenho dez cilindros e não pego nenhum.*

0 e 10



10 e 0



<sup>131</sup> - Avião - pessoa que fica encarregada de passar a droga.

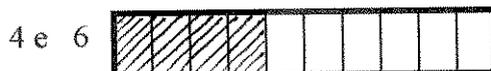
<sup>132</sup> - Louça - polícia.

<sup>133</sup> - Nat é a menina que aparece no episódio 5.

- Tenho dez cilindros, pego 1 e sobra 9.



- Tenho dez cilindros, pego 5 e sobra 5 (e assim por diante...).



A professora, desconfiada que o grupo de Alê não havia feito a atividade da maneira como ela havia explicado, pergunta:

- Alê, qual destes grupinhos de cilindros que estão escritos na lousa vocês formaram? (professora)

- De... (começou a contar os cilindros) oito prá mim, um prá ele (apontou para Edu) e um prá ele (apontou para Ive).

- Desisto! (A professora fala e olha para a pesquisadora). Por que é que cê dividiu assim? (professora)

- Porque só eu que controlo a entrada e a saída de cilindros (Alê fala rindo).

As outras crianças também riem. Eu e a professora ficamos sem entender a “piadinha”.

No final da aula a professora veio comentar comigo que as crianças são individualistas, egocêntricas e que é muito difícil desenvolver qualquer atividade em grupo. A professora disse, ainda, que por esse motivo ela vem insistindo, cada vez mais, em trabalhos desse tipo, a fim de explorar o aspecto: socialização<sup>134</sup>.

Neste episódio, embora eu também tivesse percebido, tal como a professora havia mencionado, a dificuldade que as crianças têm de trabalhar em grupos, não fiquei

<sup>134</sup> - Anotações do Diário de Campo IV, p. 68, 69, 70,

satisfeita com sua explicação, ou seja, a explicação de que tal dificuldade seria advinda do individualismo e egocêntrismo apresentados pelas próprias crianças. Essa minha insatisfação, surgiu a partir da observação dos gestos, atitudes e dizeres dos envolvidos na situação, que revelavam coisas muito estranhas e esquisitas, que de cara, mostravam ser impossíveis de serem resolvidas somente a partir de um trabalho que priorizasse a socialização. Havia algo mais, que ocorria em situações como esta, que eu não sabia o que era, mas que eu precisava descobrir. Assim, na busca da compreensão desse episódio, mais uma vez, decidi obter informações sobre os protagonistas da situação.

Dois episódios que ocorreram em ocasiões diferentes, ajudaram-me a entender o episódio anterior:

“As crianças estavam na quadra com a professora de Educação Física.

- *Qual será a brincadeira hoje?* (**professora**)

- *Gato e Rato!* (**Nil**)

- *É tia! Essa é legal! É...* (**Rob** fala pulando)

- *É! É!* (a maioria das **crianças**, gritando e levantando a mão).

- *Não, tia! Eu quero Polícia-ladrão!* (**Alê** fala e olha para os colegas. As **crianças** silenciam por um instante).

- *Vamos fazer uma votação* (**professora**).

A professora faz a votação e polícia-ladrão ganha. Aliás nem precisaria ter feito, porque assim que **Alê** sugeriu a brincadeira, todas mudaram, rapidamente, de idéia.

A professora estranhou, mas deu continuidade à atividade. Algumas crianças gritavam que queriam ser polícia, outras que queriam ser ladrão. A professora dividiu as crianças em dois grupos e lembrou que quem era polícia tinha que pegar o ladrão que, por sua vez, deveria ficar parado até o outro ladrão vir salvá-lo. Começou a correria. **Alê** parou perto da professora e perguntou:

- *Tia, posso pegá a polícia?* (**Alê**)

- *Não! Você não é o ladrão?* (**professora**)

- *Sou, mais é que eu corro mais que o Fran* (que era polícia) *e sou mais forte que ele. Eu sô um leão...* (**Alê**)

- *Que leão que nada!* (**Ri**). *Isso não tem nada a ver* (**professora**).

- *Por que não, tia?* (**Alê**)

- *Porque... é... o leão pode ser mais forte que o homem, que o caçador por exemplo, mais quando o caçador vai na floresta, ele dá um tiro e mata o leão. Você pode ser um leão mais forte que a polícia, mais é ela que tem que pegar você. Deu prá entendê mais ou menos?* (a **professora** fala passando a mão na cabeça de **Alê**).

- *É, mais e se eu for um leão que também dá tiro, que tem arma melhor que da polícia e tenho quem me protege?* (**Alê**)

- *Ahhhh! Eu não vou discutir com você mocinho...* (a **professora** fala, desta vez, fazendo pouco caso).

- *Ah, tia! Mai por que é a polícia que tem que me pegar? Ela num é de nada!* (**Alê**)

- *Ai, Alê! Eu já falei, porque tem, ué! Porque a brincadeira é assim. Porque na vida real é assim. O trabalho da polícia é pegá o bandido* (**professora**).

- *Tá...* (**Alê** fala demonstrando não estar satisfeito com a resposta da **professora**).

**Vani**, que estava ouvindo a conversa de **Alê** e da **professora**, interfere:

- *Tia, se a polícia tem que pegar o ladrão, quem tem que pegar a polícia?* (**Vani**)

- *Ôôô!!! Mais cêis tão hoje, heim!!! Porque que o senhor acha que a polícia precisa de alguém prá pegar ela?* (**professora**)

- *Porque os policiais são pior que bandido. Eles bate sem dó nas pessoa. Meu pai não tinha culpa de nada, mais eles entraro em casa quebrano tudo e batero tanto no meu pai, que hoje ele anda assim ó* (começa a mancar). *Eu num gosto dos policiais. Eles bate nas pessoa sem elas fazer nada* (**Vani**).

A professora fica sem ter o que falar, diz, apenas, “*Tá... Agora vão brincar, já começô a brincadeira*”, e dá o assunto por encerrado. **Alê** também não diz nada em relação ao comentário feito por **Vani**, mas ao invés de ir brincar, como estava emburrado, foi para um dos cantos da quadra, abandonando a brincadeira que ele próprio havia sugerido.

Percebendo que **Alê** não estava brincando, **Nic** e **Val** se aproximam correndo e pegam **Alê** pelo braço (um de cada lado):

- *Conta de onde vem a farinha que eu alivio a pena máxima* (**Nic**).

- *Ai... Cêis são polícia?* (**Alê** fala num tom irônico, ignorando os colegas e não respondendo à pergunta de **Nic**).

- Ah! num qué falá? Então cê vai... Nós vamo descobri (Val).

Nic e Val soltam Alê e saem correndo. Passado alguns minutos, retornam, desta vez segurando Ive pelo braço. Param diante de Alê e apertam com força o braço de Ive:

- Vai! Fala na frente dele o que cê sabe. Depois ele só vai confirmá... (Val refere-se à Ive, que deveria falar, e à Alê, que deveria confirmar aquilo que Ive fosse falar).

- Não me machuque, eu conto (demonstra estar com medo). É da casa do avô dele, onde vende marmite. A vó dele de 72 anos faiz comida de fachada, mais ela tamém vende a droga, porque dá dinheiro, mas ela num qué que os filho e os neto use droga pesada (Ive).

- Cê falô? Agora cê vai cê um hómi morto... (Alê refere-se à Ive)

- Fala o resto (Val diz para Ive).

- Cê esqueceu da “lei do silêncio”, do “pacto”? Cê só fala quando eu quisé, quando eu deixá, quando eu mandá. Agora comece a rezá porque eu vô mandá matá o cê... (Alê)<sup>135</sup>

- Ou eu morro aqui ou na cadeia. Prefiro na cadeia... Me solta que eu conto tudo (Ive fala para Val e Nic).

No entanto, antes que Val e Nic o soltassem, ele continuou:

- Eu conheço uma droga que mistura com líquido de bateria de carro. É mais forte que crack! (Ive)

- Agora que cê contô cê vai morrê. Eles vão vingá e vão te pegá, porque eu vô mandá... (Alê)

Ive, não deu atenção para o que Alê disse, porque se distraiu olhando para a professora de Educação Física que apareceu na quadra com uma bola de futebol na mão. Nic e Val também olham prá ela e ao verem a bola, soltam Ive e correm para jogar. Ive e Alê também vão. Durante o jogo, brincam juntos e jogam no mesmo time<sup>136</sup>.

<sup>135</sup> - Esta fala é semelhante à de Dav que aparece no episódio 2 brincando (brigando) com Pep: “Agora eu é que vô decidi o que ele deve falá e o que ele num deve...” Além do mais, esta fala também lembra o depoimento do próprio Alê, durante o recreio, ao dizer que a Lú, uma menina da classe, não estava falando e nem escrevendo aquela semana, porque o chefe da gangue do qual ela fazia parte havia proibido (página 54/55 desta Tese - Diário de Campo, IV, p. 29-30).

<sup>136</sup> - Anotações do Diário de Campo IV, p. 14 a 16.

“Durante a Festa Junina da escola, a sala de aula da 4ª série, foi a cadeia<sup>137</sup>.

No corredor, próximo à classe, **Alê** e **Ive** estão sentados no chão fazendo aviãozinho de papel, quando aparece **Eli**, que olha para ver o que os dois estão fazendo. Então, **Eli** segura o braço de **Alê** com força e fala:

- *Cê tá preso!* (**Eli**)

- *Por quê?* (**Alê**)

- *Cê é avião e se é avião tem que ficá no xadreiz* (**Eli**).

- *Ai, nem na Festa Junina eu tenho paiz? Só porque eu tô fazeno aviãozinho, num qué dizê que eu sô avião, seu burro! Ele que é avião* (aponta para **Ric**). *Cuidado que eu sô muito pior, eu sô o Drácula* (**Alê**).

- *Num interessa, sua vó já deu conselho. Cê num devia entrá nesse mundo que nem seus tio, seus primo de 10 anos. Agora cê vai amargá cana* (**Eli**).

- *Cê num pode, eu sô de menor!* (**Alê**)

- *Um dia isso ia estorá. Agora cê completo vinte e um anos, dezoito não, vinte e um... Agora cê já é de maior...* (**Eli**)

**Eli** vai levando **Alê**, que não apresenta resistência, até a “cadeia” e fecha a porta da sala de aula. **Ive** vai atrás, embora **Eli** não o tivesse “prendido”.

Dentro da cadeia há outras crianças, meninos e meninas, inclusive **Edu** e **Alan**, dois meninos que fazem parte da turminha de **Alê**. **Alê** entra, vai para o canto da sala e grita, fingindo estar com muita raiva:

- *Quando eu saí daqui eu vô atrais de você, seu bruxinho arrepiado sem-vergonha. A hora que eu te encontrá, eu te apago!!!* (**Alê**)

- *Cê num vai me encontrá, porque cê num vai saí* (**Eli** fala e sai correndo para prender outras crianças).

**Alê** senta no chão da sala de aula, olha para as outras crianças e ao perceber que **Aldi**, um menino da 1ª série, também estava na cadeia, levanta depressa e fala:

- *Aqui dentro quem manda sô eu. Ajoelha no chão, agora! Ive, Alan, ajuda aqui!* (**Alê**)

<sup>137</sup> - A “Cadeia” é um tipo de brincadeira onde se paga para prender alguém e depois a pessoa presa paga para sair ou pede para que alguém o faça por ela. Deve ser reservado um lugar para ser a “Cadeia”, onde os presos não possam sair e onde seja possível duas ou três pessoas controlarem a entrada ou saída dos mesmos. No entanto, na Festa Junina da escola, a “Cadeia” não iria envolver o recolhimento de dinheiro para a escola.

Sem que **Ive** e **Alan** precisassem obrigá-lo a ajoelhar, **Aldi** obedece **Alê** e ajoelha no chão.

- *Merece castigo quem faiz isso (faz um gesto obsceno) com criança de quatro meses. Por que você não fez isso com uma velha?* (fala andando em volta de **Aldi**, que está ajoelhado no chão e sendo segurado por **Ive** e **Alan**. Em seguida dá um tapinha em sua cabeça, lançando um olhar de desprezo e superioridade). *A cela tá cheia, vamo tê que matá um, prá sobrar espaço (Alê).*

As crianças riem.

- *Como cê vai querê que a gente faiz dessa veiz? (Alan)*

- *Primeiro vamo fazer beijá home cum home, depois vai comer bosta (risadas), aí depois...* (faz um gesto: põe a mão na sua própria garganta, faz uma leve pressão, indicando que será enforcado, põe a língua prá fora e grita: Uuuuuééééé!) (**Alê**).

**Aldi** que estava sendo segurado por **Ive** e **Alan** demonstra estar assustado.

Algumas crianças se aglomeram envolta de **Aldi** e dão sugestões à **Alê** de como torturar o menino. **Eli**, que era um dos responsáveis pela cadeia, aparece na porta da classe e tenta conter a bagunça:

- *Pára, cêis vão estragá a brincadeira! (Eli)*

As crianças não dão atenção e **Alê** começa a chutar o colega. **Aldi** revida e acaba saindo uma briga de verdade. As crianças que estão na cadeia, começam a incentivar. A diretora que havia sido chamada por **Eli**, aparece na porta da classe com alguns meninos da 4ª série, para ajudá-la a apartar a briga e a conter o tumulto.<sup>138</sup>

Olhando para estes três episódios percebo que **Alê**, em todos eles, assume o papel de líder do grupo (tanto no plano simbólico, quanto no plano da realidade), não só quando ele próprio afirma ser “o rei”, “a aranha branca”, “o leão”, “o drácula”, “o juiz” mas também quando diz: “*Quem manda aqui sô eu*”, “*Eles vão vingá e vão te pegá, porque eu vô mandá...*”, “*Cê só fala quando eu quisé, quando eu deixá, quando eu mandá. Agora comece a rezá porque eu vô mandá matá o cê*”, “*Aqui dentro quem manda sô eu. Ajoelha no chão agora!*”, “*Aqui eu sô o juiz e acho que o cê tem que pagar*”.

<sup>138</sup> - Anotações do Diário de Campo IV, p. 73 a 75.

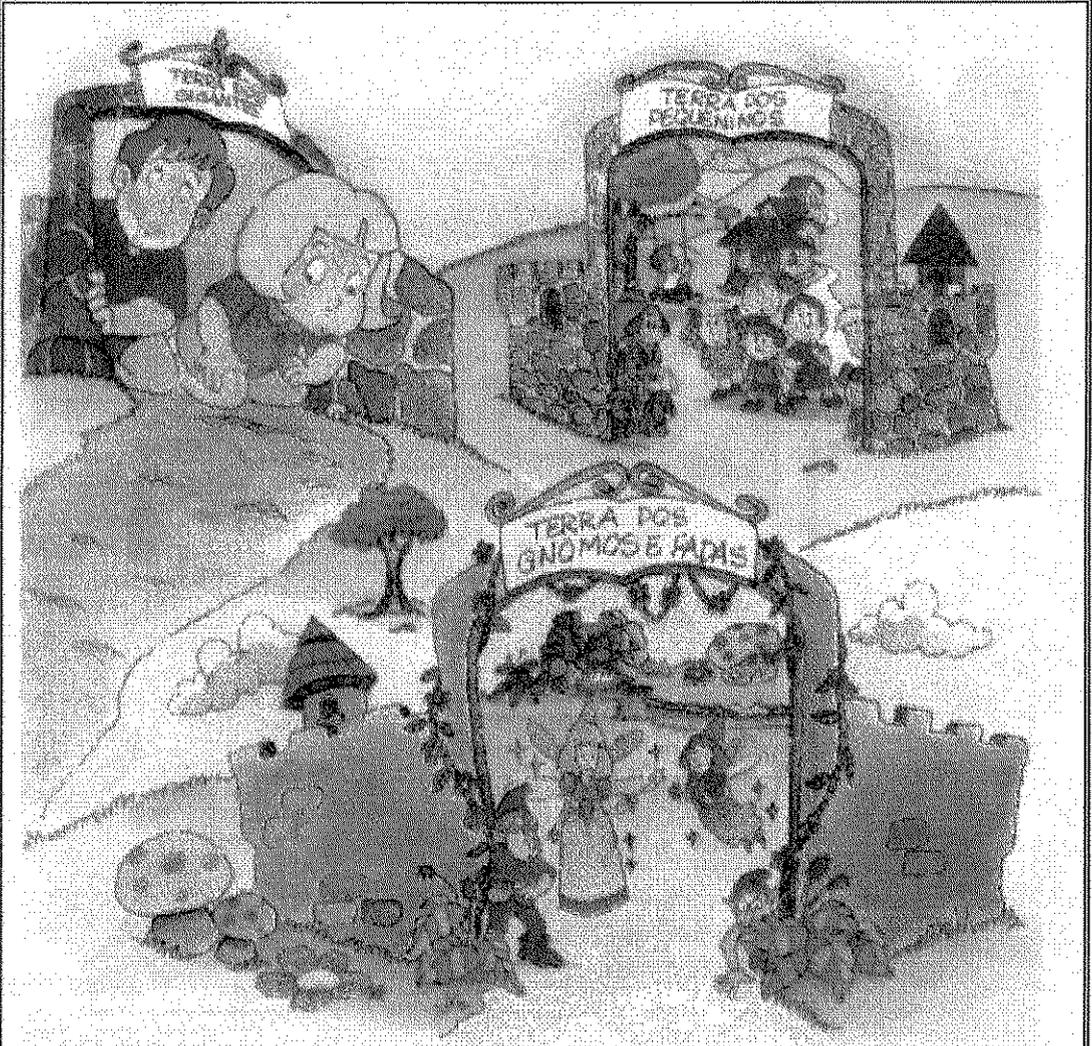
Assim, enquanto “líder”, **Alê** afirma não ter medo de nada, nem de brigas “*vem prá briga malandro, vem que eu sô macho-capeta...*”, nem de policiais “*tia, posso pega a policia?*”, “*quando eu sai daqui eu vô atrais de você, seu bruxinho-arrepiado sem-vergonha. A hora que eu te encontrá eu te apago...* (referindo-se à **Eli** que na brincadeira era um policial)”. Aliás, ele deixa claro que não teme a polícia, por três motivos: primeiro, porque se acha mais forte que ela: “*eu corro mais que o Fran* (que na brincadeira era a polícia) *e sou mais forte que ele... eu sô um leão...*”; segundo, porque acredita que “o ladrão” tem armas mais poderosas que as da polícia: “*sou um leão que dá tiro, que tem arma melhor que da policia*”; e terceiro, porque se diz contar com a proteção dos integrantes do grupo: “*tenho quem me protege*”.

