



**Thaís de Carvalho Rodrigues Lopes**

**Infâncias Cariocas:**

**discursos sobre paz e violência  
(estudo etnográfico comparado)**

**Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Comunicação Social da PUC-Rio como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Comunicação Social.

Orientador: Prof. José Carlos Rodrigues

Rio de Janeiro  
Maio de 2017



**Thaís de Carvalho Rodrigues Lopes**

**Infâncias Cariocas: discursos sobre paz e violência  
(estudo etnográfico comparado)**

Dissertação de mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Prof. José Carlos Souza Rodrigues**

Orientador

Departamento de Comunicação Social – PUC-Rio

**Prof. Dr. Antônio Edmilson Martins Rodrigues**

UERJ

**Profa. Adriana Andrade Braga**

Departamento de Comunicação Social – PUC-Rio

**Profa. Monica Herz**

Vice-Decana de Pós-Graduação do CCS

Rio de Janeiro, 03 de Maio de 2017

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

### **Thaís de Carvalho Rodrigues Lopes**

Graduou-se em Comunicação Social com habilitação em Produção Editorial na UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) em 2013. Cursou Mestrado em Comunicação Social na PUC-Rio. Atua como editora de livros autônoma, participa do grupo de pesquisa OcupaIDEA e colabora com o projeto de alfabetização midiática e informacional da UNESCO.

#### Ficha Catalográfica

Lopes, Thaís de Carvalho Rodrigues

Infâncias cariocas: discursos sobre paz e violência (estudo etnográfico comparado) / Thaís de Carvalho Rodrigues Lopes ; orientador: José Carlos Rodrigues. – 2017.

130 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Comunicação Social, 2017.

Inclui bibliografia

1. Comunicação Social – Teses. 2. Infâncias. 3. Rio de Janeiro. 4. Violência. 5. Paz. 6. Etnografia Comparada. I. Rodrigues, José Carlos. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Comunicação Social. III. Título.

CDD: 302.23

## Agradecimentos

Ao meu orientador, José Carlos Rodrigues, que ofereceu toda a liberdade necessária para o meu amadurecimento. Seus conselhos, sempre precisos, apontaram-me o norte quando eu não sabia a rota.

À CAPES, pela bolsa que me possibilitou cursar este mestrado e por todos os incentivos que oferece à pesquisa no Brasil.

Ao Departamento de Comunicação Social, em especial à Marise Lira, por me auxiliar com as burocracias do percurso.

À Secretaria Municipal de Educação e às escolas, por autorizarem a minha entrada em campo, transformando o meu estar-no-mundo.

Aos professores Marcio Amaral e Renzo Taddei, fontes de inspiração e de força desde a graduação.

Ao OcupaIDEA e sua sensacional rede de amparo para jovens pesquisadores.

Ao GRUPEM, por me acolher e me sugerir dicas valiosíssimas para a execução desta pesquisa.

Aos meus pais, Luís e Míriam, por não hesitarem jamais em impulsionar os meus voos e pelos inúmeros sacrifícios que fizeram para me oferecer oportunidades.

Aos amigos que toleraram minha obstinação com esta pesquisa. Em especial aos que são pais e professores e proporcionaram inúmeros debates sobre o papel da escola e as relações intergeracionais.

## Resumo

Lopes, Thaís de Carvalho Rodrigues; Rodrigues, José Carlos. **Infâncias Cariocas: discursos sobre paz e violência (estudo etnográfico comparado)**. Rio de Janeiro, 2017, 130p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Comunicação Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta dissertação aborda os discursos sobre paz e violência no Rio de Janeiro e de que forma eles são assimilados e reproduzidos por crianças. A partir de etnografias realizadas em duas escolas em diferentes regiões da cidade, foram observados momentos de seriedade e descontração no cotidiano infantil. Uma escola localiza-se no bairro de classe média da Tijuca e possui elevada mensalidade; a outra, pública e municipal, está localizada no Complexo da Maré, região frequentemente tomada por confrontos entre facções e a Polícia Militar no momento da pesquisa. Nas interações entre professor e alunos, a categoria “violência” se apresenta e é combatida pela cultura da “paz”. A violência pode ser condenada ou justificada nos diferentes contextos sociais, em especial conforme a relação de poder operante entre algoz e vítima. Aponta-se a mídia como possível influenciadora do imaginário social e como matéria-prima na brincadeira dos alunos, tendo em conta a capacidade das crianças de inventar e de transformar a cultura. O trabalho reforça a necessidade de uma análise plural da categoria “violência”, sinalizando dinâmicas coercivas silenciosas que operam nos grupos sociais estudados.

## Palavras-chave

Infâncias; Rio de Janeiro; violência; paz; comunicação; etnografia comparada.

