

6 Análise Dos Dados

Neste capítulo, pretendo aprofundar as análises dos desenhos das crianças pesquisadas e avançar no sentido de produzir uma reflexão mais consistente sobre a produção de significados das crianças pesquisadas, a respeito da representação da infância popular nos filmes selecionados, identificando as suas chaves de interpretação.

Percebe-se que as crianças que participaram da pesquisa demonstraram ter gostado dos filmes selecionados, embora identificassem como elementos negativos a violência e o uso de palavrões e como positiva a representação da situação do narcotráfico nos bairros populares e favelas cariocas.

6.1

Imagens que marcaram na representação da infância popular

Do trabalho surgiu uma categoria, que foi “guerra”. Ela qualifica a situação de conflito nos filmes. No filme *Cidade de Deus*, a categoria aparece quando eles têm de falar das tentativas de Zé Pequeno de tomar as bocas de fumo do bairro que dá nome à fita. Então, dois grupos são formados. Um grupo é liderado por Zé Pequeno e o outro por Cenoura e Mané Galinha.

O “dia da guerra” é tratado pelos meninos como um *evento*. O momento do acerto de contas entre os dois bandos e respectivamente de seus chefes. Dos *soldados* espera-se lealdade, porque o “dia da guerra” é mais do que uma prestação de serviço, ele é propriamente um rito de iniciação. O “dia da guerra” é, na fala das crianças, o batismo e a possibilidade de um menino que deseja entrar para “a bandidagem” tornar-se de fato um “bandido”.

Vejamos a narração de Vitor sobre esse processo. Ao falar sobre o que levaria uma criança a querer se tornar bandida, o menino afirma:

“Querer chegar lá na boca e dizer assim... (pausa). Querer ser bucha deles [bandidos]. O garoto começa segurando as armas. Ele pensa assim: ‘vou segurar a arma desse bandido aqui, porque assim eu vou virar bandido. Vou chegar lá no chefe e vou falar com ele’. Então, ele [chefe] vai falar assim: ‘Primeiro, você vai ter que ir numa favela dominar, quando você tiver dominado, tiver matado polícia lá, só então, você será bandido’”.

O *evento*, no filme, é precedido por uma série de adesões de meninos a ambos os grupos, com justificativas às vezes grosseiras para sua entrada. Além da morte de muitos desses garotos, a cena é também o momento da morte de Zé Pequeno, da prisão de Cenoura e da morte de Filé com Fritas.

Essa cultura da guerra, que lhes confere uma espécie de *ethos* guerreiro, é expressa também na repetição de frases proferidas por Zé Pequeno, marcando claramente o apreço das crianças pela figura da personagem. É válido ressaltar que não são apenas as falas que são imitadas, mas também todos os gestuais que compõem uma gramática corporal na qual se evidencia a *virilidade* como um valor.

Principalmente, os meninos repetiam durante a oficina de Cidade de Deus: “*Dadinho é o caralho! Meu nome é Zé Pequeno!*”; “*Vamos invadir a boca do Cenoura!*”; “*Por que eu não matei aquele Filho da Puta?*”; “*Tira uma foto minha aê, Buscapé!*”; “*Tá maluco! Eu não mandei você segurar a porra da galinha? Quer morrer?*”

Embora não tenha sido rito de passagem, houve em *Como nascem os anjos*, também uma seqüência de guerra. É o momento da fuga dos personagens da favela do Dona Marta. Os bandidos sobre a laje vigiavam a saída principal do morro para evitar que Maguila conseguisse escapar da favela, entretanto, disfarçado, ele escapa quase sem ser notado. Ao perceber que Maguila tenta escapar, um dos jovens, que faz parte do narcotráfico local, avisa ao restante do grupo, por meio de um assovio, que o trio deixa a favela. Tem início o tiroteio.

Veja como os meninos narram a seqüência da fuga, justificando a “guerra” como uma vingança, um acerto de contas:

– “O Maguila matou o chefe da boca de fumo. O Cara estava com uma arma apontada para a cabeça dele. Disse assim [chefe da boca]: se você não montar isso daqui [metralhadora] eu vou te matar. O Maguila montou e então o

chefe da boca mandou o Maguila dar um tiro nele. O Maguila matou o chefe da boca. Depois ele foi pegar o dinheiro com a mãe dele pra fugir”, Wallace.

– “Então, a Branquinha descobriu onde ele [Maguila] estava e foi atrás dele no esconderijo. Ela ficou lá e de manhã ambos fugiram”, Wershilley.

– “Quando eles [Maguila, Branquinha e Japa] estavam descendo a escada começou o tiroteio”, Wershilley.

- “Não, quando eles estavam descendo a escada, o filho do bandido viu. Ele assoviou para o outro bandido que deu tiro para o alto. Então todo mundo começou a correr. O Maguila seqüestrou um carro para fugir”, Wallace.

Entretanto, a guerra só ganha sentido pela possibilidade do uso da arma. Aquela é o lugar em que este objeto de culto ganha uma função e os meninos podem experimentar o *status* que a arma em punho lhes confere.

Ela é símbolo de virilidade. É por meio dela que as crianças optaram por representar o poder de Zé Pequeno e de seu bando, transformando revólveres em armas de maiores calibres. Os personagens as exibem como quem exhibe um troféu, na cena da foto tirada por Buscapé. A arma é símbolo de poder e autoridade.

Se Dadinho/Zé Pequeno é sempre representado armado para dar a dimensão de seu poder, Branquinha, não. Diferentemente do líder do tráfico da Cidade de Deus, Branquinha almeja ser aquilo que ainda não é. A arma só aparece em sua mão na cena final, quando ela e Japa morrem numa troca de tiros acidental.

Enquanto Dadinho/Zé Pequeno é valorizado por seu poder, ela é desvalorizada. Branquinha é vista como uma caricatura. Zombada durante a oficina, por seus traços masculinizados, as crianças torcem contra a personagem. E ficam felizes com sua morte, por um tiro dado por Japa.

Vejamos o que elas dizem a respeito de Branquinha:

– “Tinha aquela parte que ela [Branquinha] mandou aquela bonitinha [Julie] tirar a roupa todinha, mas ela só tirou o sutiã [fala esfregando uma mão na outra]... Ela era uma sapatona fudida.”, Vitor.

[silêncio]

– “No final ela morreu. Ela também foi encarar o Japa. O Japa levou um tiro dela e quando ele estava caindo, ele deu um tiro no peito dela [fala simulando a cena da perspectiva do Japa]. Depois os policiais entraram na casa.”, Wallace.