É por pensar desta forma que no episódio em que **Alê** conversa com a professora de Educação Física, pedindo para mudar a brincadeira: ao invés da “polícia” pegar o “ladrão”, ele quer que o “ladrão” pegue a “polícia”. A professora diz à ele que não pode e que, embora ele se ache ágil e forte como um “leão”, é a polícia que deve pegá-lo: “*o leão pode ser mais forte que o homem, que o caçador por exemplo, mais quando o caçador vai na floresta ele dá um tiro e mata o leão. Você pode ser um leão mais forte que a policia, mais é ela que tem que pegar você.*” No entanto, **Alê** não fica convencido e insiste, mais uma vez, em alterar o sentido da brincadeira dizendo que, hoje em dia, o ladrão, em termos de força, armamento e segurança, está acima dos policiais: “*e se eu for um leão que também dá tiro, que tem arma melhor que da policia e tenho quem me protege?*”

Deste modo, o sentido que **Alê** atribui ao papel da polícia vai se tornando cada vez mais explícito, não só nestes momentos, mas também quando ele afirma que “*ela não é de nada*” e quando ele produz um pequeno texto diferente daquele sugerido pela professora<sup>139</sup>:

---

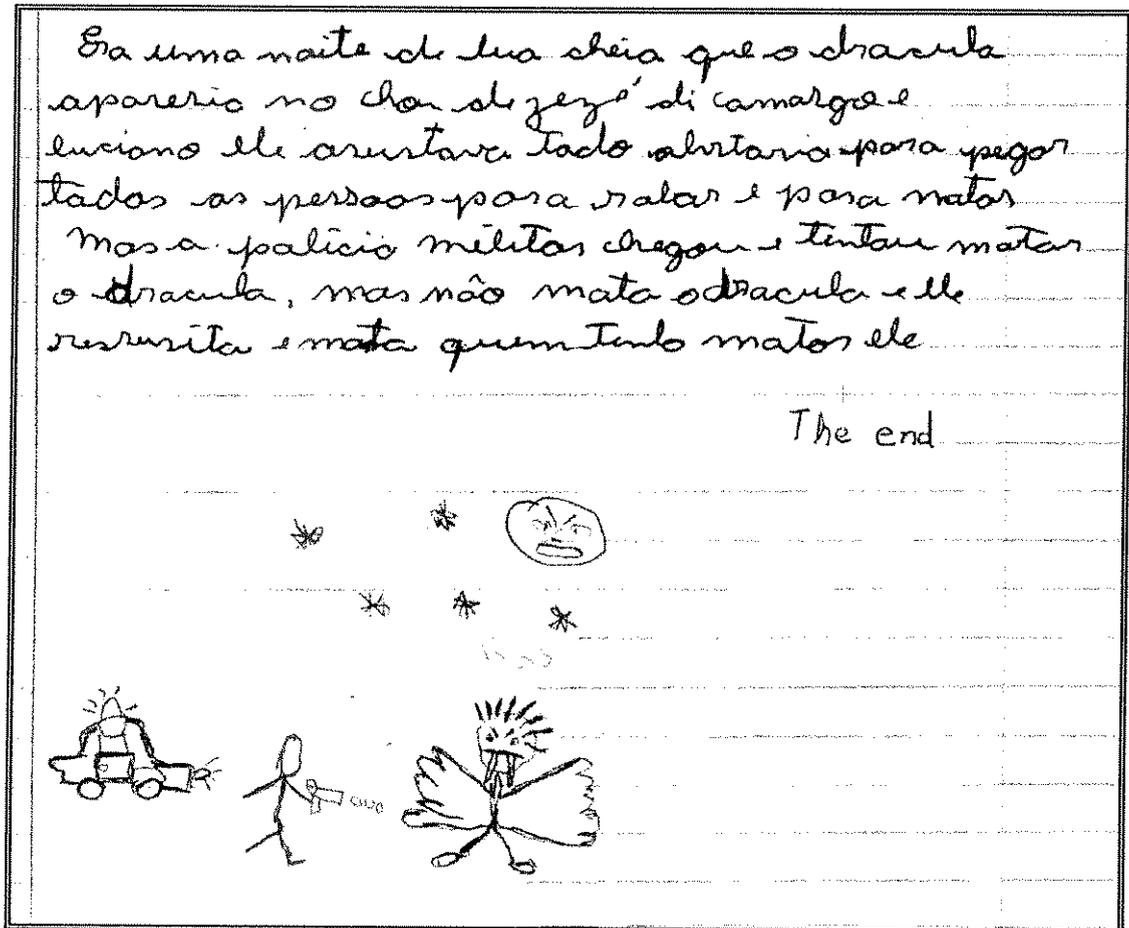
<sup>139</sup> - A proposta de redação sugerida pela professora e apresentada nesta pesquisa refere-se à cópia reduzida do original.



**2** Complete:  
Você escolheu a Terra \_\_\_\_\_.

**3** Enquanto você ilustra a história no caderno, pense como é esse lugar, o que você viu lá, quem encontrou, se fez amigos, o que fez e como voltou. Depois escreva a história.

**Alê** escreveu:



Dracula<sup>142</sup>

Era uma noite de lua cheia que o dracula aparecia no show de Zezé de Camargo e Luciano.

Ele assustava todo auditório para pegar todas as pessoas para roubar e para matar mas a polícia militar chegou e tentou matar o dracula, mas não mata o dracula e ele ressuscita e mata quem tenta matar ele.

The end<sup>143</sup>

Mais uma vez, pude observar neste pequeno texto que, para Alê, o ladrão e assassino é forte e corajoso, pois ao invés de sair na calada da noite para assaltar às escondidas, ele vai à um lugar onde há várias pessoas: “no show de Zezé de Camargo e Luciano”, para assustá-las, roubá-las e matá-las “ele assustava todo auditório para

<sup>142</sup> - Cópia reduzida do original.

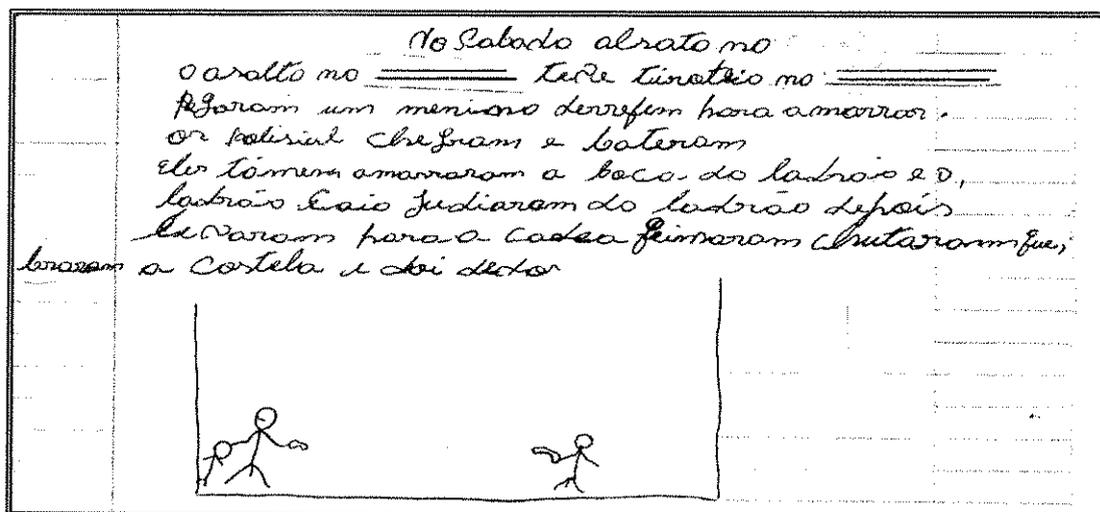
<sup>143</sup> - Anexo IV.

pegar todas as pessoas para roubar e matar”. Assim, Alê considera que o ladrão/assassino é como o Drácula, um personagem do imaginário social, indestrutível, afinal ele enfrenta a polícia militar, não morre e ainda se vinga, matando aqueles que tentam matá-lo: “a polícia militar chegou e tentou matar o drácula, mas não mata o drácula e ele ressuscita e mata quem tenta matar ele”.

Esse modo de significar o papel da polícia se torna, ainda mais interessante quando confronto os modos de significação de Vani e da professora, em relação à este mesmo papel.

Quando a professora tenta convencer Alê, na brincadeira, que a polícia tem que pegar o ladrão, e não o contrário, porque “na vida real é assim: o trabalho da polícia é pega o bandido”, um outro aluno, Vani, entra na conversa argumentando a favor de Alê e acrescenta mais um elemento à discussão, ao dizer que se a polícia tem que pegar o ladrão, precisa haver alguém para pegar a polícia, afinal, para Vani “os policiais são pior que bandido”, não só porque “eles bate sem dó nas pessoa”, mas também porque eles entraram em sua casa, quebraram tudo e bateram em seu pai até machucá-lo, sem que ele tivesse culpa de nada<sup>144</sup>.

Este modo de significar o papel da polícia fica explícito não apenas durante a fala de Vani, mas também nos textos escritos de outras duas crianças Davi<sup>145</sup> e Mari:



<sup>144</sup> - Aqui, vale ressaltar que, independente do pai de Vani ser culpado ou não de alguma coisa, neste caso, o policial está destruindo a relação (cidadão X policial), pois ele deixa de tratar o pai de Vani como um cidadão, e passa a tratá-lo como um objeto, uma coisa qualquer e portanto agindo com violência, dando uma surra até deixar seqüelas.

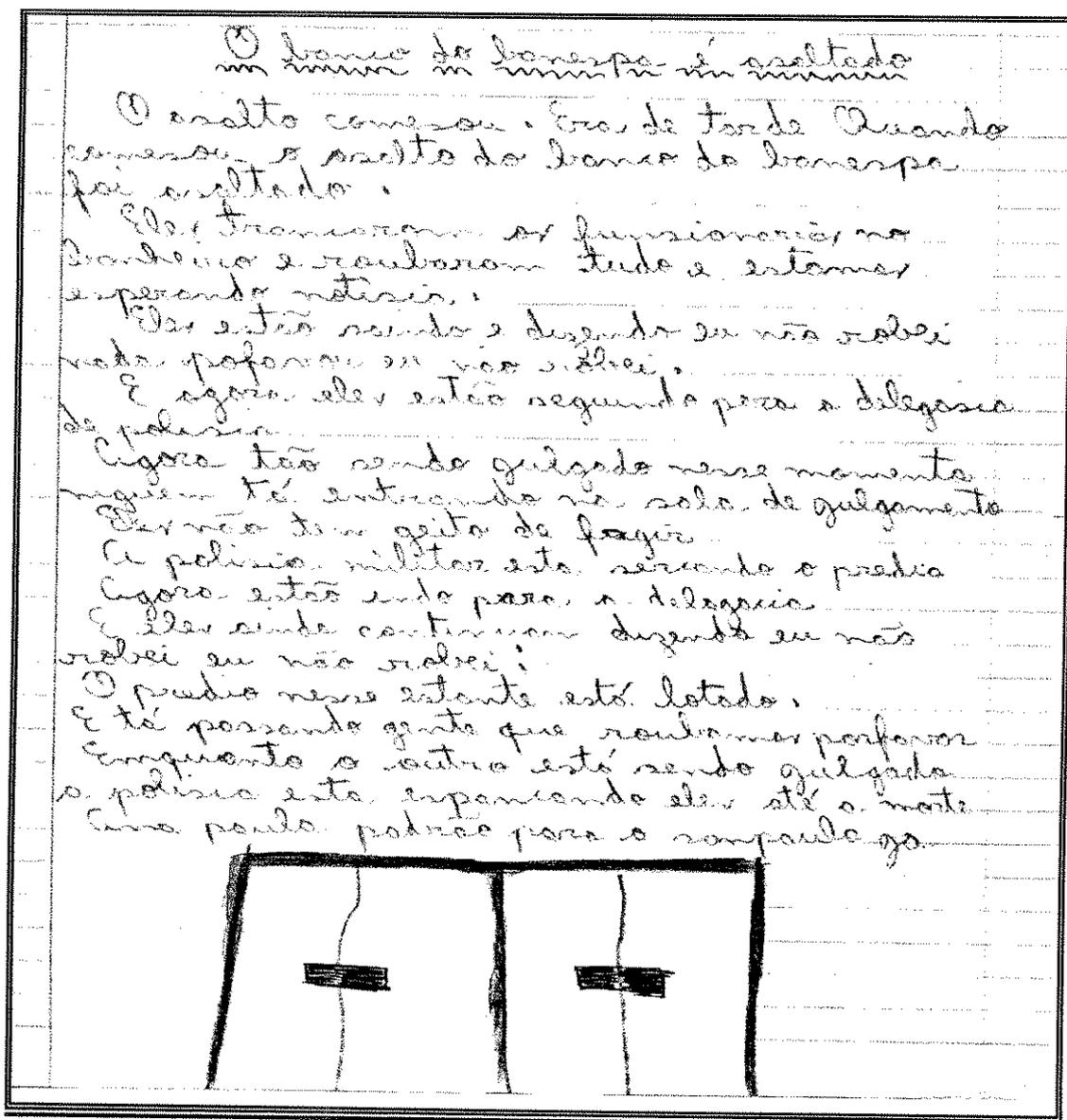
<sup>145</sup> - Davi é o menino que aparece no episódio 1.

No sábado, assalto no XXXXXX<sup>146</sup>

O assalto no XXXXXX de tiroteio no XXXXXX.

Pegaram um menino de refém para amarrar.

Os policiais bateram. Eles também amarraram a boca do ladrão caiu. Judiaram do ladrão, depois levaram para a cadeia, queimaram, chutaram, quebraram a costela e dois dedos<sup>147</sup>.



<sup>146</sup> - Neste momento Davi cita o nome do bairro onde está sendo realizada a pesquisa, por isso tive de ocultá-lo.

<sup>147</sup> - Anexo IV. Refere-se à cópia reduzida do original.

### O Banco do Banespa é assaltado

O assalto começou. Era de tarde quando começou o assalto do banco do banespa foi assaltado.

Eles trancaram os funcionários no banheiro e roubaram tudo e estamos esperando notícia. Eles estão saindo e dizendo eu não roubei nada por favor eu não roubei.

E agora eles estão seguindo para a delegacia de polícia.

Agora tão sendo julgado nesse momento ninguém tá entrando na sala de julgamento.

Eles não tem jeito de fugir.

A polícia militar está cercando o prédio. Agora estão indo para a delegacia. E eles ainda continuam dizendo: eu não roubei eu não roubei.

O prédio nesse instante está lotado.

E tá passando gente e eles estão dizendo: foi eles, foi eles que roubaram o banco.

Não foi a gente que roubamos, por favor.

Enquanto o outro está sendo julgado a polícia está espancando até a morte.

Ana Paula Padrão para o São Paulo Já<sup>145</sup>.

Atentando para estes textos e para as falas de **Alê**, de **Vani** e da professora, é possível perceber que, enquanto a professora tenta resgatar o significado atribuído socialmente ao papel da polícia, os discursos de **Alê** e **Vani** (através da linguagem oral) e de **Davi** e **Mari** (através da linguagem escrita) apontam para o fato de que este papel pode ser afetado por elementos que não fazem parte da relação instituída cidadão X polícia, afinal, dentro das práticas sociais, esta relação, assim como outras, podem ser “convertidas” e “invertidas”. Lembrando que se trata de um movimento dialético: a atuação dos atores sociais depende do significado atribuído à relações sociais, do mesmo modo que o significado atribuído à essas relações depende da atuação dos atores sociais, posso afirmar que a significação vai definindo as relações à medida em que essas relações vão se concretizando no comportamento das pessoas que se relacionam.

Neste sentido, as práticas sociais vão definindo os significados, os significados vão modificando o papel da polícia e a significação que as pessoas atribuem ao papel da

---

<sup>145</sup> - Anexo IV. Refere-se à cópia reduzida do original.

mesma, vai se constituindo. Portanto, se em determinado momento a relação cidadão X polícia toma outro significado, o indivíduo que vivencia essa situação, de forma direta (está envolvido) ou de forma indireta (verifica em outros), pode atribuir à polícia um papel diferente, dando-lhe inclusive, um sentido que vai ser contrário ao significado instituído pela sociedade. Neste caso, o sujeito generaliza o significado de uma relação local, pensando o movimento social mais amplo. Por isso, a consciência da significação não aparece na mudança de significado, mas nas práticas sociais, pois as mesmas apontam para uma nova significação.

Deste modo, a realização das práticas (o que é ser policial, o que é ser cidadão) vai se concretizando numa relação. No caso de **Vani**, se o policial entra em sua casa, quebra tudo e bate em seu pai, esse modo de agir do policial vai surgir como prática social que carrega uma significação, mas que pode ser re-significada. Digo isso porque, no momento em que **Vani** reconstrói internamente aquilo que ele vê no outro (no policial), a apropriação que ele faz, não do ato em si (da surra que o policial dá em seu pai), mas do modo de agir do policial, vai depender de sua interpretação, ou seja, de como ele significa esse modo de agir: como punição, como algo injusto, arbitrário, como violência...

Assim, como a significação é o elemento definidor de uma relação - essas significações se definem pelo significado que as pessoas atribuem à ela - o problema está em como essas pessoas vivem essas práticas e não a definição das mesmas, pois nessa vivência, pode haver conflito, mudança de semiose, de significação.

Tendo em conta estes aspectos, percebo que estas relações se fazem e acontecem, afinal as posições podem até estar definidas, mas o modo de significar estas posições não, porque as pessoas podem aceitá-las ou rejeitá-las (expressando o seu modo de pensar através da linguagem). Assim, cada pessoa interpreta de uma forma o papel do policial em nossa sociedade, ou seja, se apropria dessa idéia e atribui uma significação. No entanto, como os papéis sociais são definições abstratas de realidades concretas - que só fazem sentido quando tais definições encarnam e passam por um processo de conversão na materialidade da pessoa - essa relação, a qualquer momento, pode mudar, pois os papéis não ficam simplesmente pendurados em cabides esperando que alguém vá até eles a fim de vesti-los.

É por isso que a significação atribuída ao papel da polícia, tanto para **Vani** quanto para **Alê**, não se refere à uma relação de proteção, mas ao contrário, para a primeira criança se refere à uma relação de ameaça e terror; e para a segunda se refere à uma relação de incompetência e fracasso. Embora o sentido da relação tenha se invertido em ambos os casos, a diferença entre a significação atribuída por **Vani** e por **Alê** ao papel da polícia, está no fato de cada um deles falar de um lugar diferente: **Vani** pensa a relação cidadão X polícia e fala enquanto cidadão e **Alê** pensa a relação marginal X polícia, falando enquanto marginal - papel que assume nas brincadeiras, durante a atividade de matemática em sala de aula (episódio 4), durante a aula de educação física e durante a Festa Junina da escola.

Assim, é possível observar que, se o sentido da relação muda, os papéis que os sujeitos desempenham também mudam. Tanto é que, no caso de **Alê**, quando ele muda a configuração da relação marginal X polícia, a polícia deixa de ser mais forte, de possuir armas adequadas e de garantir segurança e o marginal passa a ser ousado, a dominar a tecnologia de armamentos e a não temer mais nada.

É por isso que **Alê**, ao assumir esse papel na brincadeira, se considera/é considerado “*macho-capeta*”, uma vez que as crianças legitimam esse seu papel, reconhecendo em outras situações (na brincadeira e na vida real) que ele é quem deve tomar as decisões e ser o líder do grupo: no episódio da Festa Junina, **Alan** espera **Alê** decidir e dar ordens de como ele irá torturar **Aldi**, dentro da cadeia, até a morte “*como cê vai querê que a gente faiz dessa veiz?*”; e no episódio da aula de Educação Física, a maioria das crianças quer brincar de gato e rato, mas depois que **Alê** fala, decididamente, polícia-ladrão, todas concordam unanimemente, deixando a professora confusa por terem mudado, todos ao mesmo tempo e, tão rápido de idéia.

É também por considerar/ser considerado o líder, que no episódio 4, ele se acha no direito de ficar com mais cilindros: “*os dez prá mim. Eu tenho o direito porque eu sou o rei, a aranha branca*”. De fato, na brincadeira, ninguém é mais indicado que ele, aos olhos de **Ive** e **Edu**, para controlar “*a entrada e a saída de cilindros*”, afinal, quando **Alê** pega todos os cilindros dizendo que os dez devem ser dele porque ele é o rei, **Ive** e **Edu**, embora acreditem que mereçam “*um pôco*”, porque são “*avião*” e “*cá lôça*” **Alê** “*num tem problema (eles o protegem)*”, estes dois meninos se contentam com o número de cilindros que **Alê** entrega à eles: apenas um prá cada.

Nesse contexto, bem se vê que, os cilindros deixam de ser usados como cilindros e passam a se referir a um tipo de droga, não só quando **Alê** diz que controla a entrada e a saída de cilindros, mas também quando **Edu** reclama sua parte de “cilindros” cochichando no ouvido de **Alê** e dando a entender que ele é avião: um dos responsáveis por passar a droga. Neste momento, como há um rompimento do vínculo significado-objeto e **Alê**, **Ive** e **Edu** lidam com os cilindros não pelo o que eles são, mas pelo que eles podem ser (no caso, as drogas) o trabalho de separar os cilindros em dois grupos, acaba ficando comprometido. Aliás, mesmo que a atividade fosse de dividir um número igual de cilindros entre estas três crianças, da mesma maneira a atividade não iria se realizar tal como a professora poderia propô-la, pois **Alê**, por ser o líder, novamente iria definir o número de cilindros que os colegas deveriam receber: em princípio nenhum e posteriormente, somente um prá cada.