## Abstract

Lopes, Thais de Carvalho Rodrigues; Rodrigues, José Carlos (Advisor). **Carioca Childhoods: discourses on peace and violence (comparative ethnographic study)**. Rio de Janeiro, 2017, 130p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Comunicação Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This thesis addresses discourses on peace and violence in Rio de Janeiro and how they are assimilated and reproduced by children. Its content derives from ethnographies conducted at two schools in different regions of the city, which allowed the observation of moments of seriousness and relaxation in children's daily lives. The first school is located in the middle-class neighbourhood of Tijuca and has a high tuition fee; the second one is a municipal public school located in Complexo da Maré, a region frequently threatened by conflicts between the gangs and the military police during the period of this research. In the interaction between teacher and students, the category 'violence' presents itself and is countered by the culture of 'peace'. Violence can be condemned or justified at each social context especially according to the power relations between the executor and the victim. The media are seen here as possible influencers of social imaginaries and as a base for children's play, taking into account the child's capacity of inventing and transforming culture. This work reinforces the need for a plural analysis of the category 'violence', signaling coercive dynamics that operate in the studied social groups.

## Keywords

Childhoods; Rio de Janeiro; violence; peace; communication; compared ethnography.

## Sumário

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>9</b>
<b>2. INFÂNCIAS E CLASSES SOCIAIS NO BRASIL</b>	<b>15</b>
2.1. As escolas como <i>loci</i>	20
2.2. A viabilização do projeto e a ética na pesquisa com crianças	23
2.3. Primeiras visitas e a evolução da identidade no campo	29
<b>3. A VIOLÊNCIA MORALMENTE CONDENADA E SOCIALMENTE JUSTIFICADA</b>	<b>39</b>
3.1. Mídia e medo no Rio de Janeiro	44
3.2. Incoerências na utopia da paz	50
3.3. A relação das crianças com os lugares que habitam	54
<b>4. A COMUNICAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR</b>	<b>67</b>
4.1. A racialização dos corpos	72
4.2. O direito de bater	80
4.3. Palavras que machucam	84
<b>5. CULTURAS INFANTIS E TROCAS SIMBÓLICAS</b>	<b>92</b>
5.1. Códigos para a encenação de briga	98
5.2. Exposição à violência na mídia	103
5.3. Morte cômica e morte trágica	106
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>117</b>
<b>7. REFERÊNCIAS</b>	<b>121</b>
<b>ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO</b>	<b>127</b>
<b>ANEXO II – TERMO DE ASSENTIMENTO</b>	<b>130</b>

## **Lista de siglas**

BOPE: Batalhão de Operações Policiais Especiais

CEP: Comitê de Ética em Pesquisa

CIEP: Centro Integrado de Educação Pública

CRE: Coordenadoria Regional de Educação

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH: Índice de Desenvolvimento Humano

PCERP: Pesquisa das Características Étnico-Raciais da População

SEEDUC: Secretaria de Estado de Educação

SME: Secretaria Municipal de Educação

TALE: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UPP: Unidade de Polícia Pacificadora



## Introdução

Há, sem dúvida, em nossa sociedade e, imagino, em todas as outras mas segundo um perfil e facetas diferentes, uma profunda logofobia, uma espécie de temor surdo desses acontecimentos, dessa massa de coisas ditas, do surgir de todos esses enunciados, de tudo que possa haver aí de violento, de descontínuo, de combativo, de desordem, também, e de perigoso, desse grande zumbido incessante e desordenado do discurso (Foucault, 1999, p.50).

Esta dissertação se desenrola em torno de algumas questões centrais evidenciadas em seu título: trataremos de infâncias, sim; mas também dos discursos produzidos para as crianças, sobre as crianças e pelas crianças. Dispositivos de governamentalidade, tais como o Estado, a escola e a mídia, são essenciais na produção de sentido sobre a nossa experiência coletiva enquanto sociedade. Como nas demais sociedades capitalistas, o discurso dominante tende a privilegiar a perspectiva das elites detentoras de poder. Ao analisar as vivências dos alunos em duas escolas cariocas, foi necessário ter em mente os discursos sobre “paz” e “violência” que, sutilmente e de maneiras distintas, operam sobre a sociabilidade dos cariocas, influenciando e legitimando o que as crianças veem e experimentam em cada contexto sociocultural.

São raros os trabalhos da área de comunicação sobre a infância. Contraditoriamente, o público infantil cresce em relevância para o mercado audiovisual e a criança é cada vez mais uma influenciadora das decisões de compra no espaço familiar. Não à toa têm se tornado comuns os apelos por uma infância livre de consumismo, como é o caso do Projeto Criança e Consumo, do Instituto Alana. Resulta desse movimento de proteção à criança uma série de políticas regulamentando a publicidade voltada para o público mirim: o PL 6.777/2013 regulamenta a propaganda de produtos para as crianças; o PL 5.608/2013 dispõe sobre a publicidade de alimentos considerados infantis; e o PL 6.693/2009 restringe a publicidade de produtos infantis em horários em que a audiência de crianças é elevada.

O meu interesse na relação entre a infância e a mídia foi despertado ainda na graduação, quando percebi a existência de uma lacuna na produção científica

de Comunicação Social sobre o tema. No geral, debates afins são encabeçados por profissionais de outras áreas, entre as quais figura predominantemente a Educação. Minha intenção era trazer essas discussões para a arena dos comunicólogos e produtores midiáticos. Para tanto, fez-se necessário entender mais sobre as crianças enquanto categoria social específica e compartilhar seu olhar sobre o mundo apesar da lacuna geracional, abrindo mão de paradigmas tradicionais.