“Tio, ela era uma tábua de passar roupa. Toda ruim”, Vitor.

A turma toda ri.

– “Vocês todos acham que ela era sapatão?”, Fernando.

A turma em coro afirma que sim: “é!”.

– “Por quê?”

– “Porque ela queria fazer aquele negócio com a mulher [referindo-se a Julie], poxa! [sentado na cadeira faz movimento de quadril enquanto responde a pergunta]”, Wershilley.

– “Tio, ela parece mais um homem do que uma mulher”, Jéssica.

– “É?”, Fernando.

– “E ela não tem nem peito”, Vitor.

– “E porque será que ela tenta parecer homem?”, Fernando.

– “Porque ela é toda fodona, se acha a maioral [risos]”, Jonathan.

– “Porque ela tem aquele cabelo curtinho”, Leonardo.

– “Igual o cabelo do o Wallace”, Vitor.

– “Mas por que ela faz questão de parecer homem”, Fernando.

– “Porque ela quer ser bandida”, Vitor.

– “Porque ela queria ser o dono do morro... da Rocinha”, Leonardo.

– “Porque ela queria mandar matar”, Jonathan.

– “Mas o que significa ser dona do morro?”, Fernando.

– “Para ser a rainha”, Leonardo.

– “Para ser a chefe da boca”, Jonathan.

– “Para conquistar o país todo”, Wallace.

– “Nada a ver, ela queria ser dona do morro para ficar tirando onda. Para dizer ‘eu sou a maioral’ [fala simulando ter duas armas, uma em cada mão]”, Vitor.

A mesma presunção que admiram em Dadinho/Zé Pequeno parece ser motivo de repulsa quando se trata de Branquinha. Essa arrogância só seria admirável em alguém que de fato tivesse prestígio suficiente para usufruir dessa

condição, que, definitivamente, Branquinha não tem. Para os meninos ela não é, propriamente, uma “bandida”.

O porte da arma não lhe garantiria essa condição. Vejamos o debate deles sobre o porte de arma tornar alguém bandido ou não.

– “Como vocês sabem que eles eram bandidos?”, Fernando.

– “Porque eles estavam com armas, pistolas...”, Vitor.

– “Sei. Mas é só estar armado para ser bandido?”, Fernando.

– “É...”, Vitor.

– “Nada a ver. Estar com arma, se drogando...”, Jonathan.

– “Não. A Branquinha estava com arma e ela não era bandida, e aí?”, Wershilley.

– “Mas os moleques estavam fumando”, Vitor [faz referência ao contexto fora do filme. Comunidade onde mora].

– “Olha, o Wershilley fez uma pergunta interessante. A Branquinha estava com uma arma, ela era bandida?”, Fernando.

– “É. Tava com uma arma”, Jonathan.

– “Nada a ver. Eu já segurei uma arma e não sou bandido”, Leonardo.

– “É. Ela já matou”, Wallace.

– “É. Eu já segurei... [repete sem convicção]”, Leonardo.

– “Deixa de ser mentiroso, moleque!”, Wershilley – visivelmente nervoso.

– “Você já segurou uma arma, Leonardo?”, Fernando.

[Leonardo faz que sim com a cabeça]

– “Eu já segurei uma 12 [mm] do meu tio”, Vitor – levanta-se para falar.

– “De quem?”, Fernando para Leonardo.

– “De um cara aí!”, Leonardo.

– “Que Cara?”, Fernando.

– “De um cara...”, Leonardo.

– “Ele era o quê?”, Fernando.

– “Quando caiu a pistola de um motorista. Eu segurei e entreguei a ele”, Leonardo.

– “Eu já segurei a do meu tio”, interrompe Vitor.

– “Seu tio? E ele tem uma 12 [mm] para quê?”, Fernando.

– “Para acertar os alemães”, Vitor.

- “Que alemães?”, Fernando.
- “Para ficar dando tiro para o alto”, Wershilley.
- “Nada a ver. Meu tio não fica dando tiro para o alto”, Vitor.
- “Não. Não fica não!”, Wershilley.
- “À toa não. Só se tiver algum motivo para ele ficar atirando”, Jonathan.
- “Por exemplo, Jonathan? Se acontecer o quê?”, Fernando.
- “No dia que os alemães foram na Rocinha... [inaudível], ou então se a polícia entrar, aí sim”, Vitor.
- “Se roubar, se matar... por exemplo, se tiver um assalto lá na Rocinha, mesmo. Se roubar alguma casa de lá”, Jonathan.
- “Nesses casos tem tiro para o alto?”, Fernando.
- “É”, Jonathan.

Para as crianças, como se vê, o fascínio pela arma é algo partilhável tanto por aqueles que são descritos como inseridos no universo do narcotráfico, como para aqueles que não se representam como tal.

Isso porque a arma de fogo é símbolo de poder e portadora de prestígio, independente da condição de quem a tem. Tomando como referência a discussão de Chartier sobre representação, o autor afirma que em sua dimensão transitiva ou transparente do enunciado, ela é "o instrumento de um conhecimento mediato que revela um objeto ausente substituindo-o por uma 'imagem' capaz de trazê-lo a memória ou 'pintá-lo' tal com é" (Chartier, 2002, p. 74).

Percebe-se que a arma de fogo vale não exatamente pelo que ela é – instrumento para mortes, roubos, etc. –, mas pelo *status* de poder, virilidade, respeito, liderança e destaque que ela agrega àquele que a porta. Nos desenhos dos meninos, a arma aparece em dois momentos, ou quando ela é exibida como troféu, ou quando ela está em uso, isso nas diversas cenas de violência.

Nas imagens que constroem da figura do bandido, faz-se necessário o cumprimento de alguns requisitos, além do porte de arma. Mesmo porque, para eles, o fascínio pelas armas é algo que compartilham.

Sobre o uso de drogas, eles dizem:

- “O Buscapé não era bandido”, Leonardo e Vitor.
- “Mas ele fumava maconha”, Wallace.

– “Só por que uma pessoa fuma maconha, ela é bandida?”, Wershilley.

– “Nada a ver. Só porque uma pessoa vai lá e fuma maconha, ele acha que a pessoa é bandida. Não tem nada a ver. Tem que ter pistola, roubar, matar várias [ênfase em “várias”] pessoas, se drogar várias vezes, ir para a cadeia mais de uma vez...”, enumera Jonathan.

Na fala de Jonathan, o porte de arma, que na descrição acima não era necessariamente um indício da inclusão da criança no universo do narcotráfico, quando associado com outros elementos passa a ser.