Se no episódio 4, **Alê**, **Ive** e **Edu** referem-se aos cilindros sutilmente como “drogas”, no episódio da aula de Educação Física, eles referem-se à elas (às drogas) de forma ainda mais explícita: quando **Alê** sai da brincadeira, polícia-ladrão, **Nic** e **Val** aproximam-se correndo, assumem o papel de “polícia” e atribuem à ele o papel de “ladrão”, segurando-o pelo braço e pedindo que ele confesse o que sabe a respeito das drogas: “*conta de onde vem a farinha que eu alivio a pena máxima*”. Já no episódio da Festa Junina, tal como no episódio 4, a referência às drogas, já é feita de maneira mais tácita. Enquanto **Alê** e **Ive** estão fazendo aviãozinho de papel no corredor próximo à sala de aula, **Eli** aparece e o objeto “avião de papel” é re-significado, assumindo um outro: o da pessoa que se encarrega de passar a droga. É por isso que **Eli** diz que se **Alê** “é avião”, ele tem que “*ficá no xadreiz*” e “*amargá cana*”, já que ele não deveria ter entrado “*nesse mundo que nem seus tio*” e “*seus primo de 10 anos*”. No entanto, neste momento, mais uma vez, **Alê** demonstra ocupar uma posição mais alta na hierarquia do mundo das drogas, dizendo que **Ive** é que é avião “*ele que é avião*”, e que ele (**Alê**) é muito mais que isso: “*Cuidado que eu sô muito pior, eu sô o Drácula*”.

Além disso, o fato de acreditar que no episódio 4, **Alê**, **Ric** e **Jad** estavam atribuindo aos cilindros um significado que estivesse relacionado às drogas, se justifica a partir dos outros dois episódios que se complementam, dando outras informações a respeito da cotidianidade destas três crianças, onde as drogas, os traficantes, e os menores que servem para passar a droga (avião) estão presentes, sejam como imagens,

sejam como suas próprias experiências “*eu conheço uma droga que mistura com líquido de bateria de carro. É mais forte que crack!*”.

Na aula de Educação Física, Ive conta para Nic e Val, durante a brincadeira polícia-ladrão, que as drogas vêm da casa do avô de Alê “*onde vende marmitex*”, que “*a vó dele de 72 anos faz comida de fachada, mais ela também vende a droga, porque dá dinheiro*”; e no episódio da Festa Junina, Eli fala para Alê que a avó do menino já havia lhe dado “*conselho*” para que ele não entrasse “*nesse mundo*” como “*os tios*” e “*os primos de 10 anos*”. Estas falas vão de encontro à uma redação<sup>149</sup> escrita pelo próprio Alê, que faz referência às drogas, aos avós, aos tios e aos primos:

*As drogas*

- Tudo começa quando o meu Tio com 16 anos, ele começou com a drogas ele começou a usar-la.

- O começo no mate grass e em palmeira, ele reverencia a drogas.

Meu avô fala:  
Meu filho você vai se tá mal!  
Mas ele fala:  
Que ele é esperto a polícia, não me pega, depois começou as irmãs e os pais.

Mas na dia 19 eles foi pega foi uma tragédia, minha avó estava com meia grama de pedreira.

A polícia não bateram, e ela chegou de pé na porta, e rolou na mão.

Ele foram três irmãs e era para levar a minha vó, mas ele não quer levar ela, para a delegacia de polícia de mulher, minha avó pedi para deixar no lugar, dela.

F I M



The illustration consists of two simple line drawings. On the left, a person's face is visible through vertical bars, with the word 'CADEIA' written below. On the right, a figure representing a police officer is shown from the waist up, wearing a uniform and a cap, with the word 'POLICIA' written on the chest.

<sup>149</sup> - Cópia reduzida do original.

### As drogas

- Tudo começa quando o meu tio com 16 anos começou com as drogas. Ele começou a usá-las. Ele compra no Mato Grosso e revendia as drogas.

Meu avô fala:

Meu filho você vai se dá mal!

Mas ele fala:

Que ele é esperto a polícia, não me pega, adepois começou os irmãos e os pais.

Mas no dia 19 eles foi pego foi uma tragédia, minha avó estava com meia grama de pedra.

A polícia não bateram, já chegaro de pé na porta, e revolver na mão.

- Ele foram três irmãos e era para levar minha vó, mas ele não queria levar ela para a delegacia de polícia de mulher.

- Meu avô pediu para levá-lo no lugar dela<sup>147</sup>.

De fato, a professora comentou comigo que o pai, os tios e o avô de **Alê**, que formavam uma quadrilha de traficantes, haviam sido presos. Em seu depoimento, ela contou que, em certa ocasião, havia distribuído o jornal da cidade, de datas diferentes, às crianças da classe, para escolherem uma reportagem e colarem no caderno. Por coincidência (?), **Helô** recortou a reportagem que falava dos familiares de **Alê**. Essa reportagem trazia, inclusive, suas fotos. Então, percebendo uma certa agitação entre as crianças que cochichavam e gesticulavam umas para as outras, a professora foi até o fundo da classe, onde sentava **Helô**, para ver o que estava acontecendo. Algumas crianças tentavam convencer a menina de jogar a reportagem do jornal fora, “a não mexer com essas coisas, que era perigoso”. Por outro lado, **Alê**, ao perceber o que estava se passando, foi até lá e, todo orgulhoso, pegou a foto e a reportagem prá ele e colou em seu caderno.<sup>148</sup>

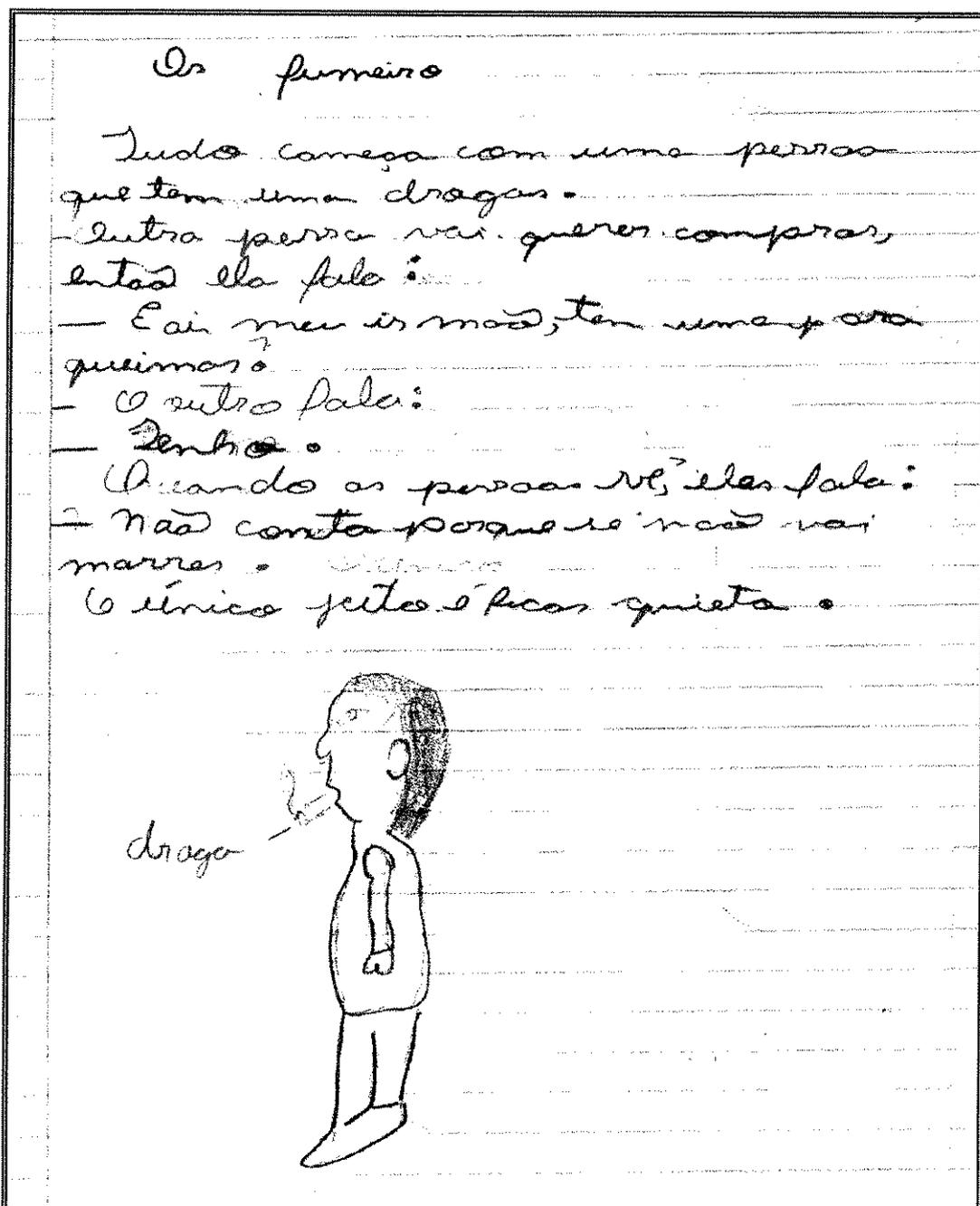
Tendo em conta todas estas situações, percebo que a linguagem oral, a linguagem escrita e os gestos de **Alê** são marcas da violência que caracterizam o drama social que ele vive em sua cotidianidade.

---

<sup>147</sup> - Anexo IV.

<sup>148</sup> - Anotações do Diário de Campo IV, p. 83.

Em uma outra redação<sup>152</sup>, Alê, além de se referir, novamente, às drogas, também lembra, tal como foi mencionado no episódio da aula de Educação Física, da “lei do silêncio”, do “pacto” e de quando a criança só pode falar se o “chefe” ou o “líder” de determinado grupo permitir, se ele deixar e se ele mandar; caso contrário, se a criança falar, ela poderá começar a rezar (“comece a rezá”), porque estará correndo risco de vida (“cê vai sê um hómi morto”):



<sup>152</sup> - Cópia reduzida do original.

### Os fumeiro

Tudo começa com uma pessoa que tem uma droga.

Outra pessoa vai querer comprar, então ela fala:

E aí meu irmão, tem uma para queimar?

O outro fala:

- Tenho.

Quando as pessoas vê eles fala:

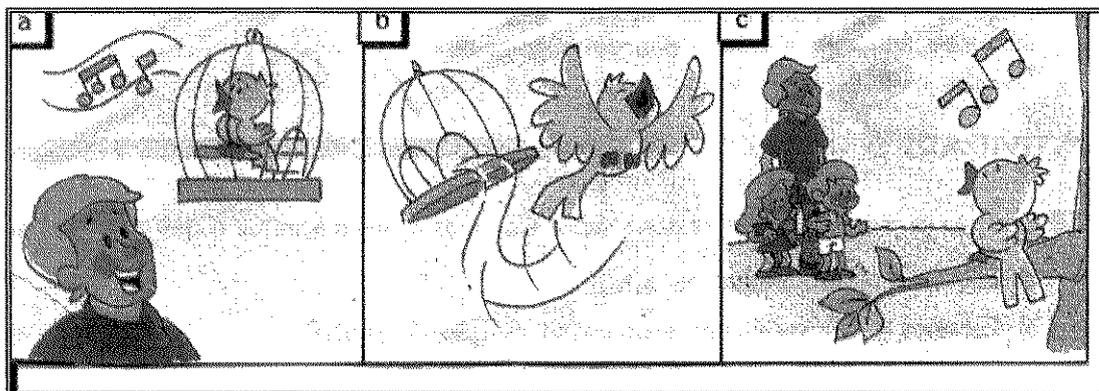
- Não conta porque senão vai morrer.

- O único jeito é ficar quieto<sup>153</sup>.

É interessante destacar, ainda, que esta redação escrita por **Alê**, bem como a outra mencionada anteriormente, foram feitas a partir de propostas de atividades diferentes que não tinham relação alguma com o que ele havia escrito. A primeira redação (“As drogas”), foi escrita por **Alê** a partir da seguinte proposta:

“Ana Maria, de tanto ler histórias de príncipes e princesas, achou que o sapo que ela havia encontrado no jardim podia ter sido enfeitiçado por uma bruxa malvada e estar guardando um grande segredo. Imagine que Ana Maria resolveu levar o sapo para dentro de sua casa e escreva contando o que aconteceu no dia seguinte”.

Já a proposta da outra redação, cujo título **Alê** acabou dando de “Os fumeiros”, era a de inventar uma história baseando-se nos seguintes desenhos:



<sup>153</sup> - Anexo IV.

Por outro lado, tendo em conta estas e outras propostas sugeridas pela professora para a produção de textos, pude perceber que não era somente **Alê** que, na maioria das redações, fazia referência às relações que se davam a partir do mundo das drogas e que eram relações com qualidade de violência. Outras crianças, entre estas **Edu** e **Ive**, dois de seus amigos “inseparáveis”, também se limitavam a escrever em suas redações aspectos que estivessem, explícita ou implicitamente, ligados à esta temática. De qualquer forma, o mais interessante nestas situações é que a professora apresentava uma proposta de trabalho e a criança fazia outra em que a violência aparecia, se configurava.

Em certa ocasião, a professora solicitou às crianças que escrevessem uma redação, a partir da leitura do texto “O menino azul” (de Cecília Meirelles)<sup>154</sup>:

### O MENINO AZUL

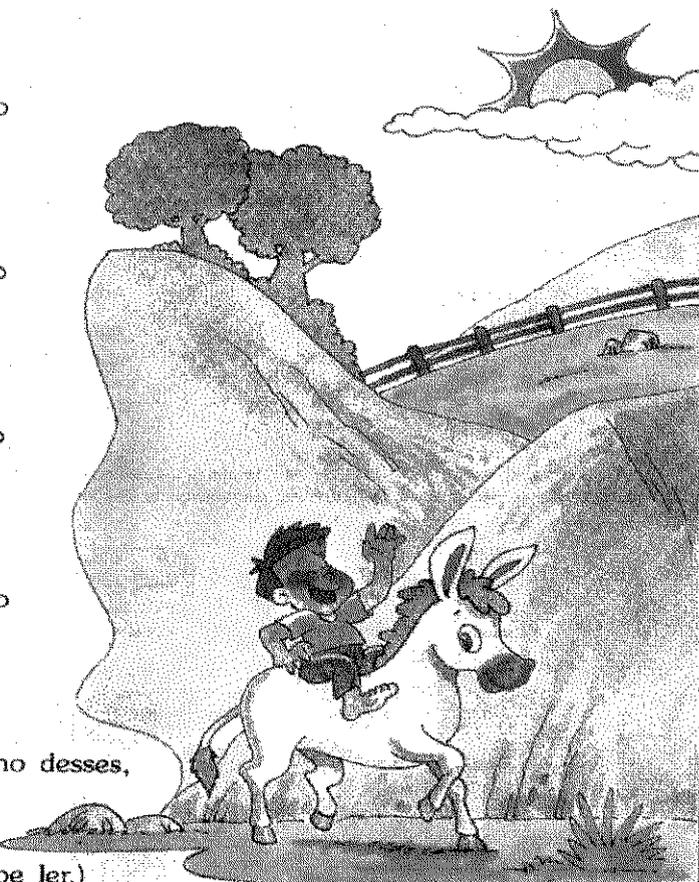
O menino quer um burrinho  
para passear.  
Um burrinho manso,  
que não corra nem pule,  
mas que saiba conversar.

O menino quer um burrinho  
que saiba dizer  
o nome dos rios,  
das montanhas, das flores,  
— de tudo o que aparecer.

O menino quer um burrinho  
que saiba inventar  
histórias bonitas  
com pessoas e bichos  
e com barquinhos no mar.

E os dois sairão pelo mundo  
que é como um jardim  
apenas mais largo  
e talvez mais comprido  
e que não tenha fim.

(Quem souber de um burrinho desses,  
pode escrever  
para a Rua das Casas,  
Número das Portas,  
ao Menino Azul que não sabe ler.)



Cecília Meireles et al. *Para gostar de ler: Poesias*. Vol. 6. São Paulo, Ática, 1982.

<sup>154</sup> - Cópia reduzida do original.

Para auxiliar no trabalho das crianças, a professora escreveu na lousa:

Imagine que o menino do texto está diante de você:

- a) Como ele se chama?
- b) Como ele está vestido?
- c) Onde ele mora?
- d) Como é a família dele?
- e) Ele vai à escola?
- f) Ele gosta do que faz?

Organize as respostas à essas perguntas (e outras que possam lhe ocorrer) para elaborar um texto. Dê um título à sua redação.

Edu e Ive embora não estivessem sentados próximos um do outro, imaginaram um "Menino Azul" bem semelhante. Eles escreveram:

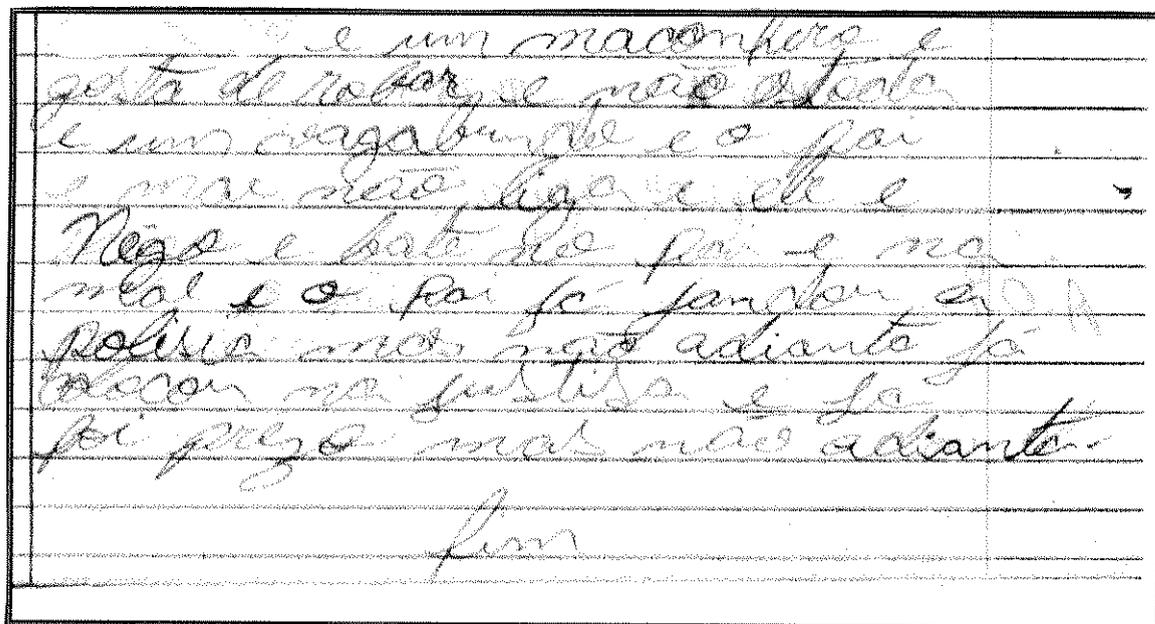
Brasil	tem 17 ano e preto
é preguiçoso não tem casa mora	na casa da família e a família
não im palta que ele bebe ele drogado	
ele não tem estudo.	
Dom Vitor nos nam	
nom:	Fim

Brasil. Edu<sup>152</sup> tem 17 anos, é preto, é preguiçoso, não tem casa, mora nas casas das famílias e a família não se importa que ele bebe, ele é drogado ele não tem estudo. Só vive nos bar.

Nome:

Fim

(Edu)<sup>153</sup>



Ive

Ive é um maconheiro e gosta de roubar e não estuda. É um vagabundo e o pai e a mãe não liga e ele é negro e bate no pai e na mãe e o pai já mandou a polícia mas não adianta já colocou na justiça e já foi preso mas não adianta.

Fim

(Ive)<sup>154</sup>

<sup>152</sup> - Edu coloca seu próprio nome no menino azul. No entanto, ao reproduzir seu pequeno texto procurei mantê-lo, por se tratar de um nome fictício e não de seu nome verdadeiro. O mesmo aconteceu com Ive e Alê ao escrever seus textos.

<sup>153</sup> - Anexo IV. Cópia reduzida do original.

<sup>154</sup> Anexo IV.