Compreender as crianças (enquanto sujeitos ou agentes) parece uma tarefa reservada a outras disciplinas, tais como a Psicologia e a Pedagogia. Contudo, o próprio elemento-chave da educação – a transmissão de cultura – depende essencialmente da eficácia da comunicação entre adultos e crianças. Esta comunicação não se limita ao espaço familiar e à escola, onde se desenrolam as mais evidentes relações intergeracionais. Toda produção cultural, todo material didático, todas as interações sociais observadas e vividas pelas crianças lhes *comunicam*. E o fazem desde um ponto de vista adulto, pois exercemos uma posição privilegiada na produção de discursos de verdade. Contamos não só com a autoridade da “experiência de vida”, mas também detemos o poder da produção dos conteúdos que serão lidos, assistidos e apreendidos pelas crianças.

Em áreas antes adultocêntricas, a infância tem recebido, finalmente, um espaço dedicado a si. Pode-se falar, hoje, de uma sociologia da infância (James e Prout, 2005) e de uma antropologia da infância (Cohn, 2005; Lancy, 2015). Desde o início, inspirada por leituras oriundas destas áreas, esta pesquisa se propôs a dar voz às crianças, ouvir o que é dito *por elas e para elas*.

Esta perspectiva impôs muitos desafios à realização deste trabalho. A etnografia com crianças dentro de escolas era uma metodologia sem precedentes dentro da comunicação. Minha vinculação à Comunicação Social surpreendeu a Secretaria Municipal de Educação, os diretores e os pedagogos de muitas instituições de ensino na cidade. Além disso, as escolas não conseguiam assimilar com facilidade a presença de um pesquisador desta área em sala – por questões burocráticas, concebiam apenas a existência de outros futuros educadores. A viabilização deste projeto de pesquisa e as diversas etapas para a minha entrada no campo foram minuciosamente descritos ao longo do capítulo 2.

Outra dificuldade foi a ideia de estudar a violência. O impacto da violência na mídia sobre a infância contemporânea é tema de muitas pesquisas e traz à tona inúmeros questionamentos teóricos (no capítulo 5 há um breve levantamento bibliográfico sobre esta discussão). Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que as brutalidades representadas nos filmes se tornam cada vez mais explícitas, falar de violência com crianças é um tabu. Em mais de uma escola a minha entrada no campo foi recusada pelo receio adulto de que o tópico “violência” servisse de gatilho para conversas traumáticas ou comportamentos antissociais dos alunos. A abordagem etnográfica veio a calhar neste sentido, pois me fornecia o argumento de que eu não provocaria este tipo de diálogo. Eliminadas as preocupações éticas, a reação dos adultos participantes era de interesse e entusiasmo. Afinal, como eu viria a ouvir muitas vezes de pais e educadores, a preocupação com o impacto da violência na infância é muito apropriada, principalmente no Rio de Janeiro.

Outra noção originária de outras disciplinas e essencial para a minha pesquisa é a de pluralidade de infâncias. Não seria possível falar de criança como um conceito universal, a infância não é passível de generalizações. Fatores variáveis e variados, como a condição econômica das famílias e a cultura de cada grupo social, influenciam concepções de certo e errado no trato com os pequenos. Interferem, inclusive, na própria experiência infantil. Ao abordar o tema da violência urbana na cidade do Rio de Janeiro, faz-se ainda mais necessário relativizar o olhar.

A relação com o espaço urbano e as violências aí perpetradas se altera completamente conforme o referencial sociocultural. As disputas de território existentes nesta cidade – em termos políticos, ideológicos e militares – resultam em tensões imensas e culminam em sucessivos confrontos armados. No entanto, as formas como essas tensões e esses confrontos são percebidos variam de acordo com a perspectiva de quem as observa, conforme será abordado no capítulo 3. Por essa razão, optei por estudar dois grupos de crianças: meninos e meninas de classe média, em uma escola particular de mensalidade elevada; e crianças faveladas, marginalizadas pelas políticas públicas e pelo discurso midiático. A minha experiência com a etnografia comparada revelou formas diferentes de conceber ameaça e risco, além de vivências silenciadas pelos discursos “oficiais”.

Para além do medo espalhado pelas seções policiais dos jornais e pela própria operação dicotômica policiais *versus* grupos criminosos, as crianças cariocas estão sujeitas, também, a violências silenciosas, sutis, simbólicas. Para minha surpresa, o espaço doméstico e o discurso dos professores por vezes pareceu autorizar o uso da força e a agressão como forma justificada de se alcançar respeito e ordem. Este é o foco do capítulo 4, no qual também se abordará a questão do racismo no contexto social brasileiro. O tema, que no princípio não fazia parte da pesquisa, foi trazido à luz pelos próprios alunos em inúmeras conversas, nos desenhos e nas brincadeiras registrados durante o meu trabalho de campo, retornando com alguma constância. Por essa razão – e porque o racismo se manifesta nas desigualdades socioeconômicas descritas nesta pesquisa –, incluí uma seção dedicada à racialização dos corpos (4.1).