A questão do roubo se complexifica quando eles associam a idéia do roubo por necessidade, embora encontrem ali uma lacuna para entenderem a entrada das crianças no universo do tráfico.

– “Mas Josué também roubou no filme Central do Brasil?”, Fernando.

– “Mas ele roubou para comer. Até eu, se tivesse com fome, também roubaria”, Vítor.

Rodrigo ri. Outras crianças prestam atenção.

– “Por exemplo, se a minha mãe me coloca para fora de casa... na rua... você acha que eu vou ficar com fome? Seu eu for pedir, ninguém vai me dar...”, Vítor.

– “Então roubar para comer pode? Quem faz isso não é bandido?”, Fernando.

– “Não”, Vítor.

– “É só um roubo, só”, Wershilley.

– “Mas ele pode virar bandido, tio. Por exemplo... porque ele vai ficar roubando toda hora... então ele vai viciar”, Vítor.

– “Se roubar toda hora vicia?”, Fernando.

– “Sim”, Rodrigo.

– “Por exemplo, se eu entro na padaria e roubo, mas ninguém descobre. Eu vou ficar roubando sempre. Eu vou ficar viciado”, Vítor.

Se roubar, assassinar, usar drogas e portar armas associadas ajudam a construir a imagem do bandido, deve-se considerar aquilo que a construção dessa

imagem do bandido tem de aprendizado, aprendizado este que se faz em grupo, de praticamente classes de idade.

Quando falam de Dadinho e Filé com Fritas, o que eles evidenciam, para além do desejo dos meninos e do rito de passagem, é a tutela de um bandido, evidenciado na figura de um padrinho. No caso dos dois personagens descritos acima foram, respectivamente, Cabeleira e Zé Pequeno.

Cabeleira apadrinhou Dadinho, que quando cresceu apadrinhou Filé com Fritas. Este, provavelmente, se não tivesse sido assassinado na seqüência da “guerra”, apadrinharia outra criança.

A figura do apadrinhado, nas oficinas, apareceu em forma de categoria: bucha. Bucha é aquele que na hierarquia do narcotráfico teria o menor prestígio. Corresponderia ao que possui o posto mais baixo. Na medida em que não tem prestígio, ele se apropria do prestígio de outro jovem prestando-lhe favores em troca da companhia. Nessas oportunidades ele pode inclusive segurar a arma do traficante ao qual é ligado, usufruindo do objeto de culto. Quem se presta a ser “bucha” tem como objetivo um dia vir a ser também bandido. Provavelmente, quando o for, fará o mesmo, apadrinhando outros “menores” e convertendo seu prestígio em mais prestígio, na medida em que cria um séquito de “fiéis”.

Vitor explica em seu relato como se dá esse processo de transformação de um desejo em uma realidade:

“(…) Querer ser *bucha* deles [bandidos]. Começa segurando as armas. Ele pensa assim: ‘vou segurar a arma desse bandido aqui, porque assim eu vou virar bandido também’. Eu vou chegar lá no chefão e vou falar que também quero ser bandido e ele vai falar comigo assim: ‘primeiro você vai ter que ir a uma favela e dominá-la, quando você já tiver dominado, matado policiais lá, então você vai ser bandido’”.

Na representação dos meninos, virar bandido, acima de tudo, é uma experiência coletiva. Há toda uma regra subjacente que vai além do desejo de vir a se tornar ou não bandido. Ela depende da aceitação do grupo no qual se pretende inserir, a chave passa pela figura de um padrinho e dos préstimos que se deve a ele. Do contrário, o máximo que se consegue ser é uma caricatura dos mesmos, tal qual Branquinha foi representada. O uso eventual de drogas e mesmo o acesso ao

porte de armas, via parentes ou conhecidos, não lhes garantem a condição. É preciso que todas essas características estejam associadas ao contexto do narcotráfico.

Parece-lhes também que as características de virilidade, coragem e empáfia são pré-requisitos básicos para a aceitação de um menino nesses contextos, posto que elas sejam indispensáveis para a atuação naquilo que se caracteriza como o grande evento da experiência do narcotráfico: a guerra. Seja na tomada de outras bocas, seja na defesa da favela quando há a “invasão” da polícia.

Assim, a grande figura do narcotráfico nem é o bucha, aquele com menor prestígio, e nem seria o gerente, aquele com o maior cargo. Na representação dos meninos, o fascínio está na figura do soldado, aquele que vai ao enfrentamento, para quem se justifica e faz-se necessário o uso da arma.

O soldado e sua arma convertem-se em figura de fascínio, pelo menos é essa imagem que emerge a partir do que expõem as crianças. Talvez essa imagem, a do soldado, para as crianças, tenha maior impacto porque percebam mais claramente o “capital” que ela mobiliza nas relações sociais em contextos cuja influencia do narcotráfico seja grande.

6.2

A leitura do narcotráfico como um relato de experiência

Ocupar-se de pesquisar a produção de sentido é assumir o risco como valor, porque estamos num campo do conhecimento em que aquilo que se produz é parcial, fluido e provisório, sobretudo, porque o terreno é instável. Entretanto, faz-se necessário tentar percorrer os caminhos da produção de sentidos que selam o estatuto de verdade entre o espectador e o filme.

Este estatuto é selado a partir da negociação que estabelece a relação entre a criação estética e o mundo social, a partir da compreensão de como cada obra é construída numa relação com os discursos e práticas comuns que não são alçados a registros históricos pelos contemporâneos.

Para Chartier (1998), o termo *negociação* tem um duplo significado, porque, ao mesmo tempo em que ele permite aos produtores culturais transferir um regime de discursos e práticas do mundo social para a obra de ficção, permite também aos espectadores (leitores e ouvintes) tornar a obra legível, compreensível para si.

Esse procedimento visa identificar como as intrigas e cenas das obras de ficção são construídas numa relação forte com o cotidiano, porém deslocadas dos discursos e práticas deste, além de colocar as questões dos diferentes significados da mesma obra para públicos distintos, que ao mesmo tempo partilham experiências comuns e reagem em função de sua própria cultura.

A importância dessa reconstrução se faz sentir pela possibilidade de compreender as relações estabelecidas entre as intrigas colocadas na obra de ficção, suas percepções possíveis pelos diferentes públicos e o estatuto do discurso travado com o mundo social. Para Chartier, aí residiria a questão da verdade da ficção.

Se até o presente momento, a partir da produção das crianças nas oficinas, pode-se perceber que é maior a valorização das personagens, quanto mais estas parecem ser inseridas no universo do narcotráfico, como eles estariam percebendo a produção da série de filmes como um todo?