Alê, por sua vez, escreveu:

era um rapaz muito meigo e  
alegre.  
não gostava de trabalhar  
Ele se achava muito bonito e alegre.  
se preocupava com uma coisa.  
Ele não suportava ver a situação do  
Brasil. dizia para si mesmo, por  
que tanta violência por que tanta matança  
Um dia resolveu ajudar os menores  
abandonados e aí começou a ajudar  
os viciados em drogas.  
Sua família deu muito apoio para.  
E assim foi progredindo com sua luta  
aos menores abandonados  
Mas depois de uns dias quando ele saiu lá  
fora ele viu de bem longe os colegas que  
ele estava ajudando fumando e aí viu  
que tudo foi só um pequeno sonho porque depois  
que ele acordou começou de novo. também voltar  
a fumar.

Alê era um rapaz muito meigo e alegre.

Alê não gostava de trabalhar.

Ele se achava muito bonito e alegre.

Alê se preocupava com uma coisa.

Ele não suportava ver a situação do Brasil. Alê dizia para si mesmo, porque tanta violência, porque tanta matança. Um dia Alê resolveu ajudar os menores abandonados e aí começou a ajudar os viciados em drogas.

Sua família deu muito apoio para Alê.

E assim Alê foi progredindo com sua luta aos menores abandonados

Mas depois de uns dias quando ele saiu lá fora. Viu de bem longe os colegas que ele estava ajudando, fumando. E aí Alê viu que tudo foi só um pequeno sonho porque depois que ele acordou começou de novo. Alê também voltou a fumar<sup>155</sup>.

Olhando para a produção escrita destes três meninos, percebo que o “Menino Azul” de **Alê**, também não gosta de trabalhar, assim como o de **Edu** que “*é preguiçoso*” e o de **Ive** que “*é vagabundo*”. No entanto, ao contrário de ser maconheiro (*ele é drogado*), ladrão (*gosta de roubar*), alcóolatra (“*ele bebe*”; “*só vive nos bar*”) e de ter uma família que não se importa com ele (*a família não se importa que ele bebe*”, “*o pai e a mãe não liga*), o menino azul de **Alê** é bonito, meigo e alegre e tem uma família que o apóia (*sua família deu muito apoio*). Essa diferença mostra, nas duas primeiras redações (de **Edu** e de **Ive**), que não há saída para o “Menino Azul”: “*o pai já mandou a policia mas não adianta, já colocou na justiça e já foi preso mas não adianta*”, enquanto que na redação de **Alê**, tal diferença surge para mostrar um menino azul inconformado, que questiona a si próprio e se preocupa com o que está acontecendo à sua volta: “*Alê se preocupava com uma coisa. Ele não suportava ver a situação do Brasil. Alê dizia para si mesmo, porque tanta violência, por que tanta matança?*”.

Assim, por estar se questionando, **Alê** pensa que ainda há uma esperança para o menino azul: “*Alê começou a ajudar os viciados em drogas*”, “*Alê foi progredindo com sua luta aos viciados*”. No entanto, percebo que essa esperança é como a ilusão de ver uma gota do oceano nas dunas impelidas do deserto, pois como o próprio **Alê** reconhece ao final de sua redação, acaba chegando o dia em que o seu “menino azul” percebe que a luta pelos viciados foi uma luta em vão, uma vez que ele reencontra os colegas fumando novamente. Deste modo, se não há esperança para os outros, também não há esperança para si próprio, afinal na história ele dá a entender, já ter passado pela mesma situação daqueles que ele havia proposto a ajudar. Diante disso, ele lembra e percebe que tudo não passou de um pequeno sonho, uma vez que seu “menino azul” volta a ser o que era antes: “*Alê também voltou a fumar...*”

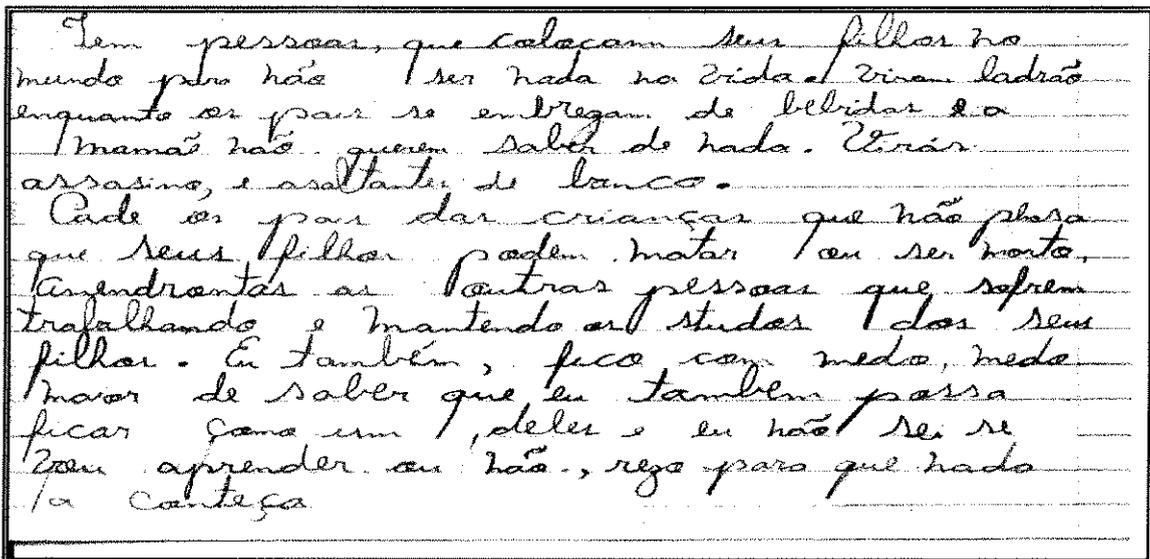
Essa falta de esperança vai sendo tecida, aos poucos, pelas próprias contradições presentes na vida das crianças - contradições semelhantes as que ocorrem na vida de **Alê**: seus familiares não querem que os filhos e os netos se envolvam com as drogas, mas são

---

<sup>155</sup> - Cópia reduzida do original.

presos, justamente, por esse motivo, por serem consumidores ou mesmo traficantes. No depoimento de Alê, a avó, de um lado, vende a droga porque dá muito dinheiro, e de outro, aconselha os filhos e os netos a não entrarem prá esse mundo. A fala de Ive, citada no episódio da aula de Educação Física, acena para este mesmo aspecto: “a vó dele de 72 anos faz comida de fachada, mais ela tamém vende a droga, porque dá dinheiro, mas ela num qué que os filho e os neto use droga pesada”.

Assim, essas contradições imbricadas numa realidade marcada por um clima de violência é que levam as crianças a expressarem a falta de esperança que têm de que, algum dia, esse drama social do qual fazem parte possa mudar, afinal elas mesmas percebem a grande incerteza que paira no ar: a de saber que tipo de sujeito elas irão, um dia, se constituir.



Tem pessoas, que colocam seus filhos no mundo para não ser nada na vida. Viram ladrão enquanto os pais se embriagam de bebidas e a mamãe não querem saber de nada. Virás assassino, e assaltante de banco. Cadê os pais das crianças que não pensa que seus filhos podem matar ou ser morto, amedrontar as outras pessoas que sofrem trabalhando e mantendo os estudos dos seus filhos. Eu também, fico com medo, medo maior de saber que eu também possa ficar como um deles e eu não sei se vou aprender ou não, rezo para que nada aconteça.

“Tem pessoas que colocam seus filhos no mundo para não ser nada na vida. Viram ladrão enquanto os pais se embriagam de bebidas e a mamãe não querem saber de nada.. Virás assassino e assaltante de banco.

Cadê os pais das crianças que não pensa que seus filhos podem matar ou ser morto. Amedrontar as outras pessoas que sofrem trabalhando e mantendo os estudos dos seus filhos. Eu também, fico com medo, medo maior de saber que eu também possa ficar como um deles e eu não sei se vou aprender ou não, rezo para que nada aconteça.”

(Net)<sup>159</sup>

**EPISÓDIO 5**

“Estávamos no mês de novembro. As aulas já estavam para terminar e logo iria iniciar o período de recuperação. Hoje as crianças entraram mais cedo na sala de aula, a pedido da diretora, e foram se sentando em suas carteiras, por isso, não fizeram fila e nem esperaram a professora. Quando ela entrou na classe, às 7:20 hs, já foi falando:

*- Bom gente, o período de recuperação está chegando, como ele é muito curto, eu resolvi a partir de hoje, começar a aula revisando a matéria. Então, vamos começar a aula de hoje sem papo, prá tentar recuperar o tempo que vocês perderam no meio do ano. Começaremos com Matemática. Ah! Vai ter trabalhos finais, também, dessa revisãozinha que eu tô dando (professora).*

As crianças faziam silêncio. Somente algumas conversavam baixinho e riam da revisão sobre Sistema de Numeração Decimal (somente a classe da unidades simples) que a professora começou a dar. **Flá**, que estava prestando atenção na lousa, comentou:

*- Ai, tia! Isso a gente já sabe! É mole, mole! (Flá).*

*- É, dona Flá, acontece que teve gente que errou na prova e que num sabe...*

**(professora)**

Na lousa estava escrito:

1) Resolva as operações:

a)  $95 + 12 =$

b)  $30 - 18 =$

c)  $105 + 74 =$

d)  $68 - 24 =$

e)  $130 + 13 =$

f)  $500 - 29 =$

A professora pediu às crianças que tentassem resolver as continhas fazendo desenhos. **Nel** gritou do fundo da classe:

*- Ah, não! (Nel)*

*- Anão está no circo. É prá resolver sim! (professora)*

Embora as crianças estivessem quietas em seus lugares, nem todas faziam as atividades. Ao perceber o que estava acontecendo e supondo que algumas crianças estavam tendo dificuldades para resolvê-las, a professora falou:

- *Gente, se vocês não falarem as dívidas, eu não vou adivinhar. Eu não tenho bola de cristal para adivinhar. Vocês precisam esclarecer agora, senão muita gente vai ficar de recuperação. Vocês se lembram daquela frase que se fala em casamento: "Fale agora ou se cale para sempre?"* (**professora**)

**Bene e Lui**, ao ouvirem a professora, levantaram de suas carteiras e começaram a marchar na sala de aula:

- *Sim senhor! Sim Senhor! Sim Senhor!* (**Bene e Lui**)

- *Parem, já! Um, dois três...* (**professora**)

Os dois correram para seus lugares, dando gargalhadas.

Neste mesmo instante, quando olho para o lado, vejo **Nat** com a cabeça deitada na carteira, chorando de maneira incontrolável. Eu e a professora ficamos sem entender o que estava acontecendo, uma vez que havíamos nos distraído com **Bene e Lui**, pelo o que eles estavam fazendo.

Algumas crianças correram para abraçar **Nat**. Outras continuaram a resolver as continhas da lousa. A professora aproximou-se da menina e falou:

- *O que aconteceu Nat? Fale! Alguém machucou você?* (**professora**)

**Jac**, uma menina que estava sentada atrás de **Nat**, respondeu para a professora:

- *Não foi nada tia. Eu vi. Ninguém bateu nela, ninguém falou com ela e nem ninguém mexeu com ela. Ela tava quieta e de repente começou a chorá* (**Jac**).

A professora continuou:

- *Ah! Então é por causa das continhas que você não consegue fazer? Eu estou aqui pra ajudar você. Se acalme! Eu não vou brigar com você se você não souber* (**professora**).

**Nat** levantou a cabeça da carteira e começou a apagar algo que ela havia escrito em seu caderno. Como eu também estava ao lado de **Nat**, olhei rapidamente e li somente uma parte do que estava escrito: "boca no mundo." Depois, conversando com a professora, que foi a primeira a aproximar-se de **Nat**, fiquei sabendo que a menina havia apagado a seguinte frase: "Queria botar a boca no mundo".

Embora **Nat** já tivesse terminado de apagar, ela ficou fazendo o mesmo movimento, repetidas vezes, com a borracha em seu caderno, até que acabou amassando a folha. Percebendo o comportamento de **Nat**, de tensão e nervosismo, a professora fez sinal para as crianças, que estavam em volta da menina, se afastarem, e antes de insistir, mais uma vez, para que ela contasse o que estava acontecendo, **Nat** acabou falando, ao mesmo tempo em que chorava:

*- Eu preciso botá prá fora tudo o que tá engasgado. Eu preciso falá o que eu tô sentino na pele. Preciso desabafá, arrumá um jeito de mostrá o que tá errado, mais eu num posso (Nat).*

A professora continuou:

*- Então vamos, filha! Fale! Fale o que você tá sentino (a professora falava e olhava para mim como quem não estava entendendo porque **Nat** chorava tanto, ao mesmo tempo em que passava a mão na cabeça da menina). Está difícil? Tente fazer as continhas com desenho. Quando a outra professora<sup>157</sup> perguntou no meio do ano quem tinha dívida, você nunca falou nada, agora já tá pertinho da recuperação, eu preciso saber. Fale, vai! (professora)*

Embora a professora estivesse insistindo no assunto, como uma forma de fazer com que **Nat** revelasse o real motivo de seu desespero, a menina não falou mais nada e continuou chorando. Então, a professora resolveu ir até a cozinha com **Nat**, para que ela tomasse um pouco de água com açúcar. No entanto, antes delas irem, **Doni** pediu à professora que o deixasse sair para avisar **Marci**, uma aluna da 4ª série sobre o que estava acontecendo. Segundo **Doni**, como **Marci** é vizinha de **Nat**, caso a menina precisasse ir embora para casa, a colega poderia acompanhá-la. A professora concordou com **Doni**, não só porque **Nat** estava nervosa, chorando muito e não havia como chamar seus pais na escola, mas também porque ela via **Nat** indo embora todos os dias com **Marci**, com **Doni** e com uma turma bem grande de meninos e meninas.

Enquanto a professora foi até a cozinha com **Nat**, aproveitei a oportunidade para olhar seu caderno e acabei ficando surpresa ao ver que as continhas estavam todas

---

<sup>157</sup> - A professora que aparece neste episódio é a quarta que assume essa classe, uma vez que, segundo a diretora, as outras três acabaram desistindo: duas porque tinham medo de dar aula numa escola localizada em um bairro “violento” e uma porque não agüentou a falta de disciplina de algumas crianças.

feitas<sup>158</sup>, sinal de que não era por esse motivo, por não saber resolvê-las, que **Nat** estava chorando. Ao olhar uma das últimas folhas do caderno vi, também, que estava escrito:

*“Eu não tenho o futuro na mão”.*

Depois do ocorrido, fui conversar com a professora e ela disse que embora **Nat** estivesse mais calma no dia seguinte, a menina não quis tocar mais no assunto<sup>159</sup>.

Este episódio, se considerado superficialmente, mostra uma situação, diria freqüente, observada durante o final do ano letivo: a professora passando a revisão de toda a matéria em poucas semanas; algumas crianças achando fácil aquilo que já sabem; outras se esforçando para entender a matéria que não conseguiram aprender o ano inteiro; e outras ainda, se descontrolando e chorando, por perceberem que jamais conseguirão se recuperar num período de tempo tão curto, e que por isso mesmo, terão que cursar a mesma série novamente durante o ano todo.

No entanto, vejo que, só podemos admitir que esta é uma situação comum e que é, exatamente, isso que ocorre no episódio 5, se nos recusarmos a procurar o significado das aparências e se fecharmos os olhos para determinados acontecimentos permeados por contradições. Por outro lado, não é preciso fazer muito esforço para perceber que, neste episódio, **Nat** quer mostrar/contar algo que está acontecendo com ela, que tanto pode estar relacionado ao fato dela sentir dificuldades em aprender alguma matéria e saber que vai ficar de recuperação (mas que não se resume somente a isso), como pode não ter relação alguma com este fato. Digo isso porque, no momento em que a professora pede às crianças para falarem as dúvidas, dizendo que ela não tem bola de cristal para adivinhar quem está com dificuldade; e, ainda, no momento em que ela brinca com as mesmas, lembrando aquela frase que é pronunciada em casamento: *“Fale agora ou se cale para sempre!”*, **Nat** começa a chorar de maneira incontrolável, como se alguém a tivesse machucado. No entanto, tal como **Jac** afirmou - e eu também havia observado - ninguém havia falado com **Nat** ou encostado um dedo sequer na menina para machucá-la. Aliás ninguém havia nem mesmo se aproximado dela.

---

<sup>158</sup> - Como **Nat** estava sentada, isolada, no fundo da classe e não saiu de seu lugar, percebi que ela havia feito sozinha as continhas.

<sup>159</sup> - Anotações do Diário de Campo V, p. 17 e 18.

Foi por isso que, em princípio, cheguei a pensar que Nat havia se desesperado porque não estava conseguindo fazer as continhas, ou porque sabia que ia ficar de recuperação. No entanto, quando a menina começou a falar chorando: “*Eu preciso botá prá fora tudo o que tá engasgado. Eu preciso falá o que eu tô sentino na pele. Preciso desabafá, arrumá um jeito de mostrá o que tá errado, mais eu num posso*”; quando ela escreveu em seu caderno: “*Queria botar a boca no mundo*”, “*Eu não tenho o futuro na mão*”; e, principalmente, quando ela resolveu todas as continhas sozinha, percebi que Nat queria contar à professora o que estava acontecendo com ela, ao mesmo tempo que sabia que não podia e nem deveria fazê-lo.

Assim, como este episódio estava muito confuso, fui conversar com a professora a respeito de Nat e perguntei-lhe o que poderia ter acontecido para que, de repente, a menina começasse a fazer as continhas, já que o ano inteiro, conforme o relatório feito de cada criança pelas professoras que haviam assumido a classe anteriormente, e conforme ela mesma reconheceu, Nat não conseguia resolver nem mesmo as operações mais simples. Foi aí que a professora alertou-me em relação à minha própria observação e disse:

*“- Não! ‘De repente’, é ilusão. Não fale assim! É um processo. Em Nat já havia todo um processo. Ela não decidiu fazer as continhas de uma hora para outra. É bem aquilo que Vygotsky fala. O pior é que a escola só avalia aquilo que aparece. Mas o processo não pára. Tem pai que fica admirado com o filho que não sabe ler e escrever direito quando termina o ano, e nas férias começa a ler e a escrever bem. Isso ocorre porque o processo não pára, não é estanque (professora)”<sup>160</sup>.*

De fato foi um toque legal que a professora deu: não se pode observar só aquilo que a criança mostra, é preciso analisar os processos pelos quais ela está passando. Mas isso eu já sabia, concordo com ela neste aspecto e reconheço que a pergunta que eu havia feito, contradizia o que eu pensava, o que eu acreditava. Aliás cheguei a ficar mal comigo mesma, afinal dizer que Nat havia aprendido num passe de mágica, de uma hora prá outra, realmente, era uma forma ingênua e equivocada de pensar, mas não posso

---

<sup>160</sup> - Diário de Campo V, p. 21.

negar que pelas observações que fiz de **Nat**, a impressão que eu tive, inexplicavelmente, havia sido esta.

Então, aproveitando a ocasião, perguntei à professora o que ela pensava sobre o fato de **Nat** ter chorado de maneira incontrolável no momento em que ela pediu às crianças para falarem as dúvidas; sobre as coisas que a menina havia falado e escrito em seu caderno; e sobre o fato de **Nat**, na verdade, saber resolver as continhas. Então a professora respondeu o seguinte:

*“- A Nat é insegura demais, ela morre de medo de errar. Ai a coisa se complica quando a criança não se considera, quando o ego está baixo. As vezes minha dificuldade está aí. No caso da Nat, eu acho que as vezes ela sabe como é que faz alguma coisa, mais ela não fala porque tem esse medo de falar errado, de fazer errado, então, em relação à este medo, é preciso ver toda a história da criança pra saber de onde ele vem. É por isso que ela se desesperô, porque veio aquele estalo na hora que eu falei que muitas crianças iam ficar de recuperação, porque ela sabe que ela tá no meio. É, geralmente a criança da favela tem muito medo de se arriscar, ela tem muito medo da iniciativa (professora).”*<sup>161</sup>

No entanto, embora a professora tivesse dado uma explicação para o modo de agir de **Nat**, não me dei por satisfeita, afinal a insegurança, o medo de errar e o medo da iniciativa, nem de longe tornava inteligível, o episódio 5. Assim, preocupada em compreendê-lo, decidi trazer para a discussão um outro episódio que envolvia **Nat** e que havia ocorrido anteriormente:

“Hoje, as crianças não estavam tão agitadas como nos outros dias, o que não significava, por outro lado, que estivessem todas prestando atenção no que a professora estava escrevendo - apenas algumas delas, tentavam resolver as continhas de divisão que a professora estava passando na lousa. Dos 32 alunos presentes, somente 7 tentavam fazer as continhas sozinhos (**Nat, Val, Elt, Bete, Isa, Nei e Mari**); aproximadamente 10 alunos tentavam copiar os resultados do colega e os demais estava em silêncio olhando para os lados e fazendo coisas diferentes das que estavam sendo propostas em sala de

<sup>161</sup> - Anotações do Diário de Campo V, p. 25 e 26.

aula. Do meu lado, **Doni** parecia não estar fazendo a lição. Ele disfarçava e tentava matar o tempo: olhava para mim, escrevia alguma coisa em seu caderno, rabiscava, apagava, depois olhava novamente para mim e sorria.