Por fim, o capítulo 5 entra diretamente na relação mídia e criança, integrando as discussões da mídia-educacão (ou educomunicação) ao campo de saber da Comunicação Social. Respeitando o lugar da criança como agente e inventora de cultura, analisarei as formas como os elementos da cultura midiática são apropriados pelos alunos e incorporados à sua subjetividade, servindo como mediadores de emoções e de conflitos e influenciando-os como elementos inspiradores para brincadeiras e metáforas. Neste capítulo também são abordadas as percepções sobre a morte nos dois contextos socioculturais estudados, apresentando os espaços do luto e do lúdico em cada uma das escolas.

\*

Os contrastes sociais que demandam e justificam a execução desta pesquisa foram trabalhados de maneira cautelosa. A proposta desta dissertação não é reforçar o abismo entre as classes e os estereótipos associados a cada uma delas, mas pensar criticamente nas tensões que surgem de discrepâncias socialmente sancionadas. Afinal, se o propósito da antropologia é tornar o mundo seguro para as diferenças, como dizia Ruth Benedict, então o propósito da comunicação deveria ser criar pontes e unir distâncias através do diálogo.

É um lugar-comum subestimar a criança atribuindo-lhe a função de mimetista, que tudo observa e reproduz. Limitar o entendimento do processo de socialização infantil a um mecanismo de gradual obtenção de cultura, através do qual a criança vai aos poucos assimilando as dinâmicas da vida em sociedade e

tornando-se mais “madura”, implica uma visão dos pequenos como índices de um mundo adulto (Pires, 2010). Em outros termos, é uma forma de interpretar a criança a partir de uma visão centrada no ser adulto, considerando os pequenos como seres passivos diante da cultura que lhes é gradativamente inculcada. Assim, apenas nos tornaríamos agentes ao nos tornarmos adultos. Segundo esta lógica, a criança tem valor pelo seu devir (porque se tornará – porque é o futuro) e não pelo seu estatuto em si (porque existe no aqui e agora).

Devo elucidar que a perspectiva adotada desde a minha entrada em campo, e que será desenvolvida ao longo da dissertação, é a oposta: valoriza a criança como um agente de (trans)formação da cultura que lhe é ensinada. Os alunos aprendem, mas também questionam e reinventam sentidos – se tal proeza lhes for permitida. Por isso, talvez, o papel da educação seja tão duro. Em parte, educar diz respeito a dizer que certas coisas não podem ser mudadas, a conformar cada um ao seu lugar (Bourdieu & Passeron, 1990; Durkheim, 2011). É impossível pensar a relação criança-mídia isoladamente porque a sua própria dinâmica é, em grande parte, ordenada pelo repertório de símbolos e significados do grupo social em que cada infância se insere.

A sociedade com frequência pretere as formas de produção de cultura e de subjetividade exclusivas da criança. Mais ainda, desconsidera a existência de formas de interação e de produção de subjetividade exclusivas às crianças de determinado contexto social. “Criança” não é uma categoria fixa, mas mutável e repleta de nuances, contrastes e meios-tons. O objetivo da etnografia é entender cada infância dentro de seu contexto particular. A pesquisa é realizada de forma a se aproximar do grupo estudado: na escola, o etnógrafo coloca-se de certa forma na posição de “aluno” – ele está ali para aprender, e aprende também com as crianças (Taddei; Gamboggi, 2016).

Através dos ritos e das tradições infantis, reinventados a cada geração, as crianças mantêm o seu mundo secreto dos adultos. A necessidade de estudá-las enquanto grupo social particular é assim justificada, uma vez que elas se constituem como tal, desenvolvendo signos e formas de sociabilidade próprias (Hardman, 2001). A dificuldade de se pensar em uma antropologia da infância passa pela fluidez dessa categoria e torna necessária a constante revisão da minha função enquanto pesquisadora social, de minha postura e de meus objetivos.

Sobretudo, reflito sobre as formas de retribuição às crianças do saber que me proporcionam no dia a dia – desejo “que a pesquisa dê retorno para a intervenção, porém isto pode ter consequências e colocar as crianças em risco” (Kramer, 2002, p.42).

Conforme explica Rodrigues (2006, p.9), “as fronteiras entre as disciplinas respondem muito pouco às indagações contemporâneas”. Resultam muito mais de uma especialização de mão de obra, demanda da sociedade capitalista e industrial, do que de uma estratégia eficaz à compreensão do mundo. É necessário o desenvolvimento de uma leitura social e política mais *indisciplinar* (ibid.), mesclando saberes e perspectivas em busca de visões mais amplas de processos complexos. A subversão dos campos de saber, muito mais do que uma permeabilidade da comunicação por outras disciplinas, é o que pretendi buscar neste trabalho.