A relação que se procurou estabelecer com a pesquisa foi a da infância das classes populares associada ao contexto do narcotráfico. Isso porque na pesquisa da graduação, do qual este trabalho é um desdobramento, percebi que essa era a associação feita pela produção da Retomada. Ao transformar essa percepção em hipótese de pesquisa, no mestrado, meu objetivo principal foi entender de que forma crianças de contexto descritos na representação – moradoras de favelas e subúrbios cariocas – faziam a leitura dessa representação descrita, ou seja, quais eram as suas chaves de interpretação.

De início, pode se evidenciar que a interpretação feita na graduação, de que os filmes tendem a generalizar apontando uma relação direta entre sedução do universo do narcotráfico e a entrada direta dos meninos nesse contexto, não é tão imediata assim. As crianças demonstraram que o principal fascínio é exercido pela arma e pela possibilidade da “guerra”, vista como uma encenação de virtudes como virilidade e coragem, o que autorizariam a empáfia.

Essa entrada é gradual e autorizada. A abertura se dá pelo apadrinhamento de um traficante, a quem se deve prestar favores e ser leal. Entretanto, o padrinho é uma escada para se chegar ao “chefão da boca” e conseguir a autorização para participar da “guerra”. Na medida em que, para o “padrinho”, ter um afilhado pode significar prestígio, ser apadrinhado só deve se converter em prestígio para aqueles que não têm um padrinho, mas, principalmente, o padrinho permite ao ingressante uma visibilidade diante do chefão.

As narrativas sobre violência permitiriam nos aprofundar mais a respeito dessa representação. No entanto, eu irei excluir desta parte as percepções do filme *Central do Brasil*, que as crianças categorizaram como sendo um *filme de aventura*, diferentemente de *Cidade de Deus* e *Como nascem os anjos*, que os meninos disseram se tratar de *filmes de ação*. Logo, para eles, *Central do Brasil* não se tratava de um filme sobre infância e violência (narcotráfico).¹

Segundo Borelli, “a análise de gêneros ficcionais deve ser entendida como um momento, entre outros, da reflexão mais global sobre manifestações culturais de massa e produtos culturais industrializados” (Borelli, 2002, p. 71), porque, segundo a autora, não se pode abrir mão da reflexão sobre como foram produzidos em seus respectivos campos, além de sua distribuição e exibição nos circuitos em que foram recebidos.

A autora afirma ainda que, especificamente entre os meios audiovisuais, muitas questões relativas aos gêneros parecem recolocadas, pois gênero lhe parece ser “uma categoria abrangente capaz de classificar uma série de elementos e servir (...) como elo de ligação dos diferentes momentos da cadeia que une espaço de produção, anseios de produtores culturais e desejos do público espectador” (ibid., p. 73).

¹ Na graduação, *Central do Brasil* entrara na série de filmes porque em princípio tratava-se de um estudo de representação da infância das classes populares, entretanto, como afirmei em alguns trechos deste trabalho, o estudo apontava que, embutida na representação dessas crianças, estava a discussão sobre a acessibilidade ou não dessas crianças ao contexto da narco-experiência. Como pude perceber, em razão da série construída, para tratar do assunto, os realizadores optaram por privilegiar a infância descrita como em vias de se perder, como a mais acessível. No presente trabalho, as crianças optaram pela infância descrita como inserida, em detrimento da escolha feita pelos “realizadores da retomada”. Tal fato evidencia-se no pouco interesse despertado por personagens como Buscapé e Japa, além da maneira como em diversos momentos excluíram *Central do Brasil* da discussão.

Para os especialistas da Retomada, a produção de filmes desse período lhes pareceu ser uma soma de projetos e concessões que dificilmente os caracterizaria como um movimento estético (Caetano, 2005).

Melo (2005), recuperando a discussão acerca da retomada, afirma que o termo incorpora dois sentidos paradoxais. Ele tanto significaria continuidade, processo evolutivo e tradição cultural – assumindo pra si uma força política e legitimidade social –, como também significaria fragmentação, descontinuidade e história feita em ciclos – adquirindo uma conotação de fragilidade que ressaltaria o porquê de sua retomada.

Para o autor, o surpreendente não é o paradoxo que a expressão esconde, mas o fato de que cinema brasileiro não quer dizer *mercado de cinema no Brasil*, ou seja, distribuição e circulação de filmes, mas um determinado discurso político para legitimar a produção de certos filmes.

Afirma ainda que o atual modelo financiado pelo Estado transforma o produtor em atravessador e foca na figura do diretor, atribuindo-lhe um brilho artificial de autor, tornando cada projeto único, o que leva este cinema a buscar sua legitimidade na base da exceção, ou seja, cada filme carregando em si a responsabilidade da “retomada”.

Nesse processo, percebe-se a valorização da temática, em detrimento do gênero ou cinema de autor, como expressão maior do cinema da retomada, forjando um pacto entre esse diretor/produtor e o público por ele almejado. Como a temática do social tem aparecido como uma questão importante, o que esse pacto tem possibilitado é a produção de filmes que tem por objeto a representação dos excluídos.

Mas essa produção tem como público preferencial um espectador de cinema de classe média que segundo, Jean-Claude Bernardet (1978), constitui-se no público preferencial do cinema brasileiro. A atual produção de filmes no Brasil obedeceria a essa tradição de representar o “outro”. No caso dos filmes selecionados para a pesquisa, o outro é duplamente outro, porque é a infância marginalizada.

A crítica leu esses filmes numa linha sociológica, comum na discussão sobre a pobreza e seus efeitos, no Brasil, mas também em virtude da tradição inaugurada pelo Cinema Novo de associar a discussão cinematográfica a um pensamento acadêmico-social brasileiro. A crítica deteria, portanto, os

conhecimentos tanto da história do cinema, como dos instrumentos teórico-metodológicos próprios da análise fílmica, os quais lhes garantiriam a chave interpretativa para tal leitura.

Contudo, para as crianças pesquisadas, teriam sido essas também as chaves interpretativas pelas quais construíram o sentido das narrativas? Provavelmente, não. Se não foram essas, quais então? Para sabermos, voltemos aos filmes que elas classificaram como sendo “filmes de ação”.

Quando indagados se gostaram mais de *Cidade de Deus* ou de *Como nascem os anjos*, a turma como um todo respondeu ter gostado mais do primeiro, sendo que a principal razão foi a maior quantidade de ação.