- *Tia, o **Dan** tá copiando do **Rob** (**Juni**).*

- *Você sabe o que eu acho **Juni**, que você não está prestando um pingão de atenção. Deixa o **Dan** copiar que depois é ele que vai dançar...* (**professora**)

As crianças riram.

**Cléo** foi conversar com **Bete**. Ela perguntou à menina como é que fazia as continhas. **Bete** explicou e depois falou o resultado. **Cléo** deu um pacote de salgadinho pra ela. A professora interferiu:

- *Você está conversando ou está ajudando?* (**professora**)

- *Estou ensinando a **Cléo** fazer as continhas com desenho* (**Bete**).

- *É, porque só pode conversar quem acabou. Não pode atrapalhar o amigo que está estudando* (**professora**).

Quando a professora foi para a lousa fazer a correção, as crianças começaram a prestar atenção e todas comemoraram gritando: “*Eh! Acertei!*”, até mesmo as que não tinham feito as contas.

- *Acertei!* (**crianças**)

- *Gente, eu não entendo. Confessem quem não estiver entendendo. Será que eu vou ter que usar um detector de mentiras?* (**professora**)

**Doni** olha, novamente, para mim, sorri e fala:

- *É fácil!* (**Doni**)

- *Cê tá acertando?* (**pesquisadora**)

- *Todas, ainda por cima* (**Doni**).

Peço o caderno de **Doni** para olhar e percebo que eu estava enganada. Quando pensei que **Doni** estava apenas matando o tempo, na verdade ele estava resolvendo as continhas da lousa. Diante desse fato, decidi passar de carteira em carteira e notei que, mais uma vez, eu havia me enganado, só que desta vez, em relação à **Nat**.

Aliás, nesse momento, uma situação muito estranha envolvendo, justamente, **Doni**, aconteceu:

Parei ao lado da carteira de **Nat** e perguntei se ela havia acertado as continhas. Quando a menina já estava prá responder, **Doni**, que havia saído “correndo” de seu lugar

sem que percebêssemos, parou atrás da carteira de **Nat** e falou: “tô à pampa<sup>162</sup>...”. **Nat** se assustou e nem olhou para **Doni**, que disfarçou e foi saindo da classe para ir ao banheiro. Diante do ocorrido, aproveitei para perguntar à **Nat** o que significava “tô à pampa”, mas ela se recusou a responder. Já em relação à primeira pergunta (se ela havia acertado as continhas), embora **Nat** não quisesse respondê-la através da linguagem oral, pelo menos, ela acabou mostrando-me seu caderno. Como todas as continhas estavam em branco, eu disse à ela:

- Peça pra professora explicar pra você. Quer que eu explique? (pesquisadora)  
Ela fez sinal de negativo com a cabeça, sorriu para mim e virou para frente.<sup>163</sup>

Ao final da aula, fui conversar com a professora e comentei com ela o quanto eu havia me enganado em relação à algumas crianças. Disse à ela que enquanto eu havia pensado que **Nat**, estava fazendo a lição sozinha, como **Val**, **Elt**, **Bete**, **Isa**, **Nei** e **Mari**, na verdade, a menina estava com seu caderno em branco e **Doni** que eu pensei não estar fazendo nada, por sua vez, estava com as continhas prontas. Por isso, quando a vi olhando para a lousa e escrevendo em seu caderno, ela, e não **Doni**, é que estava disfarçando e fazendo outra coisa que não tinha relação alguma à atividade proposta pela professora

A partir desta minha observação, a professora disse que quando começou a dar aula para essa turma (no mês de setembro, porque estava substituindo a professora da classe) ela também havia se enganado em relação à algumas crianças, por coincidência (?) as mesmas com as quais eu havia me enganado. Ela disse que somente com o tempo foi percebendo que **Nat**, **Val** e **Elt** fingiam que estavam copiando a lição da lousa e que estavam resolvendo as atividades. De acordo com a professora, estas crianças fazem isso somente prá mostrarem à ela, que estão conseguindo acompanhar a turma, quando, na verdade, não estão entendendo nem a matéria e nem os exercícios. No entanto, a professora disse que estas crianças iriam ficar de recuperação, e **Nat**, que já era repetente, iria repetir de ano novamente. Ela falou ainda, que somente depois, foi perceber que outras crianças que ela havia pensado não estarem fazendo as lições, ao contrário, é que estavam. A professora comentou que a classe tem 38 alunos e que é

<sup>162</sup> - Tô a pampa: fica quieto no seu lugar.

<sup>163</sup> - Anotações do Diário de Campo IV, p. 35 a 37.

muito difícil acompanhar o andamento de todas as crianças, principalmente, porque assumiu a classe muito tarde. Na verdade ela disse que, às vezes, seu trabalho fica resumido num “salve-se quem puder”.<sup>164</sup>

Este episódio, em sua forma mais aparente, complementa o episódio 5, mostrando um quadro rotineiro de sala de aula, referente à relação aluno/conhecimento: **Nat** tem dificuldades em entender a matéria que está sendo ensinada pela professora e não consegue resolver os exercícios propostos e com o tempo passa a entendê-la e a fazer as atividades (episódio 5). No entanto, se olharmos para o mesmo episódio com outros olhos, obtermos outras informações sobre a história pessoal e a realidade do meio sócio-cultural de **Nat**, veremos que tanto no episódio 5, quanto no episódio em que **Nat** não resolve as continhas, os diferentes modos de linguagem de **Nat**, que são marcas da violência, mostram os grandes equívocos que uma realidade marcada por um “clima de violência” pode nos levar durante a prática pedagógica e durante a vida:

“A professora iniciou a aula passando a correção das provas na lousa. Ela começou com a correção da provinha de Português e depois passou para a de Matemática. A esta altura, a classe estava totalmente dispersa e algumas crianças começaram a sair aos poucos, sem que a professora percebesse. Quando a professora se deu conta, havia apenas 13 alunos dos 29 presentes, dentro da sala de aula. Então ela foi lá fora atrás das crianças para ver o que estavam fazendo.

Enquanto isso, na classe, **Lú** passou perto de **Nat** que estava em pé conversando com **Ana** e a provocou com o corpo (esbarrou na menina de tal maneira que quase a derrubou no chão). No entanto, **Nat** não deu atenção.

**Daf** que estava perto de **Nat**, ao perceber que a provocação feita por **Lú** não tinha dado bons resultados e com a intenção de provocar **Nat**, pegou um lápis na mão, colocou-o entre os dedos, médio e indicador, e levou-o até a boca. Com uma borracha, fez que era um isqueiro, encostou na ponta do lápis e fingindo que estava acendendo um cigarro, começou a fumar.

**Nat** foi prá cima de **Daf** e começou a arranhá-lo:

**Daf** não revidou, mas ficou bravo e gritou prá **Nat**:

<sup>164</sup> - Anotações do Diário de Campo IV, p. 41.

- *Pit!* (**Daf**)

Algumas crianças, ao perceberem a confusão e ao ouvirem **Daf** gritando, começaram a bater palmas e a cantar na melodia do “Parabéns a você”:

- *É Pit! É Pit! É Pit! É Pit! É Pit! É hora! É hora! É hora! É hora! É hora! Ah!*

*Tchi! Bum!* (**crianças**)

**Nat** começou a chorar.

Ao ouvir o barulho, a professora entrou na classe com as outras crianças que estavam lá fora e, gritando, perguntou aos alunos qual era o motivo de tanta bagunça. No mesmo instante, **Doni** levantou-se da carteira, pegou um pedaço de giz e escreveu na lousa: “Morreu Maria”<sup>165</sup>.

As crianças pararam na hora com o barulho e com a provocação. A professora achou que era porque ela havia gritado e comentou:

- *Ah! Então é isso. Se a gente é legal, cêis abusam. O negócio é ser brava e pôr de castigo. Assim funciona né?* (**professora**)<sup>166</sup>

Este outro episódio, em que aparece **Nat** e **Doni**, embora tivesse me deixado ainda mais confusa, devido às outras perguntas que surgiram e que, aos poucos, foram preenchendo meu arsenal de questões não esclarecidas, acabou fornecendo algumas pistas para que eu pudesse percorrer o caminho que me levaria, finalmente, à compreensão de todas as situações envolvendo estas duas crianças. Assim, meu primeiro passo foi tentar compreender este último episódio.

Embora **Nat** fosse uma menina que se relacionava bem com as crianças da classe, neste episódio os colegas se uniram porque resolveram provocá-la. A provocação, começou com **Lú**, mas não deu bons resultados. Depois continuou com **Daf**, que conseguiu irritá-la a ponto de **Nat** partir prá cima dele e iniciar uma briga. Durante a briga, as crianças se envolveram na situação e começaram a chamar **Nat** de “pit”, fazendo com que ela começasse a chorar.

Neste momento, **Doni** também se envolveu na situação com a intenção de defender **Nat**. Ele escreveu na lousa “Morreu Maria” que significa: o assunto morreu, o assunto acabou, e as crianças pararam na hora com a provocação e silenciaram. Mais

<sup>165</sup> - O significado desta expressão foi explicado por **Net** - um menino que aparece no episódio 6 e que também fez uso de tal expressão, embora fosse através de gestos.

<sup>166</sup> - Anotações do Diário de Campo IV, p. 61.

tarde, fiquei sabendo que **Doni** ficou do lado de **Nat** porque é integrante da mesma gangue do qual **Nat** faz parte, e toda vez que a menina se encontra em alguma situação difícil, ele procura protegê-la. As crianças, por sua vez, obedeceram **Doni**, na mesma hora, por estarem com medo do que ele e os colegas pudessem fazer depois.

Após perceber que **Doni** procura proteger **Nat** em outras situações e que **Nat**, frequentemente, busca a sua proteção, restava-me entender o porquê das crianças estarem chamando **Nat** de “pit”. Para isso, fui conversar com **Nil**, um menino que explicou-me qual o significado dessa palavra.

**Nil** falou que como **Nat** já era quase moça, porque “fumava”; “pintava a unha com esmalte e com aquilo de apagar caneta do caderno (corretivo)”; e ainda, “beijava os meninos na boca”, as crianças costumavam chamá-la de “pit”, que significa: menina que sai com muitos homens. Ele contou que quando **Nat** sai da escola e vai com os colegas pegar papelão na rua para vender, no final do dia, ela beija todos eles.

Depois, conversando com a professora, ela contou que está desconfiada que **Nat**, de apenas nove anos de idade, está fumando, pois há dias que a menina, logo de manhã, vem cheirando cigarro. Além disso, ela comentou que, no dia anterior, uma menina da classe havia encontrado um maço de cigarros na mochila de **Nat**. **Nat**, por sua vez, falou para a professora que o cigarro era de seu irmão. De qualquer forma a professora disse à ela que fumar fazia muito mal à saúde e depois levou o caso para a diretora.<sup>167</sup>

De fato, outro dia, presenciei uma situação envolvendo **Nat** que vinha de encontro ao que **Nil** havia me falado:

“Após o horário de saída das crianças, estava no ponto de ônibus, esperando-o passar, quando notei, do outro lado da rua, um certo tumulto envolvendo alguns meninos da escola que eu conhecia - sendo quatro deles, apenas de vista. Os meninos faziam uma ‘rodinha’ e gritavam alvoroçados:

- *Sô eu Nat!* (**Ant**)

- *Agora sô eu, por favor!* (**Hugo**)

Procurei ficar mais atenta para entender o que estava acontecendo e, no meio da roda, vi **Nat** com um batom na mão. Ela passava o batom na boca e depois beijava o rosto ou a boca dos meninos para deixar a marca.

<sup>167</sup> - Anotações do Diário de Campo V, p. 29.

**Jô**, um menino da 4ª série decidia quem **Nat** ia beijar:

- *Agora beja eu!* (**Doc**)

**Nat** ia beijando **Vic**, quando **Jô** a puxou de lado e disse:

- *Não! Cê vai bejá o Nilo.* (**Jô**)

- *E eu?* (**Doc** falava impaciente)

- *Calma, ela vai tê que bejá sua boca porque sua cara é preta* (o menino era negro) *e num vai ficá a marca.* (**Jô** - rindo)

Depois que **Nat** beijava os meninos, eles saíam exibindo a marca do batom para as pessoas que passavam na rua.

Aproximei-me para conversar com eles, mas não me deram chance. Todos saíram correndo, inclusive **Nat**.<sup>168</sup>

Realmente, tal como **Nil** havia dito, **Nat** beijava os meninos no rosto ou na boca, o que fazia com que as crianças a considerassem “moça” e a chamassem de “pit” (menina que sai com muitos homens). Este fato, eu mesma presenciei na saída da escola: **Nat** estava cercada de meninos com um batom na mão beijando seus rostos ou bocas para deixar a marca. No entanto, o que parecia evidente, e acabava dando motivos para as crianças pensarem coisas que não eram boas a respeito da menina, na verdade, escondia algo que um simples olhar não poderia ver.

Levei o caso ao conhecimento da professora, que chamou a **avó de Nat** na escola para conversar a respeito da menina, uma vez que ela morava com os avós, porque a mãe, de acordo com a própria avó de **Nat**, “*morreu de bebedeira*” e o pai, que é o filho dessa sua avó, mora com outra mulher e não quer saber da menina.

Durante essa conversa, a **avó de Nat** disse que já sabia o que estava acontecendo com a neta e que já havia tomado providências. Ela disse que, embora estivesse passando por dificuldades financeiras, não estava exigindo que seu outro neto de 15 anos, que também mora em sua casa e é **primo de Nat**<sup>169</sup>, trabalhasse - para que ele pudesse ficar o dia inteiro tomando conta da menina e tivesse tempo de ir levá-la e buscá-la na escola, já que a avó ainda trabalha (só volta para casa à noite) e o marido fica, praticamente, o dia todo no bar.

<sup>168</sup> - Anotações do Diário de Campo IV, p. 56.

<sup>169</sup> - De acordo com a avó de **Nat** seu neto veio do Rio de Janeiro para morar com ela porque brigou com a mãe e o padrasto.

A **avó de Nat** disse que a menina é como sua própria filha e que, por isso mesmo, está fazendo de tudo para mudá-la, embora acredite que **Nat** esteja se comportando desta forma, por ter sido abandonada pelo pai e por ter “*puxado a mãe, que só pensava em farrear*”.<sup>170</sup>

No entanto, apesar da **avó de Nat** ter explicado que a menina estava tendo aquele comportamento por ter sofrido influência da mãe, fui conversar com **Marci** - aluna da 4ª série, que ia embora todos os dias com **Nat** - para obter algumas informações não só a respeito da menina, mas também a respeito desse seu primo que vinha buscá-la na escola.

Como eu já havia observado a classe de **Marci** e a conhecia, não foi difícil aproximar-me desta menina. No início da conversa, disse à ela que, outro dia, havia visto **Nat** beijando alguns meninos na saída da escola, e como ela costumava ir embora com **Nat**, pedi que procurasse evitar que isso acontecesse com a colega, já que **Nat** era muito pequena e podia não saber muito bem o que estava fazendo. Foi aí, que **Marci** respondeu que não podia fazer nada, porque **Jô**, um menino que pertencia à mesma gangue que as duas faziam parte, obrigava **Nat** a fazer isso.

De acordo com **Marci**, era **Jô** quem decidia quais os meninos que **Nat** iria beijar. Às vezes, os meninos beijados eram da própria gangue, às vezes não. Quando não pertenciam ao mesmo grupo, **Jô** obrigava **Nat** a beijá-los porque, provavelmente, estes deveriam ter feito alguma coisa para **Jô** que, em troca, havia prometido à eles, ganhar beijo das meninas da gangue, ou então, deixar dar uma “pegadinha” nelas.

Perguntei também, porque ela e **Nat** haviam entrado prá essa gangue e foi aí que **Marci** respondeu que, quando começou a gostar de um menino que fazia parte desse grupo, o mesmo deixou bem claro, que só poderiam namorar se ela também entrasse para o mesmo grupo, porque o chefe da gangue do qual ele fazia parte proibia seus integrantes de namorarem quem não era da turma, porque ele sabia, que quando o “*casalzinho*” ia pro “*géco*” (prá cama), um ou outro, poderia acabar dedurando alguma parada (alguma coisa) que dizia respeito somente à gangue.

Deste modo, **Marci** entrou prá gangue só porque queria namorar o menino. No entanto, como eles não estavam mais juntos, porque o menino havia arrumado uma outra

<sup>170</sup> - Anotações Diário de Campo, V p. 38.

namorada que, assim como ela, também era de fora do grupo e, por isso mesmo, passou a ser integrante dessa turma, **Marci** queria sair da gangue para não vê-lo com a outra menina, mas não podia, porque o chefe não deixava. De acordo com **Marci**, “*é fácil entrar para a gangue, o difícil mesmo é sair...*”

Já em relação à **Nat**, **Marci** contou que a menina vivia na rua com seu primo, porque os avós com quem ela morava ficavam fora de casa o dia todo. Como seu primo fazia parte da gangue e tinha que levar a menina onde quer que ele fosse (à pedido da avó, ele não podia deixar **Nat** sozinha em casa), a menina acabou entrando prá gangue sem querer, e até mesmo sem saber”.<sup>171</sup>

Depois desse depoimento de **Marci**, pude perceber que, ao contrário do que a avó de **Nat** havia afirmado, a menina não beijava os meninos porque tinha “*puxado a mãe*”, mas sim porque os integrantes da gangue do qual ela fazia parte, a obrigava a agir desta forma. E mais, o neto que ela havia deixado para tomar conta de **Nat**, na verdade, estava permitindo e facilitando que isso acontecesse.

Neste sentido, no momento em que a professora perguntou à **Nat** de quem era o maço de cigarros que uma aluna da classe havia encontrado em sua bolsa e ela respondeu que era de seu irmão, pude perceber que, como **Nat** não tinha irmãos, ou o maço de cigarros, realmente, pertencia à ela (e ela estava mentindo para a professora), ou o maço de cigarros era de seu primo, que **Nat** poderia estar considerando como um irmão. De qualquer forma, mesmo que **Nat** estivesse se referindo ao primo como sendo seu irmão, e mesmo que o maço de cigarros pertencesse à ele, isso não significava que **Nat** não estava fazendo uso dos cigarros e por isso mesmo, não estava fumando.

Assim, tendo em conta o episódio 5 e todas as outras situações envolvendo **Nat** e **Doni**, comecei a entender melhor o que estava acontecendo com estas duas crianças. No entanto, foi uma conversa informal que tive com **Fá**, que levou-me a retornar ao episódio 5 e ajudou-me a compreendê-lo definitivamente.

“Algumas semanas depois, após o término das aulas e do período de recuperação, fui até a escola para entrevistar a professora. Estava no ponto de ônibus, para ir embora, quando encontrei **Fá**, uma menina da classe de **Nat** que havia ficado de recuperação. A

<sup>171</sup> - Anotações do Diário de Campo V, p. 44 e 45.

menina veio conversar comigo toda contente por ter sido aprovada, depois falou sobre as crianças que foram reprovadas e citou alguns nomes. Dentre estes nomes, estava o de **Nat**. **Fá** disse que **Nat** estava chorando muito porque era o segundo ano que ela repetia e também porque **Tito** - um menino que não era da escola, mas que iria voltar a estudar na 2ª série poderia cair em sua classe obrigando-a a repetir o ano novamente.