As crianças são, elas próprias, produtoras de significados e significantes. É esta a perspectiva da infância adotada neste trabalho, transcendendo o pensamento pragmático sobre o conteúdo a que essas crianças (receptoras) estão expostas. O objetivo é entender como as crianças cariocas (res)significam o que observam. Para isso, são detalhadas as dinâmicas sociais dentro do espaço escolar, os relatos dos estudantes sobre paz e violência, as descrições de suas interações lúdicas e as elaboradas metáforas que inventam e utilizam para expressar o que vivem e sentem.

O texto desvelará sentidos que os alunos das duas escolas produziam para o seu estar-no-mundo inspirados por produtos midiáticos, pelas dinâmicas da escola, da família e da classe social a que pertencem. Nesta dissertação, os estudos de recepção se transformam e recebem um viés mais amplo, considerando a comunicação social como uma transmissão de cultura que se dá para além das mídias, mas também através delas.

## 2

### Infâncias e classes sociais no Brasil

Pesquisadores que se dedicam ao estudo da criança estão acostumados a relativizar o sentimento de infância nas sociedades ocidentais. Apesar de ser costumeiramente universalizada no imaginário popular, a categoria "criança", associada a uma ideia de ternura e inocência, vem sendo questionada desde os anos 1970. Em *A história social da criança e da família*, Philippe Ariès (2012) localizou a descoberta do sentimento de infância, definindo-o como a recente consciência de uma diferença essencial entre a criança e o adulto, baseada na ideia de vulnerabilidade dos pequenos. Essa vulnerabilidade justificaria tanto os "paparicos" (expressão adotada pelo autor) quanto a necessidade de disciplina. É necessário inculcar na criança os costumes e a moral da sociedade em que está inserida.

Com base na análise das representações de crianças nas pinturas medievais, Ariès (2012) constatou que até meados do século XII a infância sequer era retratada. Quando começaram a aparecer nas obras antigas, os pequenos ganharam a forma de adultos em miniatura - representação alegórica do seu lugar social à época. Assim que ganhava o mínimo de domínio sobre o próprio corpo, a criança passava ao estatuto de adulto menor. Não havia qualquer tipo de estágio entre uma etapa e outra. Ao pequeno adulto cabia a tarefa de aprender a se comportar e a sobreviver no mundo. Somente no século XVII começaram a aparecer retratos de crianças sozinhas e, ainda mais importante, retratos de famílias organizadas em torno de crianças. A valorização da infância aconteceu ao longo de quatro séculos, em um contexto de queda da mortalidade infantil e cristianização dos costumes, o que levava a crer que a alma da criança tinha o seu valor mesmo quando morta em tenra idade.

A mudança de estatuto da infância e a sua crescente importância para o núcleo familiar e para a sociedade como um todo são relatados por Ariès a partir da Europa. Tais processos não ocorreram simultânea e homoganeamente mundo afora, nem mesmo na Europa. Um exemplo vem da própria família real portuguesa, em 1831. Dom Pedro I, ao abdicar do trono no Brasil e retornar a

Portugal, deixou para trás seu filho de cinco anos. Dom Pedro II foi entronizado ao completar catorze anos de idade. O processo de expansão marítima e a colonização do Brasil também ilustram desigualdades entre as crianças de diferentes origens: enquanto nas elites o sentimento de infância se desenvolvia, nas classes populares as crianças sequer tinham direito ao alento materno.

No século XVI em Portugal, crianças pobres eram uma parte importante das tripulações navais. A faixa etária de nove a dezesseis anos era encontrada com frequência como mão de obra nas embarcações. Meninos e meninas eram alistados pelos próprios pais ou responsáveis que, assim, “livravam-se de uma boca para alimentar” (Ramos, 1999, p.22). Também eram comuns a bordo as crianças judias sequestradas e as jovens órfãs e pobres na faixa dos catorze aos trinta anos, enviadas às colônias portuguesas para constituir família (idem, p.33).

Ainda mais grave era a situação das crianças sequestradas na África, exploradas como mão de obra escrava dentro de um contexto de desumanização e crueldade. Até 1808, o Brasil recebia nove mil africanos por ano, trazidos em navios negreiros (Góes e Florentino, 1999). As crianças representavam cerca de um quinto da população cativa nas fazendas, mas em propriedades que não costumavam comprar escravos esse número podia chegar a corresponder a um terço das pessoas escravizadas. Quem escapava da morte prematura era logo privado dos cuidados maternos e paternos.

Entre os quatro e os onze anos, a criança ia tendo o tempo paulatinamente ocupado pelo trabalho (...) Aprendia um ofício e a ser escravo: o trabalho era o campo privilegiado da pedagogia senhorial. Assim é que, comparativamente ao que valia aos quatro anos de idade, por volta dos sete um escravo era 60% mais caro e, por volta dos onze, chegava a valer até duas vezes mais. Aos catorze a frequência de garotos desempenhando atividades, cumprindo tarefas e especializando-se em ocupações era a mesma dos escravos adultos. Os preços obedeciam a igual movimento (idem, p.185).