– “*Cidade de Deus* é bem melhor, teve mais tiro”, Rodrigo.

– “É, mais ação!”, Wershilley

– “É, no *Como nascem os anjos* só teve um tirinho! Para o alto. Muito ruim”, Vítor.

– “Em *Cidade de Deus*, toda hora tinha tiro (risos). Legal naquela hora que ele fala assim: Por que eu não matei aquele filho da *puxa!* [evitou dizer o palavrão]”, Wershilley.

– “Em *Cidade de Deus* tinha cena da guerra”, Vítor.

A situação de conflito parece ter sido determinante para que eles colocassem o filme dentro do gênero ação. Tal como em *Central do Brasil*, em que a busca pelo pai de Josué aliado a viagem pelo Brasil e seus contratempos determinaram a classificação do filme como gênero de aventura.

Segundo as crianças pesquisadas, *Como nascem os anjos*, com pouquíssimas variações, narra a história de duas crianças, um menino e uma menina, esta com o sonho de ser uma bandida, mais precisamente, a dona da favela Santa Marta, aquele, como amigo dela, envolvido em toda a trama sem querer. Jonathan acrescenta ainda que o filme também fala sobre “sobre o tráfico de drogas, que matar é feio e ser chefe do morro é errado”.

Do relato global do filme fica claro que Maguila e a família de americanos perdem importância. É via o desejo de Branquinha, de vir a se tornar bandida, que as crianças relatam a história do filme. É o desejo dela que coloca os três envolvidos naquela situação, mais do que o tiro acidental, provocado por Maguila,

que dá início ao filme, ou mesmo o incidente com o motorista do senhor William. Se a trama proposta por Murilo Salles baseia-se em um jogo de erros, ou seja, as personagens seriam vítimas do acaso, na interpretação das crianças a situação toda é provocada porque Branquinha queria se tornar dona do morro.

“A história é sobre as pessoas que não conhecem a educação perfeita. Maguila, Branquinha e Japa entraram na casa de um gringo e foram cercados pela polícia. Eles ficaram lá muito tempo e depois se mataram”, Leonardo.

“A história conta que eles não aprenderam a verdadeira educação. Eles xingavam muito e faziam muita violência, porque atiravam para o alto. Japa e Branquinha, um tirou a vida do outro no final, então os jornalistas perguntaram aos americanos: ‘Tem gente morta lá dentro?’ Ele [senhor William] disse: ‘tem três pessoas mortas lá dentro’, Thayane.

“Era uma menina que queria tomar o morro, tinha também um menino que falou para Branquinha para ela não ir. Ela era muito teimosa, além do que tinha um homem que gostava dela. Ela fugiu com ele. Eles seqüestraram um casal de americanos. Fim”, Isabela.

A morte dos meninos aparece no relato das crianças ainda como uma punição justa por seus desejos proibidos. Vejamos o que escreveram Vitor, Jonathan e Pedro a esse respeito:

“Os garotos queriam ser bandidos, mas Branquinha queria ser a dona do morro para ‘tirar onda’ e ficar famosa. Ela também queria ser gostosa. Eles morreram porque foram iludidos pela vida do crime”, Vitor.

“A história fala sobre duas crianças. Fala também sobre o tráfico de drogas e pelos seus erros e acertos, o filme mostra que matar é feio e ser chefe do morro é errado. O nome deles eram Branquinha e Japa”, Jonathan.

“Esse filme fala sobre violência, muito palavrão e muita coisa feia, tem também muita sacanagem. O garoto [Japa] só queria brincar com a garota, mas ela não queria e os dois morreram. Os gringos ficaram muito bem. A garota só queria ser famosa, mas o garoto não queria, por isso, eles morreram. O garoto não queria morrer, mas ele morreu por causa dela”, Pedro.

Ao recontarem o filme *Cidade de Deus*, as crianças o fazem como se fosse uma história do crime organizado, diferenciando-se um pouco da maneira como recontam *Como nascem os anjos*, cuja narrativa centra-se nas figuras das crianças,

sobretudo na de Branquinha. Em *Cidade de Deus*, sem desprezar a personagem Zé Pequeno, eles se centram na história do tráfico.

“No filme *Cidade de Deus* os bandidos dos outros morros queriam invadir o morro. Certos dias estavam todos no baile, os bandidos do outro morro mataram o melhor amigo do Zé Pequeno. Ele ficou muito nervoso e saiu correndo porque queria matar todo mundo. Foi aí que teve início o confronto e os caras do outro morro vieram e o Zé Pequeno ficou sozinho”, Jéssica.

“O filme *Cidade de Deus* conta a história do tráfico, da violência, dos bandidos e de um menino que se chamava Zé Pequeno”, Wallace.

“No filme *Cidade de Deus*, tem muito tráfico e também muitos bandidos querendo tomar o morro dos outros bandidos. Tem também um menino, o nome dele era Dadinho, ele era bem pequeno, quando um homem saiu pelado da casa da mulher do amigo dele... então vamos voltar ao Dadinho. Ele cresceu e foi à casa de macumba para ele ganhar a boca dos outros bandidos. Então o nome dele não era mais Dadinho e sim Zé Pequeno. Ele saiu para tomar a boca dos outros bandidos. Ele bateu na porta e os bandidos perguntaram quem era? O Zé Pequeno continuou batendo. Bateu, bateu, e bateu, então os bandidos abriram. Ele entrou e falou: sai do meu morro. O bandido falou: qual é Dadinho, pensei que você tivesse morrido. Zé Pequeno falou: Dadinho é o caralho, meu nome é Zé Pequeno!”, Maria.

Entretanto, se a porta de entrada das crianças são personagens como Zé Pequeno, Branquinha e Filé com Fritas, ainda assim, não se pode afirmar que ver os filmes da perspectiva dessas personagens signifique aprovar suas atitudes. Quando indagados sobre que cena haviam gostado, eles responderam que foi a seqüência da Morte de Zé Pequeno.

“Eu gostei quando mataram ele [Zé Pequeno morreu], depois acabou o filme”, Wershilley.

“Eu gostei da parte em que mataram o Zé Pequeno”, Maria.

“A parte que eu mais gostei foi quando os meninos mataram o Zé Pequeno, para se vingar do tiro que ele deu no pé do menininho”, Ygor.