Fiquei sem entender muito bem o que **Fá** estava querendo dizer e pedi à menina que se explicasse melhor. De início, ela apresentou resistência, mostrou estar arrependida de ter tocado naquele assunto e pediu que eu não comentasse nada com **Nat** do que ela havia me falado. No entanto, depois que falei à ela que aquele havia sido meu último dia de visita à escola, **Fá** ficou mais tranqüila e acabou me contando tudo o que sabia. Ela disse que **Nat** “não era burra”, que a colega “sabia tudo”, mas que durante o ano inteiro foi obrigada a fazer as lições e até algumas provinhas para o **Doni** sem que a professora percebesse. Aliás, em relação à esse aspecto, **Fá** disse que esse ano havia sido mais fácil para **Nat** e **Doni** enganarem a professora, já que, como a turma trocou quatro vezes de professora, nenhuma delas chegou a conhecer muito bem os alunos. Segundo **Fá**, **Nat** tinha que fazer isso porque era pressionada pelo chefe da gangue do qual eles (**Nat** e **Doni**) faziam parte. Assim, se **Nat** obedecesse, em troca ela teria a proteção dos integrantes do grupo sobre qualquer coisa que acontecesse. Mas, se ao contrário, ela se recusasse a cumprir a ordem do chefe da gangue, ela não só não receberia proteção, como também teria seu nome na tal “lista” que a gangue possui.

**Fá** disse que sabia de tudo isso, porque seu irmão também fazia parte dessa gangue e embora fosse de outra série, ele havia sido aprovado nestas mesmas condições. Segundo ela, o menino que era obrigado a passar cola para seu irmão e para outros, que o chefe da gangue achava que tinham que passar de ano, cansou de ser reprovado e acabou parando de estudar. **Fá** disse que não teve mais notícias desse menino e por isso não sabe o que aconteceu com ele.<sup>172</sup>

Tendo em conta este depoimento de **Fá**, pude perceber que no episódio em que **Doni** disfarça, demonstra não estar fazendo as continhas e depois aparece com todas elas prontas, eu não estava equivocada em minha observação. Realmente era **Doni** quem não estava fazendo as continhas e **Nat** é que estava resolvendo-as. O que aconteceu é que

---

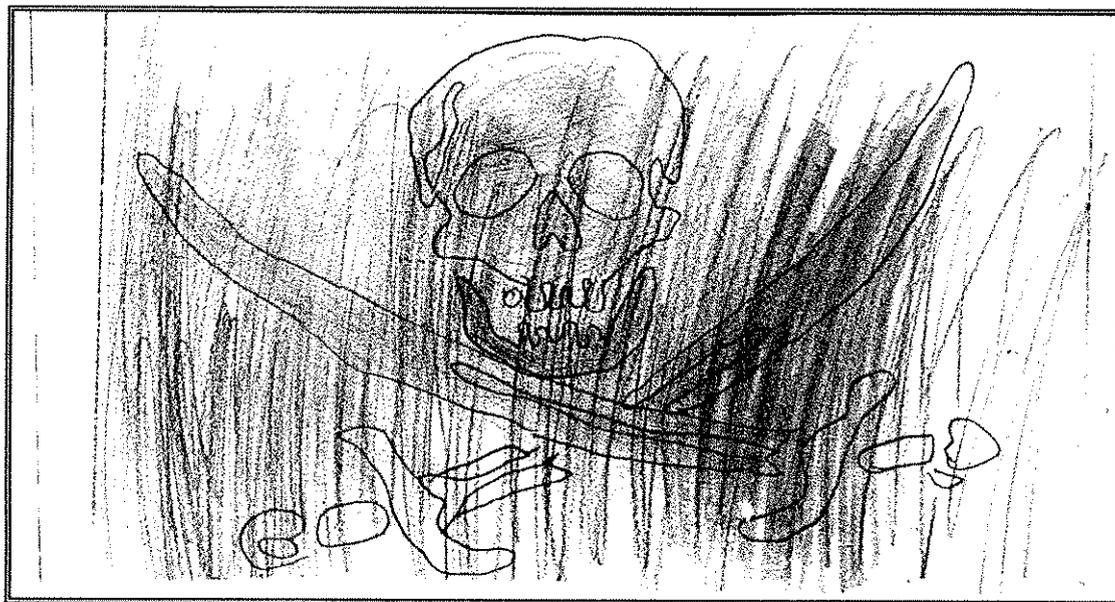
<sup>172</sup> - Anotações do Diário de Campo V, p. 60.

**Nat**, naquele momento e em outras situações, estava fingindo não saber resolver os exercícios para poder fazê-los e entregá-los para **Doni**.

Portanto, no episódio 5, quando a professora pediu às crianças que falassem as dúvidas das continhas de matemática dizendo: “*Fale agora ou se cale para sempre*”, **Nat** re-significou essa expressão enunciada pela professora, e dentre as possibilidades que esta pudesse abrir, a menina escolheu aquela que tinha a ver com a sua própria experiência. Foi por isso que **Nat** se desesperou e começou a chorar, não porque estava com dificuldades em resolver as continhas, mas porque estava pensando que se ela não falasse, naquele momento, o que estava acontecendo, ela teria que se calar para sempre...

Deste modo, **Nat** chegou a escrever “*queria botar a boca no mundo*”, mas no mesmo instante apagou, rapidamente, o que escreveu, porque sabia que não podia revelar o que estava se passando em sua vida, afinal, não eram raras as vezes em que **Doni** ameaçava **Nat**, através de diferentes modos de linguagem, avisando-a que era melhor a menina pensar muito bem antes de querer contar alguma coisa à alguém.

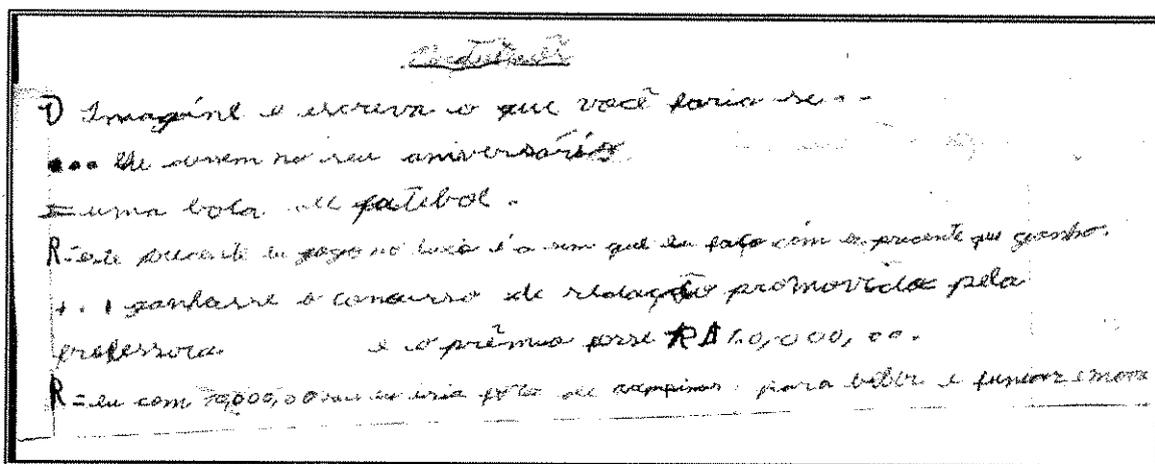
Foi isso que **Doni** fez, quando parei ao lado da carteira de **Nat** para perguntar à menina se ela havia acertado as continhas e **Doni** saiu correndo de seu lugar para falar à **Nat**: “tô à pampa”, que significa: não fale nada, fique quieto em seu lugar. Foi isso que **Doni** fez, também, através de um desenho que ele próprio entregou à **Nat**, durante uma atividade em que a professora propôs às crianças que fizessem um desenho livre<sup>176</sup>:



<sup>176</sup> - Cópia reduzida do original.

Quando **Doni** fez este desenho e em seguida rabisçou-o inteirinho, ele alegou à professora que havia errado e que, por isso mesmo, precisava de mais uma folha. No entanto, ao invés de jogar este desenho no lixo, **Doni** entregou-o à **Nat**. Já o outro desenho que ele produziu depois, que era de um carro e de uma árvore, ele entregou à professora

Deste modo, é por viver num clima de medo, de terror e de pânico que **Nat**, além de reconhecer que o seu futuro está nas mãos da gangue do qual ela faz parte (*Eu não tenho o futuro na mão*), também reconhece que não há saída para essa encruzilhada em que ela e outras crianças se encontram, por experienciarem relações com qualidade de violência:



Imagine e escreva o que você faria se ...

a) ...lhe dessem no seu aniversário uma bola de futebol.

Este presente eu jogo no lixo. É assim que eu faço com os presentes que ganho.

b) ...se ganhasse o concurso de redação promovido pela professora (...) e o prêmio fosse R\$ 10.000,00.

Eu com 10.000,00 reais eu iria fora de Campinas, para beber e fumar e morrer.”<sup>177</sup>

<sup>177</sup> - Anexo VIII. Cópia reduzida do original.

## EPISÓDIO 6

“Após contar o número de meninos e de meninas presentes, a professora iniciou a aula com a pergunta:

- *Quais são os quatro tipos de lua?* (**professora**)

- *Eu sei! Lua nova, lua cheia, lua minguante e lua crescente* (**Gil**).

- *Muito bem!* (**professora**)

**Bia** bateu palmas.

- *Não precisa aplaudir prá tudo o que as pessoas falam* (a **professora** fala repreendendo **Bia**). *A lua está como?* (**professora**)

- *Cheia!* (**Vic**)

- *E a Crescente?* (**professora**)

- *Crescendo...* (**crianças**)

- *E a Minguante?* (**professora**)

- *Magrinha!!!* (**crianças**)

- *Tia, eu preciso contar uma coisa* (**Bia**).

- *Vá se sentar, nós não estamos contando estórias. Faça-me um favor, se organize, nós estamos falando de lua* (**professora**).

- *Mas a estória é de lua, tia!* (**Bia**)

Em seguida, sem que a professora tivesse chance de dizer mais alguma coisa, completou:

- *A minha mãe falô, que a mãe dela falô, que quando ela era menininha, era lua cheia né, de noite. Aí né, o lobisome tava lá, queria pegá a muler, a menina, e ficou todo mundo dentro de casa sem podê sai, com medo da assombração. Aí, outro dia, lá no quarto da casa ele apareceu, numa noite de lua cheia, e gritava. O lobisome era forte, era grande e peludo.* (**Bia**)

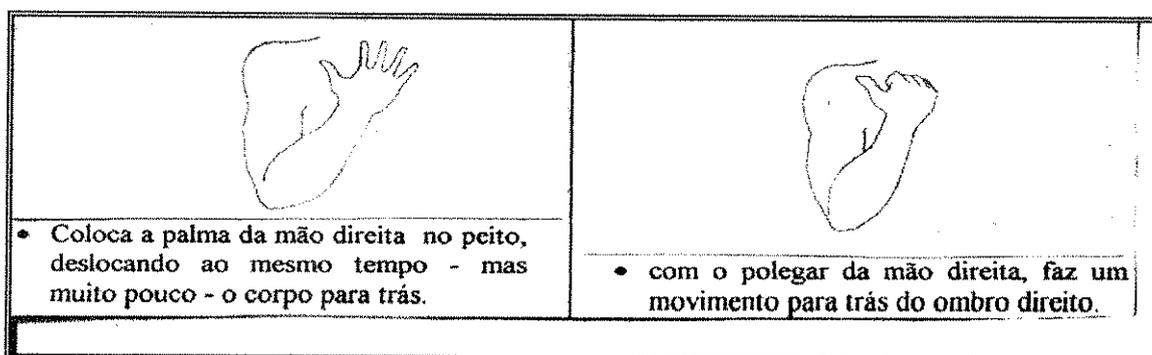
- *Não Bia, não existe Lobisomem, foi impressão sua* (**professora**).

- *Existe sim, tia!* (**Bia**)

- *Não, não existe não! É que você assiste tanto esses filmes, que você pensa que viu. E pelo jeito que você contou, tá com cara que foi sonho* (**professora**).

- *Mais num era filme, tia! Não era sonho...* (**Bia** insiste com a professora, mas ela fica brava e manda a menina ir se sentar. **Bia** obedece e vai para sua carteira chateada, uma vez que a professora não acreditou nela).

No momento em que **Bia** insiste com a professora, **Net** vai apontar o lápis<sup>178</sup>, olha para **Bia**, faz alguns gestos e uma expressão com o rosto, como quem está chamando a atenção da menina:



Como **Net** havia feito este gesto várias vezes, até que **Su** olhasse, consegui reproduzi-lo para um aluno de uma outra classe, que me explicou que aquele gesto, que quer dizer “Morreu Maria”, significa que o assunto morreu, que o assunto acabou.

No entanto, **Bia** ignora (ou simplesmente não vê) o gesto. Desta forma, **Net** fica um bom tempo (fingindo que está) apontando o lápis, fixando o olhar na menina e fazendo os mesmos gestos, repetidas vezes, o que acaba chamando a atenção de muitas crianças, da pesquisadora e, finalmente, de **Bia**. Então, a menina olha para a professora, que não está vendo, porque nesse momento está ocupada com outro aluno ajudando-o a escrever os tipos de lua, e olha para a pesquisadora, que está olhando, mas não está entendendo o que está acontecendo. Neste momento, **Bia** vai prá cima de **Net**, começa a chutá-lo e a puxar seu cabelo. **Net** também revida, dá um murro no nariz da menina, que começa a sangrar, mas **Bia** não desiste e os dois rolam no chão. A professora e a pesquisadora apartam a briga, enquanto as crianças, que não ajudam nem um pouco, ficam incentivando, torcendo ora prá um, ora prá outro.

Enquanto **Bia** é levada pela faxineira da escola à sala da diretora para fazer um curativo, a professora fala num tom enérgico:

<sup>178</sup> - Tem um apontador que fica encima da mesa da professora. Há sempre crianças apontando o lápis, ou fingindo que estão apontando, durante a aula. Enquanto (fingem que) apontam o lápis, fazem expressões para as outras, ou para contar/avidar alguma coisa ou simplesmente para provocar uma briga.

- Cêis não podem ficar juntos que parece que dá choque. Parece peixe elétrico.

Qual é a sua versão, heim Net? (professora)

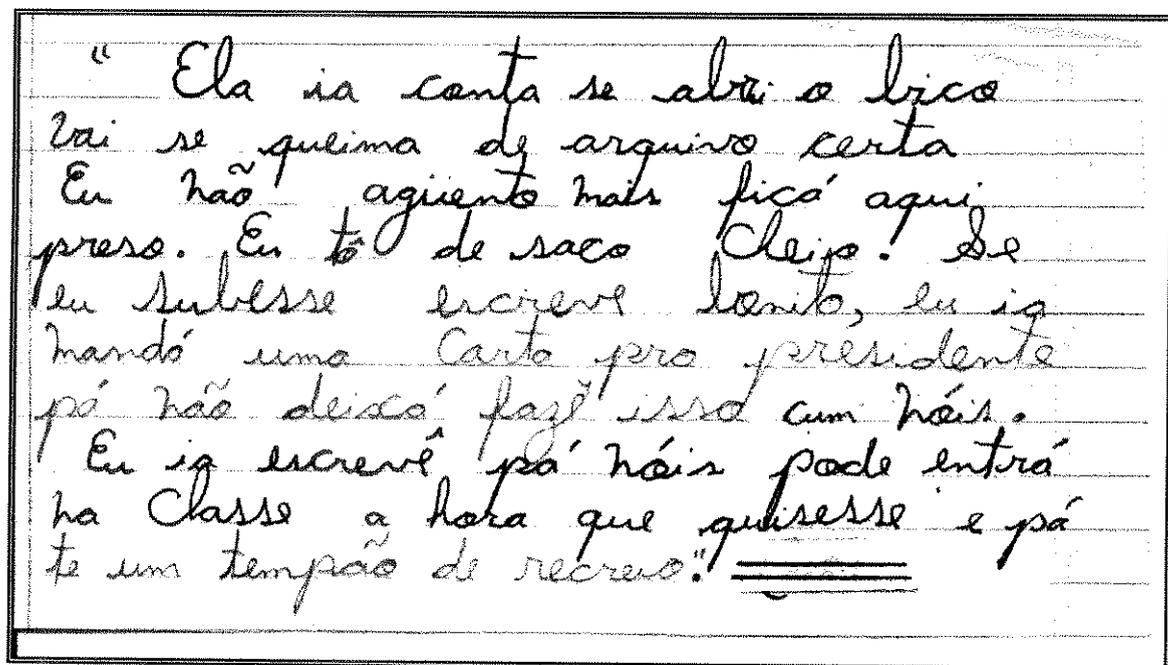
- Ela (referindo-se à Bia) falô que eu tava olhando prá ela e aí veio prá cima de mim; aí puxô meu cabelo e aí começô... (Net)

- Amanhã vocês vão resolver isso lá com a diretora (professora).<sup>179</sup>

“No dia seguinte Net e Bia, foram direto para a sala da diretora explicar o que havia acontecido. A diretora deu uma folha em branco para que cada um escrevesse a sua versão. Net perguntou:

- Isso é um tipo de ocorrência? (Net)

A diretora olhou para ele, afirmando com a cabeça. Quando eles terminaram, ela conversou com um de cada vez, a partir do que eles haviam escrito. Net escreveu o seguinte:



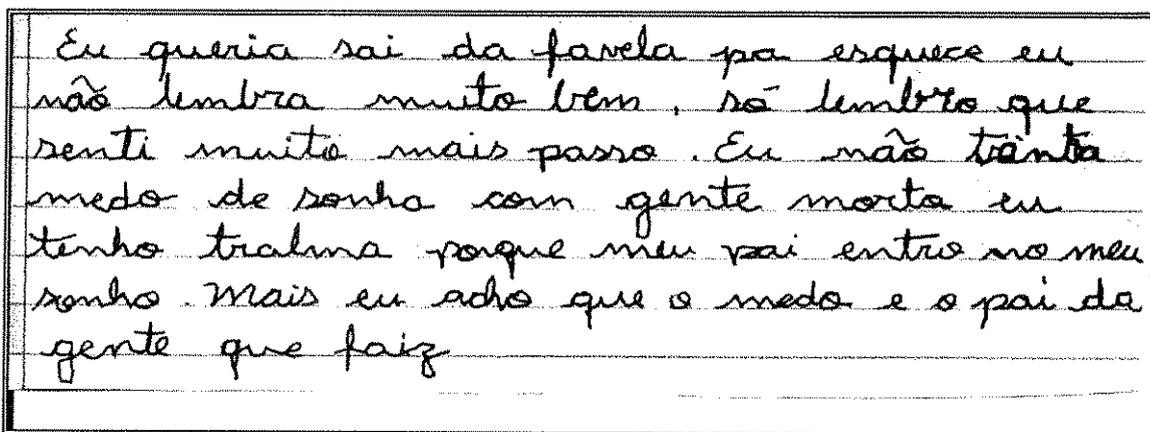
“ Ela ia conta se abri o bico  
vai se queima de arquivo certa  
Eu não agüento mais ficá aqui  
preso. Eu tô de saco cheio! Se  
eu subesse escreve bonito, eu ia  
mandá uma carta pro presidente  
pá não deixá fazê isso cum nós.  
Eu ia escrevê pá nós pode entrá  
na Classe a hora que quisesse e pá  
te um tempão de recreio!”

Ela ia contá. Se abri o bico vai se queima de arquivo<sup>180</sup> na certa. Eu não agüento mais ficá aqui preso. Eu tô de saco cheio. Se eu subesse escreve bonito, eu ia mandá uma carta pro presidente pá não deixá fazê isso cum nós. Eu ia escrevê pá nós pode entrá na classe a hora que quisesse e pá te um tempão de recreio.

<sup>179</sup> - Anotações do Diário de Campo I, p. 35 e 36.

<sup>180</sup> - Eliminação de pessoas que sabem “demais” e que ameaçam contar aquilo que sabem.