Enquanto algumas crianças cresciam *no* trabalho e *para* o trabalho, outras vivam cercadas de zelo. Para a elite branca, a mãe se decompunha em duas figuras: a branca, biológica, socialmente reconhecida, mas corporalmente inacessível; e a preta, ama à qual se tinha acesso, sem reconhecimento social. Os filhos das amas eram prejudicados pela escassez de leite e de assistência. Mas, aos olhos da



elite, o filho da mãe negra não era senão um estorvo – afinal, em seus primeiros anos de vida ainda não servia para o trabalho.

Às pequenas crianças cativas, inaptas para o serviço, restava a convivência com os filhos da elite branca. O resultado era uma dinâmica doméstica tensa. Estas infâncias compartilhadas tinham destinos socialmente opostos e rigorosamente determinados. Estrangeiros expressavam horror diante desse padrão de comportamento, pois acreditavam que a tolerância dos anos iniciais poderia criar maus costumes nos meninos e meninas escravizados.

Os filhos dos escravos são criados com os dos senhores, tornam-se companheiros de folguedos e amigos e, assim, estabelece-se entre eles uma familiaridade que, forçosamente, terá de ser abolida na idade em que um deve dar ordens e viver à vontade, enquanto o outro terá de trabalhar e obedecer. Diz-se que unindo assim, na infância, o escravo ao dono, asseguram a sua fidelidade, mas o costume parece encerrar grandes inconvenientes e deve, ao menos, ser modificado de forma a tornar o jugo da escravidão menos penoso pela revogação da liberdade primitiva (Mawe, 1944, p.91).

\*

No cenário contemporâneo da cidade do Rio de Janeiro ainda se nota um contraste gritante entre as infâncias. As discrepâncias não se limitam ao poder de consumo das famílias. Contrastam também as formas como as crianças são lidas socialmente e como se assujeitam. Nas classes altas da sociedade brasileira, a criança é um rei na dinâmica familiar: seu desejo é imperioso. Contardo Calligaris (1991), renomado psicanalista europeu estabelecido no Brasil, considera este país como um paraíso para os infantes, uma vez que a categoria de especialização “infantil” parece fazer parte de todos os serviços de luxo: hotéis cinco estrelas oferecem salas de jogos para as crianças; nas escolas privadas insiste-se em uma abordagem lúdica que não traumatize o aluno no processo de ensino; os restaurantes oferecem menu infantil; as festas de aniversário são eventos sociais dispendiosos e necessários (ritual obedecido, a custo de dívidas imensas, mesmo pelas classes populares).

Por outro lado, o autor observa com estranheza “o exército de crianças ditas abandonadas nas ruas. Pois é estranho, depois de tudo, que a criança seja rei e ao mesmo tempo dejetado” (idem, p.45). Como psicanalista, reflete sobre o estatuto simbólico da criança nesse contexto tão desigual. Se os brasileiros reconhecessem

precocemente a criança como sujeito, essa valorização deveria servir para todas as infâncias. Mas não é o que acontece. Calligaris conclui, portanto, que não se trata de um estatuto de cidadania precoce conquistado pelas crianças, mas de uma “exaltação fantasmagórica da infância” (ibid.), que resulta na impossibilidade de reprimir. Para ele, o trato da infância sem interdições teria relação com uma equivocada absorção da psicanálise freudiana, associando a repressão dos instintos na infância ao desenvolvimento de traumas.

A paixão das elites brasileiras pelo discurso psicanalítico, refletido no trato dispensado às crianças e aos jovens, não faz parte do repertório social das classes populares. Mais ainda, as formas de tratamento médico-legal e psicopedagógico dedicadas à infância das classes populares diferem do tratamento psicoterapêutico das crianças da elite – basta pensarmos, por exemplo, nas instituições de amparo ao menor (Goldstein, 2003). Pode-se dizer, assim, que as relações geracionais (adulto-criança) nas sociedades brasileiras são profundamente particularizadas por distinções de classe. São essas distinções que permitem que uma criança dê ordens a um corpo adulto, remontando ao passado escravagista, quando “a diferença adulto/criança só podia valer no campo dos homens livres, o escravo sendo escravo tanto para a criança quanto para o adulto” (Calligaris, 1991, p.44).

No esboço desta pesquisa, lendo sobre o surgimento do sentimento de infância no mundo e a história social da criança no Brasil, tracei um paralelo com a minha observação cotidiana da cidade do Rio de Janeiro. Classe e cor, evidentemente, ainda são fatores definitivos para os devires das infâncias na nossa sociedade. Por isso, a etnografia comparada em dois contextos sociais diferentes pareceu adequada: seria uma forma de evidenciar a (co)existência de múltiplas formas de ser criança no mesmo espaço urbano, questionando a universalidade da classificação “infantil”.