Quando indagados também sobre quem era a personagem de que mais gostavam no filme, muitos disseram que era Buscapé, mesmo que na maior parte

do tempo ele tenha passado despercebido. Ou então afirmaram que gostaram das personagens dos meninos do Caixa Baixa ou de Mané Galinha. No caso de Mané Galinha, era porque ele queria matar/ se vingar de Zé Pequeno, já no dos meninos do Caixa Baixa, porque foram eles que mataram o Zé Pequeno. A justificativa de terem gostado de Buscapé se dava pelo fato de ele ser do bem.

“Eu gosto do Buscapé, porque ele é do bem”, Maria.

“Eu gosto do fotógrafo porque ele não é bandido. Ele é trabalhador”, Isabela.

“Eu gosto do Buscapé porque ele não fez mal a ninguém e ainda conseguiu arrumar um emprego”, Leonardo.

Em um dado momento da oficina de *Como nascem os anjos*, surgiu um assunto pessoal sobre a possibilidade de alguém vir a ser bandido ou não, logo abortada. Isso aconteceu no momento em que falávamos sobre o que acontece com os bandidos. Para preservar a identidade das crianças, seus nomes não serão informados.

– “Nos filmes, o que aconteceu com aqueles que escolheram ser bandidos?”.

– “Morreram”

– “Morrem e matam”

– “Viu? Se você for virar bandido você vai morrer”.

– “Eu não vou querer ser bandido”

– “Eu vou ser trabalhador”.

– “Eu vou ser do Exército, ta ligado”?

A conversa era sobre o que havia de comum entre os personagens no final dos três filmes. Um dos pontos comuns entre *Cidade* e *Central* era justamente a morte dos meninos envolvidos. De repente, o assunto volta-se para o lado pessoal.

Ao identificar o enredo da trama, selecionar as personagens, destacarem trechos, falar sobre aquilo que lhes chamou atenção, os alunos evidenciam que têm no cotidiano e nas informações que adquirem dele os elementos que lhes permitem lerem os filmes.

Se a crítica especializada valeu-se de uma leitura sociológica para falar sobre os filmes, pode-se dizer que os meninos usaram a própria experiência de

proximidade com este universo para construir uma narrativa coerente sobre eles. Por outro, lado a crítica domina os meios para realizar uma análise detalhada sobre aspectos dos filmes que para os leigos passam despercebidos e não são em hipótese nenhuma colocadas em questão. As crianças não. De que teriam se valido então?

Estamos diante de competências e habilidades distintas para a leitura das narrativas de cinema. Não pensamos em reconstruir a trajetória de consumidores de audiovisuais das crianças pesquisadas, embora de alguma forma dessem indícios de suas praticas de espectralidade, seus gostos, suas preferências, e a maneira como se organizavam para assistirem aos filmes.

Por diversas vezes, durante as oficinas de visualização, as crianças propuseram filmes de terror, afirmavam que eram seus preferidos e que costumavam ver em casa junto com familiares. Disseram também que na maioria das vezes eram elas que escolhiam os filmes.

Dentre os filmes que compuseram a série, apenas *Como nascem os anjos* não havia sido visto por ninguém, embora já tenha sido veiculado na televisão. Uma pequena parte das crianças já havia assistido a *Central do Brasil* na tevê, nenhuma delas locou o filme para assistir. Vale considerar que quando o filme estreou em circuito comercial ou mesmo quando saiu em DVD as crianças da pesquisa eram muito novas. *Cidade de Deus* foi o único filme que já havia sido assistido pela grande maioria, mas no formato DVD. Elas assistiram ao filme com parentes, conforme relatado.

Houve, em setembro de 2006, uma oficina em que, por problemas técnicos, não foi possível exibir *Como nascem os anjos*, sob pena de perdermos o registro da exibição de filmes. Para que as crianças não voltassem para a sala de aulas frustradas pela não-realização da oficina, optou-se por exibir um filme fora da temática da oficina da pesquisa. Dentre as sugestões das crianças estavam sucessos de bilheterias, e a maior parte das indicações era de filmes de terror e depois comédias.

Entretanto, a falta de consenso fez com que negociasse com eles um outro filme, o desenho animado: *A viagem de Chihiro*² (Hayao Miyazaki, 2001, JPN). De início, estranharam o fato de eu ter indicado para eles um filme de animação,

² Animação japonesa ganhadora do Urso de Ouro do festival de Berlim, no ano de 2001.

alegando que não eram crianças. Segundo eles, desenhos animados eram para crianças. Percebe-se aí que, dentre os critérios para a escolha de filmes a que assistem, está o endereçamento. No entanto, em meio a negociação admitiam gostar dos desenhos japoneses, que na fala deles aparecem como exceção.

Este dado, com relação às idades, também aparece nas oficinas quando as crianças têm de justificar a indicação ou não do filme assistido a crianças da mesma idade. Eles afirmam que não, uma vez que os filmes não lhes são endereçados.

“Não, porque *Cidade de Deus* é para pessoas de 18 anos e tem muitas violências”, Rodrigo.

“Não, porque eles são pequenos para ver esses tipos de filmes [*Cidade de Deus*]”, Fabrício.

“Porque é muito violento para crianças [*Como nascem os anjos*]”, Vitória.

“Não, porque este filme [*Cidade de Deus*] não é para criança”, Jéssica.

“Não, porque eles são muito pequenos”, Ygor.

“Não, porque esse filme [*Cidade de Deus*] é muito violento. Ele tem muitas mortes e muitos bandidos, além de muitas armas. Ele não é apropriado para crianças menores de 18 anos”, Maria.

“Eles não têm idade para assistir ao filme [*Cidade de Deus*], que tem muitas cenas de tráfico e violência”, Leonardo.

De acordo com Leal, “um estudo de recepção, necessariamente, tem um aspecto, enquanto metodologia, comparativo, senão acabamos estudando a recepção de um determinado grupo” (Leal, 2002, p. 115). Seria a busca daquilo que a autora chama de parâmetro relativizador. O contraponto será dado pela maneira de ler dos críticos, mas também pelas suas leituras.

Ao tomar como referência questões como práticas de espetatorialidade, competências, habilidades e gostos, optei por caracterizar esse grupo estudado como uma comunidade de espectadores distinta daquela formada pelos críticos, ainda que entre aqueles haja tanto discordâncias, como também consensos. O termo comunidade de espectadores surge da expressão *comunidade interpretativa*.

Por comunidade interpretativa entende-se um conjunto de práticas culturais, maneiras de lidar com determinado objeto cultural, que, orientadas por

gostos, repertórios, expectativas e habilidades ‘comuns’, organizam em forma de um grupo finito de estratégias interpretativas, indivíduos institucionalizados que compartilham regras que, embora dinâmicas, determinam o que é ou não aceitável dentro da comunidade, em um dado contexto histórico ou sociocultural. Ela é, portanto, um ponto de encontro a partir do qual se constrói certa estabilidade significativa em razão das regras e estratégias de significação que compartilham, permitindo a coincidência de interpretações. São as comunidades interpretativas, portanto, geradoras e suportes de identidades sociais.