**Bia** escreveu:



Eu queria sai da favela pa esquece eu não lembra muito bem, só lembro que senti muito mais passo. Eu não tanto medo de sonha com gente morta eu tenho tralma porque meu pai entro no meu sonho mais eu acho que o medo é o pai da gente que faiz

Eu queria sai da favela pá esquecê. Eu num lembro muito bem, só lembro que senti muito, mais passô. Eu não tenho medo de sonhá com gente morto, eu tenho tralma porque meu pai entro no meu sonho. Mais eu acho que o medo é o pai da gente que faiz (**Bia**).<sup>181</sup>

Ao conversar com **Net**, a diretora acabou ameaçando expulsar o menino da escola, uma vez que o mesmo estava envolvido em diversas brigas, em casos de pequenos furtos, praticados contra os próprios colegas e até mesmo contra a professora, e ainda estava se recusando a dar explicações sobre a briga com **Bia**. Diante de tal ameaça, **Net** começou a chorar e, pedindo “por favor” para a diretora deixá-lo freqüentar as aulas, acabou dizendo que não podia falar nada, a não ser que, como ele havia pensado que **Bia** ia contar para a professora o que estava acontecendo com algumas crianças da classe, inclusive com ela mesma, ele pediu (através de gestos) que a menina parasse de falar, na tentativa de protegê-la (*se abri o bico vai se queima de arquivo na certa*). Só que, como **Bia** não havia entendido o porquê dos gestos de **Net**, naquele momento, os dois acabaram brigando. Além disso, **Net** também disse à diretora que estava sendo obrigado a fazer muitas coisas que não queria, desta vez, não para proteger os colegas, mas para proteger a si próprio.

Já **Bia**, quando foi conversar com a diretora, do mesmo modo que **Net**, também se recusou a comentar sobre a briga ou sobre o que ela havia escrito. A diretora, na

<sup>181</sup> - Anotações do Diário de Campo I, p. 37 e Anexo I.

tentativa de interpretar suas palavras (“*eu queria sai da favela pá esquecê*”; “*eu não tenho medo de sonhá com gente morto*”; “*o medo é o pai da gente que faiz*”), que não tinham nada a ver com o pedido feito às duas crianças para relatarem o motivo da briga, acabou insistindo para que a menina explicasse melhor a situação, a fim de ajudá-la. Segundo a diretora, como **Bia** é considerada “aluno-problema”, se a menina continuasse a agir daquele jeito, provavelmente, ela teria que encaminhá-la novamente à psicóloga da Prefeitura. No entanto, apesar da diretora tentar convencê-la, delicadamente, a falar, **Bia** não se rendeu aos seus apelos e continuou em silêncio, o tempo todo, só olhando para ela, para a diretora.

Dado a complexidade sinalizada pela própria situação que envolvia a história pessoal/coletiva destes dois protagonistas do episódio, decidi discorrer sobre a mesma, separadamente, buscando dentro do fluxo dinâmico imbricado no material empírico, outras informações e/ou interpretações que pudessem desvelar o sentido do desconhecido e do misterioso, fazer ver o “invisível” e decifrar o “intraduzível”.

Deste modo, alguns fatos que ocorreram, em sala de aula/na escola/no bairro, forneceram algumas pistas para a busca da compreensão da situação que **Net** e a maioria das crianças estavam vivenciando e não podiam contar:

“Estava aguardando o sinal da merenda para me integrar ao grupo, quando notei **Jad**, **And** e **Ric** avisando os meninos e algumas meninas de sua turma que o recreio havia terminado<sup>179</sup>. **Net** e alguns meninos que estavam batendo figurinha se levantaram do chão e saíram correndo para classe. Na porta da sala de aula, antes da professora entrar **Jad**, **And** e **Ric** ganhavam balas, figurinhas, chicletes, salgadinhos e pedaços de lanches dos colegas<sup>180</sup>.”

“A caneta da **Lú** tinha sumido, ela começou a reclamar prá professora.

- *O que é que anda acontecendo nessa classe? Tá todo dia sumindo coisa. Alguém viu a caneta da **Lú**? (professora)*<sup>181</sup>

<sup>179</sup> - Na realidade o sinal ainda não havia tocado.

<sup>180</sup> - Anotações do Diário de Campo I, p. 15.

<sup>181</sup> - Anotações do Diário de Campo I, p. 44 e 66.

“**Cel**, que estava sentado ao meu lado, pegou o estojo da **Luci** e guardou embaixo de sua carteira. A professora viu e disse para ele:

- *Não Cel, não faça isso! A gente não deve pegar as coisas sem pedir. Espere a Luci chegar do banheiro prá você pedir emprestado prá ela.* (professora)

- *É que eu estou sem apontador* (**Cel**)

- *Não quero saber. É preciso respeitar o material do outro.* (professora)<sup>182</sup>

“**Pati** perdeu sua agenda, procurou-a por toda a sala e não encontrou, então, acusou **Léo** que senta ao seu lado, de tê-la pegado. O menino, simplesmente, disse que não foi ele e nem ligou para a acusação”<sup>183</sup>.

“Sumiu a borracha de **Fab** e ele chamou a professora para contar. Ela disse que se ele ficasse quieto no lugar dele, não sumiria.”<sup>184</sup>

“Na reunião de pais a **mãe de Net**, numa conversa em particular com a professora e com a pesquisadora, disse o seguinte:

- *Eu queria pedi a ajuda de vocês prá ensiná o Net a tomar conta do material dele. Sei que ele é relaxado, porque ele perde as coisas toda semana. Eu tô apertada e não posso mais ficá comprano material e nem ficá dano dinheiro prá ele comprá. Eu já falei que se ele perde mais alguma coisa eu não só não vô comprar mais nada, como vô batê muito nele, se precisá vô batê até arrancá o côro!”* (**mãe de Net**)<sup>185</sup>

A partir destes acontecimentos, pude perceber que **Jad**, **And** e **Ric**, três meninos que fazem parte de uma das gangues do bairro, cobram uma espécie de pedágio de algumas crianças para elas entrarem ou saírem da classe, levantarem ou ficarem sentadas em suas carteiras, ameaçando-as, caso não paguem o tal pedágio. São balas, figurinhas, chicletes, canetas, chaveiros e até dinheiro. Quando estas crianças não têm mais o que dar, como é o caso de **Net**, começam a roubar dos colegas ou de outros alunos da escola. Algumas das meninas que são paqueradas por esses meninos não precisam pagar

<sup>182</sup> - Anotações do Diário de Campo I, p. 61.

<sup>183</sup> - Anotações do Diário de Campo I, p. 13.

<sup>184</sup> - Anotações do Diário de Campo I, p. 44.

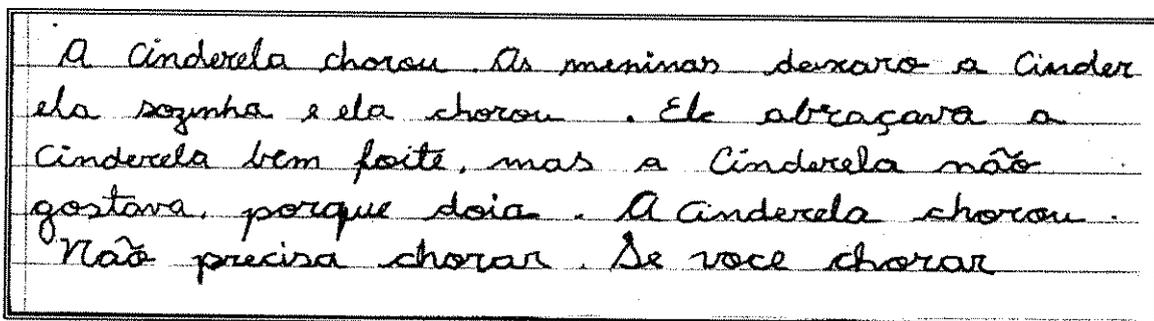
<sup>185</sup> - Anotações do Diário de Campo I, p. 90.

o pedágio, mas são obrigadas, como escreveu **Cris** em certa ocasião, “*a deixar eles darem uma pegadinha*”<sup>189</sup> na hora do recreio ou na saída.

Assim, quando **Bia** fala para a professora que o “*lobisome tava lá*”, e que ele “*queria pegá a muler, a menina*” e que “*ficou tudo mundo dentro da casa sem podê sai, com medo da assombração,*” **Net** pensou que ela estava se referindo não só à **Jad** que, por coincidência, tem um apelido que lembra este monstro do imaginário social, mas também à situação que envolvia algumas meninas da classe e da escola.

Por outro lado, quando procurei me deter na linguagem oral/escrita, nos desenhos e em algumas formas de expressão de **Bia**, pude perceber que ela estava se referindo à uma outra situação diferente daquela sinalizada por **Net** que, por sua vez, também eram marcas da violência vivida no meio social/no meio familiar:

“**Bia** veio me trazer um bilhete, onde estava escrito:



A Cinderela chorou. As meninas deixaro a Cinderela sozinha e ela chorou. Ele abraçava a Cinderela bem foite, mas a Cinderela não gostava, porque doía. A Cinderela chorou. Não precisa chorar. Se voce chorar

A Cinderela chorou. As meninas deixaro a Cinderela sozinha e ela chorou. Ele abraçava a Cinderela bem foite, mas a Cinderela não gostava, porque doía. A Cinderela chorou. Não precisa chorar. Se você chorar...”<sup>190</sup>

“Estava esperando o ônibus, num ponto localizado em frente à escola, quando a mãe de **Tina**, que mora ao lado da casa de **Bia**, veio conversar comigo sobre a filha e sobre o medo que tem de deixá-la se relacionar com os vizinhos que, segundo ela, quando não são problemáticos, não prestam. Durante essa conversa, ela acabou contando que o pai de **Bia** foi assassinado há algum tempo atrás e que a mãe tentou se suicidar duas semanas depois, embora, até hoje, ninguém saiba muito bem porque ele foi

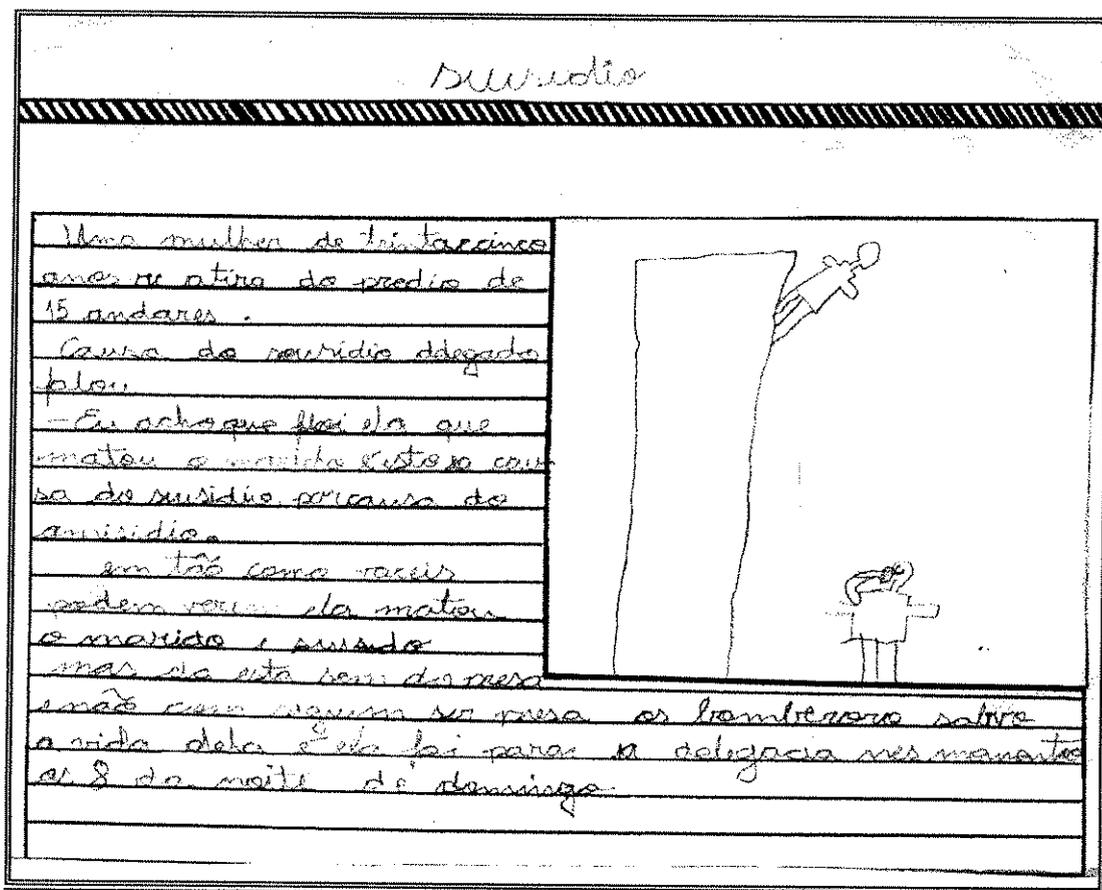
<sup>189</sup> - Anotações do Diário de Campo I, p. 95.

<sup>190</sup> - Anexo I.

assassinado e nem porque ela tentou se matar. De qualquer forma, segundo a mãe de Tina, depois de “tanto carnaval”, a mãe de Bia continuava viva e, três meses depois da morte do marido, já estava morando com outro homem (um rapaz bem mais jovem que, de acordo com a mãe de Tina, tinha alguma ligação com uma das gangues do bairro). Atualmente, a mãe estava sozinha, namorando um aqui, outro ali. Segundo a mãe de Tina, Bia comenta com sua filha que nunca gostou do pai, nem do padrasto e que também não gosta da mãe, porque cada hora ela arruma um pai diferente. A mãe de Tina tem dó da menina, mas como acha que “as coisas vêm do berço”, ela não quer que sua filha “se misture” com Bia que, para ela, já representa uma má influência.”<sup>191</sup>

Um texto escrito por Bia, acena para este fato relatado pela mãe de Tina:

“A professora distribuiu diversas folhas de jornal para que as crianças recortassem uma reportagem e colassem no caderno. Bia deixou o jornal de lado e acabou fazendo uma redação<sup>192</sup>:



<sup>191</sup> - Anotações do Diário de Campo, p.

<sup>192</sup> - Cópia reduzida do original.

### Suicídio

Uma mulher de trinta e cinco anos, se atira do prédio de 15 andares.

Causa do suicídio delegado falou:

- Eu acho que foi ela que matou o marido e isto é a causa do suicídio, por causa do homicídio.

Então como vocês podem ver, ela matou o marido e suicidou.

Mas ela está sendo presa e não conseguiu ser presa os homens salvaram a vida dela e ela foi para a delegacia nesse momento às 8 da noite de domingo”<sup>190</sup>.

“A professora de Educação Artística deu uma atividade com massa de modelar para as crianças. **Bia** fez duas pessoas simulando um ato sexual”<sup>191</sup>.

Após desprezar a idéia de que os fatos, sejam eles recorrentes ou peculiares, falam por si, parti para aquilo que se ocultava sob a anódina face do que era aparente, a fim de decifrar e (re)construir a trama de relações imbricadas na vida familiar de **Bia**. Foi neste momento, que pude perceber, que os diferentes modos de linguagem de **Bia** eram marcas da violência física/simbólica que ela vivia em seu meio social.

Assim, no momento em que a professora, no início do episódio, começa a falar sobre os tipos de lua, a menina encontra uma brecha para dizer algo sobre a prática de relações de seu meio social, de seu meio familiar. Como a lua “aparece” à noite e o lobisomem “aparece” quando a lua está no céu, ou seja, à noite, **Bia** relaciona a imagem de um adulto (o pai, o padrasto ou um dos namorados de sua mãe) à figura do lobisomem: “*um monstro forte, grande e peludo*”, que aparece no quarto à noite para pegar a “*muler, a menina*.”<sup>192</sup>

No texto escrito à pesquisadora, **Bia** encarna a personagem de Cinderela, uma menina frágil que, como a própria estória conta, fica chorando em casa, sozinha, sem ter o que fazer para mudar a situação, enquanto a madrasta e as irmãs vão para o baile. Do mesmo modo, **Bia** também chora porque fica sozinha em casa: “*as meninas*” (estava se referindo à mãe e à irmã) “*deixaro a Cinderela sozinha e ela chorou*”. Só que, ao invés

<sup>190</sup> - Anexo I.

<sup>191</sup> - Anotações do Diário de Campo I, p. 57.

<sup>192</sup> - Por razões óbvias, não interessava à pesquisa saber à quem **Bia** estava se referindo.

de aparecer uma fada madrinha no desenrolar de seu pequeno texto, aparece alguém do sexo oposto: “*ele*”; uma pessoa que a Cinderela não gosta porque a abraça “*bem foite*” e a ameaça: “*Não precisa chorar. Se você chorar...*”

Neste sentido, a linguagem oral de **Bia** (ao falar com a professora), a linguagem escrita (ao escrever para a pesquisadora) e a materialidade da linguagem que dá uma forma específica à massa de modelar, são marcas da violência que **Bia** experiencia num contexto marcado por um clima de violência.

Ao considerar este episódio pensando, ainda, nos modos de interação de uma forma geral, as crianças com a professora e as crianças com as crianças, noto que tais modos podem me dar indicadores de como ocorre essa relação. E como nessas interações aparecem muitas coisas estranhas, diria hieroglíficas - no episódio apresentado **Net** tenta proteger **Bia** e ela parte prá cima dele para brigar, pois a significação que **Net** atribui à estória que **Bia** conta à professora não corresponde a significação que **Bia** dá a sua estória - o significado dessas interações que ocorrem é que determinarão os equívocos dos colegas e, quando for o caso, da professora. Esses modos de significação também são marcas da violência.

Assim, ao olhar e analisar as enunciações produzidas neste episódio, percebo, mais uma vez, que as mesmas apontam para a necessidade de estarmos sensíveis ao jogo de sentidos, de relacionarmos o conteúdo ideológico<sup>193</sup> com o contexto social em que ocorre a interlocução e de considerarmos, no conjunto do processo, a manifestação da atividade mental no terreno semiótico, afinal, como disse Bakhtin (1.986), se a significação pertence ao signo real e tangível, então,

*"...um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer esta realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico etc. [...] O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes." (Bakhtin, 1.986, p. 32)*

---

<sup>193</sup> - O conceito de ideológico, aqui, não está sendo abordado como o “mascaramento” ou o “falseamento” da realidade, mas como um aspecto inexoravelmente ligado à palavra, em que as correlações de forças são percebidas como peças fundamentais dos sentidos “possíveis”, dentre aqueles que perpassam os enunciados produzidos.

## ***CONCLUSÃO: ENTRE OS ABISMOS E AS FRONTEIRAS DE UM CLIMA DE VIOLÊNCIA***

*“Vocês não sabem que energia  
revela o silêncio.”*

*Kafka*

Depois de analisar os episódios e entrar num mundo ou receptáculo, jamais saturado de linhas gerais, fui tentada a encontrar entre as formas inequívocas e quase imperceptíveis contidas nestes episódios, não só algumas características essenciais do fenômeno da violência, mas também mais uma lição do processo inescapável do ser humano, que é o de estar continuamente se relacionando.

Digo isso porque, apesar das crianças analisadas estarem sendo “proibidas de falar” pelos pais, pelo chefe da gangue ou pela própria “lei do silêncio” que impera na favela, as mesmas estão, em condições adversas e nas mais diferentes situações, fazendo uso de diferentes modos de linguagem (gestos, expressões, olhares, desenhos, o silêncio e a própria linguagem oral e escrita) que revelam o drama da violência do qual elas fazem parte.

É neste sentido, que percebo, que as crianças analisadas possuem uma voz que é extremamente mutável, que soa como mil vozes e que quer ser ouvida sempre. E, por querer ser ouvida o tempo todo: de noite, de dia, durante anos - até que alguém perceba em suas nuances: o medo, a ameaça, a dor - é que essa voz não as deixa adormecer nunca. O que mais me impressiona nessa voz, é a sua tenacidade, o seu desejo máximo de estar sempre presente, querendo irromper em tormentas, mesmo nos limites de um silêncio abrasador ou de uma falsa calma.

Por outro lado, apesar desta voz distanciar-se, tanto no seu ímpeto quanto na sua rebeldia, da idéia de desaparecer de hora em hora ou de tempos em tempos, há uma força maior que, com um movimento mínimo, decide implacavelmente se esta voz pode despertar repentinamente para a vida ou se ela deve calar-se para sempre. Esta força maior, que não deixa saída às crianças analisadas, que tem o poder sobre a vida e a morte

das vozes, que pertence ao mundo da cultura e que se constitui nas/pelas relações sociais, é a violência.