Apesar de ter crescido familiarizada com as disparidades entre classes e bairros no Rio de Janeiro, fui surpreendida no trabalho de campo por situações extremamente semelhantes às descrições do passado colonial. Na escola particular, onde quase a totalidade dos alunos é branca, as crianças permanecem em ambientes especializados em tempo integral: se não a escola, o cursinho, a aula de dança ou de luta, o condomínio... Assim como os estímulos pedagógicos, a supervisão adulta é constante apesar de os pais trabalharem fora. Há sempre as

figuras da babá ou empregada, do motorista da condução, dos professores e instrutores. Na escola pública, onde os alunos eram majoritariamente negros, muitas meninas eram responsáveis pelos irmãos mais novos. Os pais nem sempre estão presentes e as mães costumam trabalhar fora desde muito cedo até altas horas – talvez por conta do tráfego intenso entre os locais de trabalho e de moradia e às vezes por terem mais de um vínculo profissional. Duas meninas relataram que suas mães eram empregadas domésticas e dormiam no serviço nos dias úteis.

Algumas crianças pequenas desacompanhadas faziam o percurso entre a casa e a escola, cruzando a rua movimentada por moto-táxis e carros em mão dupla, atravessando as fronteiras entre uma favela e outra dentro do bairro. Quando de um conflito armado, estas crianças ficam sozinhas em casa, pois a escola não funciona e seus pais precisam sair para trabalhar. Também ouvi o relato de uma menina de dez anos que cresceu no quartinho de empregada de uma casa de classe média, ajudando a mãe com o serviço doméstico. Não ganhava nada por isso, porque “estava aprendendo ainda”. Esta criança viveu e trabalhou com a mãe até os seis anos de idade, quando foi morar com o pai. Quando conversamos, ela o ajudava no serviço de pedreiro, agora remunerada: ganhava seis reais pela jornada diária de quatro horas de serviço.

Outra categoria a ser analisada neste trabalho, “violência”, também tem classe, cor e gênero no Brasil – esta constatação será detalhadamente trabalhada no capítulo 3. Este ponto foi mais um argumento que apontava para a importância de que a pesquisa se desse em contextos sociais diferentes, uma vez que diversos são os fatores associados à tolerância à violência. O trabalho de Scheper-Hughes (1993) no nordeste brasileiro é um excelente exemplo antropológico, porque mostra que os altos índices de mortalidade podem blindar um indivíduo das reações comumente associadas à morte e ao luto. De igual maneira, a convivência com diferentes situações violentas e o condicionamento a diferentes reações diante da morte impactam a relação das crianças com a violência, sua percepção de justiça e suas próprias interações agressivas com os colegas.

No contexto do Rio de Janeiro, a percepção de “violência urbana” varia conforme a região da cidade. As classes média e alta têm medo de assalto, de sequestro, de arrastão, situações atípicas em que se veem na mira de armas de

fogo. Todas essas atividades são *ilegais* e praticadas por *bandidos*, e são representadas pela mídia como *injustiças*. Nas favelas, as armas de fogo estão à vista, portadas pelos “meninos” (designante local para os jovens do tráfico), mas não representam, necessariamente, ameaça. Fazem parte da paisagem cotidiana. A ameaça parte da invasão da polícia e do exército, que adotam com frequência uma postura de combate com os moradores e desestabilizam as relações com as facções criminosas.

Nas favelas, a ameaça parte justamente dos atores que representam a segurança em um outro canto da cidade. Os atores violentos são *funcionários* de uma instituição do *Estado*. Atuam, em teoria, dentro da *legalidade*. As ações dos dispositivos militares, mesmo quando brutais, são retratadas pelos meios de comunicação de massa como estratégias de buscar *paz* e *justiça* para a cidade. A comparação entre crianças e seus *habitus* diferentes leva a uma série de relativizações úteis para o tema que me proponho a estudar: a relação da criança com a violência e os impactos da mídia nessa dinâmica.

## 2.1

### As escolas como *loci*

Abordei anteriormente o meu interesse em pesquisar dois grupos de classes sociais diferentes para dar conta da minha hipótese de que há mais de um sentido possível para as categorias de “infância” e de “criança”. Tomada esta decisão, restava definir onde e como eu encontraria estes grupos. Ter a infância como objeto de estudo tende a nos levar na direção do ambiente escolar como *locus* da pesquisa (Graue, Walsh, 1995). Afinal, a evolução da instituição escolar seguiu em paralelo o desenvolvimento do sentimento de infância, sendo uma solução natural para a associação da criança à inocência e à fraqueza. Na escola, é dever do adulto “preservar a primeira e fortalecer a segunda” (Ariès, 2012, p.110).

O ambiente escolar acaba nos mostrando mais sobre a relação entre crianças e adultos do que sobre a relação das crianças entre si. É ali que os jovens alunos aprendem a separar o horário da brincadeira do horário do trabalho e são despertadas para a disciplinada sujeição a relógios e agendas (Rodrigues, 1991),

ensinamentos necessários para a sua inserção na sociedade capitalista. A ordenação das interações na escola pode frustrar, no sentido de só permitir ao observador uns poucos vislumbres das brincadeiras e das fantasias infantis. Por ter a tarefa de ensinar às crianças a postura considerada adequada para o convívio social, no espaço escolar muitos dos comportamentos e brincadeiras que existem no dia a dia deixam de ser permitidos. Ter isto em conta é fundamental, inclusive, para analisar as diferentes interações observadas.