O termo nasce como uma formulação do crítico norte-americano Stanley Fish a partir de três questões centrais: o lugar do sentido; a independência dos leitores; e a estabilidade dos textos. Sua resposta deslocou a procura do sentido no texto³ para a leitura. De acordo com Varela (s.d.), a formulação de Fish remete as possibilidades de leituras às competências e expectativas de um dado grupo social. Ou seja, o limite é social.

A referida autora lembra que, na obra de Fish,

o conceito de comunidade interpretativa é uma resposta (ou a prevenção) aos ataques do subjetivismo e desconstrutivismo radical. Frente àqueles que temem os efeitos de uma teoria que pense os sujeitos interpretando livremente em solidão, Fish opõe os limites sociais de uma comunidade interpretativa. As leituras dentro de uma comunidade interpretativa já não resultam tão diferentes, pois que as estratégias interpretativa preexistem ao ato de ler. (Varela, s.d., p. 4-5)

Contudo, a autora faz uma ressalva à formulação de Fish, pois, nessa tarefa de articular sujeito e comunidade, sujeito e sociedade, o autor restringiria as possibilidades de apropriação em virtude de leituras populares e leituras eruditas.⁴ Ela chega a citar estudos britânicos que negam a possibilidade de práticas tão homogêneas dentro de uma mesma classe social, o que para a autora evidenciaria a necessidade de se pensarem outras demarcações sociais para além da de classe.

³ Entendido como unidade fixa e estável.

⁴ Varela busca referência em outros autores, como Lindloff e Orozco Gómez, respectivamente, para pensar em termos de subculturas e no problema da estabilidade do texto em termos de polissemia. Segundo a autora, pensar em *subculturas* quer dizer pensar em outras demarcações sociais para além da divisão de classe, não significa negá-las, mas ampliar para outras demarcações igualmente sociais: gênero, etnia, faixa etária, etc. Já quando se refere à polissemia, a autora se afasta da noção de que a estabilidade de um texto autoriza certas leituras, para pensar que a restrição na verdade é cultural, logo não haveria restrição que precedesse o ato de “ler”.

Chartier, em seu estudo sobre “leituras populares” (2003), propõe primeiro um estranhamento do termo e depois a sua apropriação. Para o autor, a categoria popular é uma construção erudita criada por intelectuais ocidentais diante de uma alteridade cultural mais difícil de pensar do que aquela dos mundos “exóticos”. Ela teria por objetivo definir e descrever produções e comportamentos situados fora da cultura *erudita*, mas que jamais são designados por seus atores como pertencentes à cultura *popular*.

Para o autor, existiriam dois grandes modelos de descrição e interpretação. O primeiro concebe a cultura popular como um sistema simbólico coerente e autônomo, que funciona segundo uma lógica absolutamente desconhecida e irreduzível àquelas da cultura letrada. O segundo percebe a cultura popular em suas dependências e suas lacunas em relação à cultura dos dominantes. Ambos caracterizam a cultura popular por um menos-ser.

A grande crítica que o autor faz é que esses dois grandes modelos permitiram crer em uma suposta *idade do ouro* da cultura popular – periodização clássica – e conseqüentemente no seu fim. Chartier mostra que em diversos momentos da história, os pesquisadores da cultura popular tentaram datar a sua desaparecimento.

Para Chartier, a proposta deve oferecer uma mudança de perspectiva diante da cultura popular – de seu destino historiográfico. Em lugar de se pretender datar o seu desaparecimento, tido como irremediável, o autor propõe considerar, para cada época, como se estabelecem as relações complexas entre as formas impostas e as identidades afirmadas; a força da imposição dos modelos culturais não anula o espaço próprio de sua recepção, que pode ser resistente, sutil e rebelde.

Assim, não há e nunca houve uma cultura erudita “pura” e nem uma cultura genuinamente popular, porque as práticas culturais sempre foram compartilhadas. O que há é um processo de distinção social que atribui às práticas culturais um valor distintivo mais forte, quanto menos elas são partilhadas e excluem da cultura canonizada as formas remetidas ao divertimento popular.

O autor sentencia que é inútil identificar a cultura popular a partir da distribuição que se supõe específica de certos objetos ou modelos culturais. Isto porque o popular não se encontra num *corpus* que seria suficiente delimitar, inventariar e descrever. Antes de tudo Chartier qualifica um modo de relação, uma

maneira de utilizar os objetos ou as normas que circulam em toda sociedade, mas que são recebidos, compreendidos, manipulados de diversas formas.

É assim que se pode pensar em uma apropriação do termo leitura popular, uma vez defendido que o popular não se caracteriza nem pela produção, nem pela distribuição dos objetos e práticas culturais, mas pelos usos a que é submetido pelo atores sociais nas praticas culturais da qual participam.

Soma-se a essa discussão aquela estabelecida por Martín-Barbero, que também não possui uma visão ingênua da chamada cultura popular. Para o autor, a cultura de massa é por definição *mestiça*. Ela não apenas incorporou elementos da chamada cultura erudita, como também é constituída pela chamada cultura popular. A cultura de massa é, para o autor, espaço de negociação e conflitos, sedução e resistências.

Neste trabalho propus-me trabalhar o conceito de comunidade interpretativa a partir de uma relação com o consumo de filmes que não se dá apenas nas salas escuras de projeção dos cinemas da cidade, mas principalmente no espaço doméstico, seja em filmes programados por canais de tevês, especializados ou não, seja por meio da locação de filmes.

Segundo Duarte, “no Brasil, jovens universitários compõem o maior segmento do público que frequenta salas de cinema; (...) enquanto as crianças compõem o segmento mais significativo de espectadores de televisão” (Duarte, 2006, p. 2). É através da televisão que a maior parte das crianças que participou da pesquisa tem acesso a filmes. Como afirma Martín-Barbero, a televisão atualiza as massas.