À primeira vista, não posso negar, a violência parece inexplorável, quase que impensável, no entanto, ao lembrar o que disse Clarice Lispector: “*o que chamam de abstrato me parece apenas o figurativo de uma realidade mais delicada e mais difícil, menos visível a olho nu...*”<sup>194</sup>, e ainda, ao procurar pensar a violência com maior cautela e exatidão, percebo que a violência, em seu movimento flutuante, pode revelar-se aparente, uma vez que ela (a violência) deixa marcas que dificilmente são apagadas pelo tempo. Estas marcas, por sua vez, podem ser marcas de algo que ocorreu em termos físicos, ou podem ser marcas de um clima de violência, de medo, de proteção, mesmo que não tenha ocorrido um só ato físico.

De qualquer forma, no decorrer das cenas, ou melhor, dos episódios, percebo que através destas marcas da violência, eu posso encontrar pistas para clarear alguns pontos indistintos de uma história social, construída por histórias pessoais enigmáticas marcadas pela violência.

No entanto, conhecer estas marcas e vê-las de perto não é o bastante para desvelar essa paisagem turva e, aparentemente, indecifrável em que vivem as crianças analisadas. Como a significação deve irromper antes mesmo destas marcas da violência serem recortadas da realidade, é necessário obter informações de cada um dos personagens envolvidos no drama deste problema social (a violência), para dissolver o permanente mistério e a perplexidade do olhar das crianças que vivem num clima de violência. Além disso, é necessário, também, (re)elaborar o leque de significações possíveis para poder compreender o insólito mundo que envolve essas crianças - mundo este, caracterizado por relações com qualidade de violência.

Assim, tendo em conta que a violência deixa marcas e que estas marcas têm uma história, percebo que, por ser um fenômeno que pertence aos assuntos humanos e que vai além da violação das leis, dos princípios, enfim, dos limites aceitos pela sociedade, a violência sempre muda a qualidade de uma relação, apresentando um quadro inteiramente diferente das relações humanas - quadro este que, no caso, empurra as crianças analisadas para uma batalha que elas não podem vencer e nem mesmo abandonar.

---

<sup>194</sup> - *apud* Faraco e Moura, 1.985, p. 250.

Deste modo, como a violência é da ordem do sublime, ela (a violência) deixa entrever a ameaça do imprevisível, reduzindo a relação a um estado inconcebível no qual, a todo momento, tudo pode acontecer. No entanto, como toda relação pressupõe acordos - afinal, sem limites não há relação social - uma relação com qualidade violência, além de se tornar impossível, ainda faz com que um sentimento de tensão e de pânico, seja tecido pela própria incompreensibilidade da situação.

De fato, durante a análise dos episódios, foi possível notar que, as crianças analisadas, por sentirem medo de uma situação incontrollável e por não compreenderem o drama do jogo, estavam sinalizando, através de diferentes modos de linguagem, a dramaticidade de um mundo, ofuscante e atordoante, o qual não lhes apresentava nenhuma saída. Exiladas neste mundo esmagador, o impacto dessa experiência de violência estava, de um lado, levando-as a fazerem uso de diferentes modos de linguagem, que revelavam um pedido de socorro, e de outro, dando vazão a um sentimento de medo, de terror, de pânico, perante o perigo e a ameaça do imprevisível, próprios da violência.

Neste sentido, percebo que, estas crianças, que vivem relações com qualidade de violência, mesmo sabendo que correm perigo - um perigo que elas nunca sabem qual é - procuram se submeter e não criar nenhum conflito, se aproximando toda vez que aquele que subjuga a relação mandar. Este é o único modo de sobrevivência que elas encontram num mundo o qual estão condenadas a viver.

Assim, vivendo em sua cotidianidade um medo constante, que cresce de forma desmedida e insuportável, estas crianças, ao serem, ou não, ameaçadas pelo outro, sempre se sentem ameaçadas, porque além da ameaça do aqui e agora, há, ainda, a recordação da ameaça. Já não existe segurança em parte alguma, pois esta arma da violência: a ameaça do imprevisível, pode atingi-las em qualquer lugar, alcançando-as e deixando-as entregues à vulnerabilidade.

Deste modo, a ameaça do imprevisível, é como uma nuvem de flechas que penetra no corpo/na mente/no coração das crianças e fica cravada por tempo indefinido. Com a rapidez de um raio, ela forma uma ferida que, mesmo depois de curada, deixa uma cicatriz: a lembrança de que dificilmente será possível livrar-se dela, afinal, a ameaça do imprevisível está sempre contida na violência.

É por isso que o clima de violência é um estágio em que a vida social está em perigo e as relações sociais estão ameaçadas, dando lugar para um clima de medo, de terror, de pânico, uma vez que as pessoas, além de não se sentirem seguras em lugar algum, também não sentem que seus direitos estejam sendo garantidos. Durkheim em seu livro “*O Suicídio*”, trabalhou essa questão do desregramento social, introduzindo o conceito de *anomia* para referir-se à uma sociedade cuja instituição jurídica legal estava perdendo sua função.

De qualquer forma, o desregramento e a imprevisibilidade, próprios da violência vão fazendo do dia-a-dia das crianças analisadas, uma caixa de surpresas “dramáticas” que as leva a viver ininterruptamente sob tensão, sob um clima de medo e terror.

Por este motivo é que as crianças analisadas sentem o perigo espalhado por todos os lados, até mesmo onde ele não existe. Elas não dormem tranquilas, permanecem imóveis durante horas num mesmo lugar, não “se afastam”, não se movimentam. Neste sentido, muros e muros são construídos em torno destas crianças - muros que atingem uma altura que se iguala à claridade, deixando-as no reino das sombras. A dureza e a lisura desses muros lembram que por mais que estas crianças tenham vontade de fazer isso ou aquilo, elas não podem, porque aquele que subjuga a relação procura prescrever-lhes certos movimentos, fixando-os a cada instante e nos menores detalhes.

Embora estas crianças estejam criando um espaço livre em torno de si, um espaço onde, através do uso de diferentes modos de linguagem, elas possam revelar qualquer sinal de perigo que esteja próximo - até mesmo o ruído mais imperceptível que represente alguma intensão inimiga e hostil - noto que, mesmo assim, as crianças não têm como sair dessa encruzilhada em que se encontram, não têm a chance de escapar, não sabem e não têm como decidir que caminho seguir. É uma situação-limite, trágica, que vai restringindo a vida destas crianças de todos os lados.

Neste sentido, do mesmo modo que o leão, que antes de se colocar em movimento, se dá a conhecer por seu rugido anunciando em voz alta e audível para todas as criaturas a sua intenção, estas crianças também estão anunciando para todos aqueles que querem ouvi-las, um segredo preciso, precioso e muito perigoso - segredo este que se inscreve numa relação com qualidade de violência. De qualquer forma, se por um lado este segredo arde dentro das crianças a cada vez que elas deixam de revelá-lo, por

outro lado, o mesmo procura queimá-las em brasa, confinando-as num mundo hostil, ameaçador e aterrorizante, toda vez que elas pensam em/resolvem revelá-lo.

Provavelmente, um observador que esteja à margem pode ficar confuso e pensar que este último aspecto: as crianças revelarem o drama da violência vivida no meio social, tem a força para mostrar-lhes a saída desse mundo que é uma verdadeira loucura. Isso acontece porque, como as crianças analisadas fazem uso de diferentes modos de linguagem que são marcas da violência - são sinais de uma experiência silenciada - tem-se a impressão de que, no movimento carnavalesco de relações inscritas num cenário de clima de violência, elas estão conseguindo desatar os nós que as mantêm presas na trama, de tal modo que elas possam livrar-se desse embaraço.

No entanto, durante a análise dos episódios, pude perceber que o máximo que podia acontecer durante essa fuga ilusória, era desaparecer ou, simplesmente, diminuir as distâncias entre estas crianças, já que não havia como e nem para onde elas fugirem. Assim, embora estas crianças cavalgassem juntas numa poderosa corrente, e no máximo de suas forças, para se colocarem em segurança em meio à agitação generalizada - e deste modo, suportarem o medo que as impelia - algumas acabavam ficando para trás e sucumbindo no meio do caminho, porque suas forças iam, aos poucos, se esgotando. Foi isso que aconteceu à **Val**<sup>195</sup>, um menino de 12 anos que tentou sair de uma das guangues do qual fazia parte e acabou sendo assassinado.

Neste sentido, dado as impossibilidades para quebrar o duro cristal que reveste essa dramática situação social, posso dizer que o presente estudo não traz uma solução para o problema da violência, porque este problema permanece aberto, sem fornecer a mínima alusão a uma solução definitiva; nem mesmo faz recomendações para uma nova hipótese de trabalho junto as crianças que vivem num clima de violência - afinal, empreender esforços neste sentido é o mesmo que confinar, de uma vez por todas, a violência num espaço oco, num lugar vazio.

Como disse Maffesoli (1.987) ao referir-se à violência: “veremos que não há explicações, que não esperamos encontrar causas, muito menos soluções. Contentemo-nos em mostrar o que é monstruoso; é desta forma que faço a questão” (p. 10).

Pensando desta forma e tendo em conta que a cultura, conforme Barthes (1.988) anunciou, “não é apenas o que volta, mas é também, e principalmente, o que fica, como

---

<sup>195</sup> - Faço referência à este acontecimento na página 40-41 desta pesquisa (Diário de Campo I, p. 15).

um cadáver imperecível: um brinquedo estranho que a História não quebra jamais,” acredito que as investigações sobre o fenômeno da violência poderão dar mais um passo à frente, quando realmente conhecerem esse mundo marcado por um clima de violência - que se define por várias significações e quando (re)conhecerem as relações sociais com “qualidade de violência” que nele se instauram.

Lembrando, ainda, o que disse Vygotsky (1.996), ao retomar Janet: a palavra é “comando”, ou melhor, a palavra é ação, pois ela não deixa as coisas como estão, mas transforma o outro - assim como o instrumento transforma a matéria: “o outro já não é o mesmo depois da palavra, ele fica diferente”<sup>196</sup> - termino minhas análises certa de que a leitura desta pesquisa provocou, através das palavras (signos ideológicos) propositalmente escolhidas, mudanças inquietantes no leitor em relação ao enigmático fenômeno da violência.

Como estas mudanças refletem e refratam o próprio movimento que o fenômeno da violência foi adquirindo durante o processo de investigação, posso dizer ainda que, ao delinear os contornos que delimitam esta pesquisa, a partir de uma idéia de limite que suscita as coisas que não têm fim - como a sucessão dos números inteiros ou as retas euclidianas, sinto-me rodeada por outras questões que são como ondas do mar rolando num outro sentido e que estão à espera de um observador que note sua presença incessante.

Por outro lado, embora eu saiba que esta idéia de infinitas relações que leva a uma excessiva ambição de propósitos - como no caso de Goethe (*apud* Calvino, 1.990) que em 1.780 confiou a Charlotte Von Stein estar planejando um “romance sobre o universo” - costuma ser reprovada por querer tomar todo o quadro, confesso que mesmo tentando me esquivar dessa rede de detalhes que se propaga, mesmo tentando impedir que meu discurso, numa inventiva furiosa, se alargue de modo a compreender horizontes sempre mais vastos, acabo sendo tomada por uma força maior, e deixando que essa obsessão devorante se apodere de mim.

Essa outra vertigem - infundida à maneira de Proust, que não consegue ver o fim de seu romance-enciclopédia, não por falta de planejamento, mas porque a obra vai se adensando e dilatando-se em seu interior - leva-me a presentificar esta pesquisa com uma graça sugestiva, ou seja, com a idéia de que, se toda pesquisa dá acesso a um mundo que

---

<sup>196</sup> - Grifo meu.

com suas contradições destroe, numa sucessão de naufrágios, toda a possibilidade de certeza - e por isso mesmo se não há como abraçar o universo inteiro, como trabalhar todas as questões que surgem da multiplicidade de relações no mesmo tempo e espaço - pelo menos há a possibilidade de lançar fora, nessa aventura inconclusa da vida, outras questões para serem descortinadas numa outra ocasião.

Tendo isso em conta, sinto-me então à vontade para perguntar: Se a partir desta pesquisa é possível notar que a violência deixa marcas e que estas marcas referem-se à casos típicos de crianças que não só vivem a violência, mas também a praticam, como se dá o processo em que estas marcas deixam de ser lembrança e passem a ser ação? Como se dá o processo de significação/constituição dos sujeitos que vivem num clima de violência e que leva alguns a expressarem a experiência vivida nesse clima, enquanto que outros expressam suas próprias experiências de violência? Se durante a peça (a vida) inteira, a multidão jamais vê o rosto da violência - afinal ela (a violência) nunca vira de frente, nem sequer uma vez, para que seu feitiço não seja quebrado, é possível desvelar o lugar em que se encontra ou se esconde a face da violência?

## **BIBLIOGRAFIA**

AGUIAR, J. *A Poesia da Canção*. São Paulo, Editora Scipione, 1.993.

ALMEIDA, M.J. *Imagens e Sons: a nova cultura oral*. São Paulo, Cortez Editora, 1994

ARENDT, H. *Da Violência*. Brasília, Editora da UNB, 1.985.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1.986.

*Estética da Criação Verbal*, São Paulo, Martins Fontes, 1.992.

---

BARTHES, R.. *Introdução à análise estrutural da narrativa*, Rio de Janeiro, Vozes, 1.972.

*A aventura Semiológica*. Editora du Seuil, 1.985.

---

*O Rumor da língua*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1.988.

---

BENEVIDES, M.V. e FERREIRA, M.F. “Respostas populares e violência urbana: o caso de linchamento no Brasil (1.979-1982)” in *Crime, Violência e Poder*, São Paulo, Editora Brasiliense, 1.983.

BÍBLIA SAGRADA. São Paulo: Sociedade bíblica do Brasil, 1.988.

BLINKSTEIN, I. *Kaspar Hauser ou a Fabricação da Realidade*, São Paulo, Cultrix, 1.990.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C. *A reprodução: Elementos para uma teoria do Sistema de Ensino*, Rio de Janeiro, 1.995.

CALVINO, I. *Seis Propostas para o próximo milênio*, São Paulo: Companhia das Letras, 1.990.

CANETTI, E. *Massa e Poder*, trad Rodolfo Krestan, São Paulo, Editora Universidade de Brasília, 1.987.

CARDOSO, R. C. L., “A violência dos outros” in *Ciência Hoje*, vol. 5, nº 28, Curitiba, 1.986.

CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1.982.

HOPKINS, C. “Zion: Cry Out” in *Hot Air* n 1, Cincinnati, Ohio: North Light Books, 1.990. (Gravura do Leão)

DA MATTA, R. “As Raízes da Violência no Brasil: reflexões de um antropólogo social” in *Violência Brasileira*, São Paulo, Editora Brasiliense, 1.982.

DIÁRIOS DE CAMPO: I A VIII.

DURKHEIM, E. *Da Divisão do Trabalho Social*, São Paulo, Editora Abril, 1.978.

\_\_\_\_\_ *O Suicídio*, São Paulo: Editora Brasiliense, 1.982.

ECO, U. *Semiótica e Filosofia da Linguagem*. São Paulo, Ática, 1.991.

ESTEVES, O. P., “Pesquisa educacional em crise: ontem, hoje, que caminho tomar?” in *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (50):3-14, ago. 1.984.

EZPELETTA, J. e ROCKWELL, E. *Pesquisa Participante*, São Paulo, Cortez Editora, 1.989.

FARACO C.E. E MOURA, F.M. *Língua e Literatura*, Vol. 3, São Paulo, Editora Ática, 1985.

FERREIRA, R.M.F., *Meninos de rua*. São Paulo, CEDEC, 1.979.

FONTANELLA, F. C. “Fundamentos histórico-social dos Valores” in *Pro-Posições*, vol.

2, nº 2, São Paulo, ago. 1.991.

FRANCHI, C. “Linguagem - atividade constitutiva”, in *Almanaque 5 - Cadernos de Literatura e Ensaio*, São Paulo, Brasiliense, 1977.

FREUD, S. *O mal-estar nas Civilizações*, Vol. XXI, Editora Standard Brasileira, 1.974.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação, abordagens qualitativas*, São Paulo, EPU, 1.986.

MAFFESOLI, M. *O Tempo das Tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1.984.

---

*A conquista do presente*, trad. Márcia C. de Sá Cavalcanti, Rio de Janeiro: Rocco, 1.984

---

*Dinâmica da Violência*, trad. Cristina M. V. França, São Paulo, Editora Revista dos Tribunais, Edições Vértice, 1.987.

MALLARMÉ, S. “Poesia e Sugestão,” in *A estética simbolista: textos doutrinários comentados*, São Paulo: Atlas, 1.994.

MARX, K. ENGELS, F. *Obras escolhidas*, Rio de Janeiro, Vitória, 1.961.

- MICHELAT, G., "Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia" in *Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária*. São Paulo, Polis, 1.985.
- MICHAUD, Y., *A violência*, São Paulo, Editora Ática, 1.989.
- MOLLO, S. *Os mudos falam aos surdos*, Lisboa, Estampa, 1.975.
- MOLON, S. I., *A questão da subjetividade e da constituição nas reflexões de Vygotsky*. Dissertação de mestrado, São Paulo, PUC, 1.995.
- ODÁLIA, N. *O que é violência?* São Paulo: Editora Brasiliense, 1.985.
- OLIVEIRA, M.K. *Vygotsky*, São Paulo, Editora Scipione, 1.995.
- PAOLI, M. C. P. M. "Violência e Espaço Civil" in *Violência Brasileira*, São Paulo, Editora Brasiliense, 1.982.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, São Paulo, T.A. Queiroz Editora, 1.990.
- PINO, A., "Violence in Schools in Brazil" in *Thresholds in Education*, may, 1.995.
- "A Interação-Social: Perspectiva Sócio-Histórica", in *Construtivismo em Revisita*, São Paulo, FDE, 1.993
- PIRES, C. *A violência no Brasil*, São Paulo, Moderna, 1.985.
- ROUSSEAU, J.J. *Ensaio sobre a origem das línguas*. São Paulo, Abril Cultural, 1.978.
- SACKS, O. *Um antropólogo em Marte. Sete histórias paradoxais*, São Paulo: Companhia das Letras, 1.996.

SHOTTER, J. *Vygotsky psychology: Joint activity in a developmentd zone*. New ideas in psychology, n° 7/2, 1.989.

SOREL, G. *Reflexiones sobre la violencia*, Madrid: Alianza, 1.976.

SPRADLEY, J. et alii. *Participant observation*. Nova York, Holt, Rinehart and Winston 1.980.

SUSSEKIND, E. “A manipulação política da criminalidade”, in *Ciência Hoje*, vol. 5, nº 28, Curitiba, 1.986.

TARKOVSKY, A. *Esculpir o Tempo*. São Paulo, Martins Fontes, 1.990.

THIOLENT, M. J. M. *Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária*. São Paulo, Polis, 1.985.

TODOROV, T. *Literatura e significação*. Lisboa, Assírio & Alvin, 1.967.

VELHO, G. “As vítimas preferenciais”, in *Ciência Hoje*, vol. 5 nº 28, Curitiba, 1.986.

VIOLANTE, M.L., *O dilema do decente malandro*. São Paulo, Cortez, 1.982.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1.995.

*Concret human psychology Soviet Psychology*, v. 17 (4) Mimeo, 1.979.

---

*Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo, Martins Fontes, 1.996.

---

; LURIA, A.R.; LEONTIEV A.N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*, São Paulo, Ícone Editora, 1.988.

---

*A Formação Social da Mente.* São Paulo, Martins Fontes, 1.994.

---

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*, Lisboa, Editorial Setenta, 1.986.

WEBER, M. *Ensaio de Sociologia*, Rio de Janeiro, Zahar, 1.971.

ZALUAR, A. "Condomínio do Diabo: as classes populares urbanas e a lógica do 'ferro' e do fumo" in *Crime, Violência e Poder*, São Paulo, Editora Brasiliense, 1.983.

Crime e Trabalho no Cotidiano Popular in *Ciência Hoje*, vol. 5 nº 28, Curitiba, .  

---

1.986.

"Nem líderes, nem heróis: a verdade da história oral" in *Violência e Educação*,  

---

São Paulo: Livros do Tatu, Cortez Editora, 1.992.