As experiências de espectadorialidade filmica do grupo estudado foram analisadas em oposição a uma outra experiência, que é a dos críticos, aqui entendida como uma experiência de “cinefilia”. A *cinefilia* é um aprendizado que tem suas regras, seus ritos, suas partilhas por gostos e maneiras de lidar, tal como afirma Duarte:

No mundo do cinema, a cinefilia, além de significar gosto ou interesse por filmes, está relacionada a atitudes de estudo e investimento intelectual. Nesse contexto ser cinéfilo implica ter alguma intimidade com a sétima arte, alguma leitura sobre cinema e certo conhecimento da técnica cinematográfica, dos diretores, cinematografias, etc. (Duarte, 2002, p. 77)

A autora afirma que este grupo é caracterizado por certas práticas que o distinguem de outras práticas consideradas vulgares. É, portanto, a cinefilia uma maneira distintiva de lidar com filmes, mais propriamente com o mundo do cinema. Sua ação pedagógica estaria relacionada com uma rede de socialização mais ampla, em um espaço de troca de saberes, valores e crenças que funciona como elemento constitutivo de identidades.

Por outro lado, a comunidade de espectadores em questão estabelece uma relação com o filme que é menos circunspeta do que a relação que estabelece o crítico, posto que este tem o compromisso de formar uma opinião sobre o filme. A legitimidade desse trabalho está condicionada ao reconhecimento do espectador comum do valor das informações da crítica, do desejo de estabelecer um diálogo estimulante e fecundo com o crítico de cinema.

Essa relação tem na prática de ver tevê, em casa, parte de sua formação. Distante das salas de cinema, a espectadorialidade de um filme pelo espectador comum passa a ser dispersa e facilmente descontínua, quer seja pela própria organização do formato televisivo que corta o filme em "partes", entremeando-as com propagandas de diversos produtos, quer ainda pelas próprias relações que se estabelecem dentro de casa. Ver tevê exige deste espectador uma competência para lidar com a atenção flutuante que é um dos fundamentos da espectadorialidade da tevê. Mesmo quando se vê em aparelhos de DVD, pode-se, por exemplo, voltar a determinada cena para rever algo de que se gostou muito ou mesmo a uma cena que não se entendeu bem.

Quando começaram as oficinas na escola, as crianças viam os filmes no salão que em dias de festas é usado para comemorações coletivas, como, por exemplo, festas de formatura ou Natal. Nos dias de aulas o salão era usado para exibição de filmes em uma tevê de 29 polegadas, as cadeiras ficavam arranjadas em fileiras tais quais as cadeiras de um cinema. Eram de plástico e pouco confortáveis.

Entretanto, às vésperas da primeira oficina, a "tevê da escola" foi levada para outra instituição administrada pela mesma congregação religiosa que administra a "Casa". O que eu consegui foi realizar as oficinas na tevê da Casa, usada pelas crianças que ainda estão sob regime de internato na escola – em

processo de adoção, ou sob guarda da Casa. Com essa mudança, mudaram outras relações: a tevê de 29 polegadas passou a ser uma tevê maior, as oficinas de visualização que aconteceriam no salão, sem conforto, foram transferidas para as salas, que ficam no pátio interno da instituição, e as cadeiras de plástico desconfortáveis foram trocadas por almofadões.

As crianças deixaram de ver os filmes sentadas nas cadeiras e a partir de então, passaram assistir deitadas, no tapete e apoiando a cabeça sobre as almofadas, ou então se deitando de bruços. Deitadas elas escolhem quem se deitaria ao seu lado.

Durante a exibição dos filmes as crianças reconhecem alguns espaços da cidade do Rio de Janeiro: a Central do Brasil, o bairro Rio das Pedras, na Zona Oeste carioca, mas também fazem chacota de alguns amigos quando afirmam, por exemplo, que Fabrício pareceria Dadinho, tentando fazer uma relação a partir da aparência física.

São as cenas das favelas e da cidade do Rio de Janeiro, no caso de *Central do Brasil*, que mais mobilizam as crianças. Quando as imagens de *Central do Brasil* passaram a mostrar cenas do sertão, ou mesmo quando, em *Como nascem os anjos*, suas cenas passaram para dentro da mansão dos americanos, os meninos mostraram certa dispersão, evidenciada no desejo de ir beber água ou mesmo de ir ao banheiro, mas também nos corpos, que passaram a se mexer mais, na mudança de posição, nas falas. Embora nem toda fala estivesse necessariamente atravessando o filme, muitas delas antecipavam as cenas (dedução), chamavam atenção para fatos partilhando percepções sobre o filme.

A esse fenômeno descrito acima dá-se o nome de eventos de fala, denominação que, segundo Leal, caracteriza-se justamente por esses comentários sobre o filme, durante sua exibição, e seu foco de análise é a situação de fala e não as falas em si.

Uma das cenas que mais chamaram a atenção dos meninos foi, em *Como nascem os anjos*, a seqüência em que os meninos negociam a saída da mansão dos americanos com a polícia sob a mira das câmeras de tevê e da imprensa de um modo geral. Após ter aparecido na sacada da casa com Julie como refém, Branquinha retorna para dentro de casa, ela tem sobre o rosto a camisa que usara para fazer uma máscara. Logo após, é Japa quem sai da casa e vai para a sacada. Com o tênis de Julie nos pés e o microsystem da menina, ele dança para a tevê,

chamando atenção e buscando destaque. O plano dá certo e Japa aparece no jornal da noite.

Enquanto dança na sacada, toca no rádio um funk. Japa também tem sobre o rosto uma camisa que usa como máscara. Enquanto o menino dança na tela da tevê, alguns meninos na sala também dançam, todavia, a coreografia que encenam é a de um baile onde pessoas armadas podem entrar tranquilamente. Com os dedos simulam armas, outros apenas dançam.

Os meninos dançam mascarados, utilizam a camisa do uniforme para fazer as suas máscaras. A maior parte da turma, entre risos, apenas assiste, dividindo sua atenção entre os meninos que dançam no fundo da sala e o filme. Há dispersão das crianças, mas, ainda assim, elas estão voltadas ao filme e sua representação dos meninos.

Assim, tráfico e favelas constituem-se em contexto e cenário das representações das crianças. Os elementos que compõem a favela e que aparecem nos desenhos dos meninos foram pensados de maneira a valorizar a situação de guerra. Some da representação dos meninos toda a dinâmica do lugar, que passa a ser definida em razão de seus altos e baixos, que parecem mostrar o quanto essa geografia é um forte componente para a apropriação desses lugares pelo narcotráfico: com suas vielas, becos, lajes, etc.

A partir dos desenhos, das falas, dos gestos e da escrita, os meninos encenam a situação do narcotráfico a partir do espetáculo da guerra, numa encenação de poder e prestígio que coloca as narrativas dos filmes fora da ordem do documental para a ordem do *relato de experiência*.