As condutas mais impetuosas dos alunos aparecem nos interlúdios das aulas: no recreio, no almoço ou quando a professora se ausenta por alguns instantes. Em compensação, a constante presença de um adulto como mediador das interações também pode ser interessante para a pesquisa. As crianças são moldadas pela sua constante e indissociável relação com o mundo dos adultos e este é um aspecto precioso para o entendimento da sua condição enquanto sujeitos sociais e históricos (James, Prout, 2005). A própria disposição das aulas, a forma como o conteúdo se apresenta aos alunos, como é explicado e compreendido, também nos permitem perceber o lugar social das crianças dentro daquele grupo social (Erny, 1981).

A escola provoca reflexões frutíferas sobre a nossa relação com as crianças e com a pedagogia. Não é raro ouvirmos que “a criança é o nosso futuro” ou que “a educação é a solução para os problemas do Brasil”. De certa forma, trabalhar a relação entre a criança e a escola implicou refletir sobre as próprias lacunas na nossa identidade nacional: o vir-a-ser da criança relaciona-se com o próprio estar-em-construção do Brasil (Freitas, 2001, p.252). Mas a ideia de educação como uma estratégia de mudança é, na prática, bastante utópica. Educar implica uma ação realizada por um grupo de adultos sobre um grupo mais jovem – a ação de “socialização metódica da nova geração” (Durkheim, 2011, p.37). Por isto, a pedagogia é muito mais *reprodução* do que *mudança*.

É fácil observar como as escolas das elites e as escolas populares abordam de maneira diferente a formação dos alunos. Embora os projetos político-pedagógicos das escolas privadas variem muito entre si, assim como a abordagem em sala dos inúmeros professores do Estado, é inegável que as crianças são formadas de modos diferentes. Minhas constatações em campo, que serão elaboradas com mais detalhes adiante, reforçam a tese de Bourdieu e Passeron

sobre o papel da pedagogia na perpetuação das desigualdades de classe. Talvez a escola, na forma como a conhecemos em nossas sociedades capitalistas, não possa atender ao propósito de transformação social, mas sem dúvida é um excelente *locus* de pesquisa para o estudo das relações entre infância e classe social.

Por essa razão, a escolha dos *loci* de pesquisa foi feita com cautela. Preocupava-me em diminuir o risco de uma abordagem elitista da infância no Brasil e evitar uma análise feita a partir da observação de um cotidiano privilegiado, que não refletisse a realidade da maioria das crianças brasileiras. Assim, optei por dividir meu tempo em campo entre duas escolas: uma particular, em um bairro de classe média-alta, cuja mensalidade fosse superior a dois salários mínimos; e uma pública, municipal, em região da cidade que tivesse outra percepção dos atores sociais envolvidos com a violência urbana, conforme expresso na seção anterior.

É importante ressaltar que, segundo o último censo escolar da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC), publicado em 2012, do total de alunos matriculados no ensino fundamental, 58,6% encontram-se em escolas municipais, 26,85% em escolas particulares e o restante em escolas estaduais.<sup>1</sup> É notório, portanto, que a realidade do ensino privado é mais uma exceção do que a regra. Para cumprir com o meu objetivo de incluir a infância das minorias socioeconômicas na minha pesquisa, seria fundamental incluir uma escola municipal no meu trabalho de campo.

Usar o termo “etnografia” para definir minha metodologia de trabalho poderia soar confuso. Segundo Malinowski (1990), as condições apropriadas para este tipo de pesquisa envolvem a permanência em um contato tão estreito quanto possível com o grupo a ser estudado, o que na prática só poderia ser alcançado pela residência efetiva entre eles. No entanto, o ambiente escolar oferece uma série de limitações: o turno das aulas de cada turma, a quantidade de dias de observação permitidos pela diretoria da instituição, pela professora e, no caso da escola pública, pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

---

<sup>1</sup> Disponível em: [http://download.rj.gov.br/documentos/10112/447710/DLFE-58242.pdf/Total\\_de\\_Matriculadas\\_2012.pdf](http://download.rj.gov.br/documentos/10112/447710/DLFE-58242.pdf/Total_de_Matriculadas_2012.pdf) Acesso em 6 de maio de 2016.

O ideal de escolarização total da sociedade foi acompanhado de uma divisão das classes escolares “como etapas de uma linha de montagem, em que se espera que a criança receba uma carga determinada de trabalho educacional” (Rodrigues, 2011, p.124). A analogia à linha de montagem foi perfeitamente ilustrada em propaganda da Fábrica de Escolas do Amanhã, projeto educativo da Prefeitura do Rio de Janeiro, que circulou no Jornal O Globo em 7 dez 2014. No título, lia-se “nossa linha de produção é simples: construímos escolas, formamos cidadãos e criamos futuros” (Prefeitura, 2014). Na ilustração, três crianças com o uniforme da SME escreviam sentadas em carteiras escolares individuais, enfileiradas sobre uma esteira de rolagem.

Para os propósitos desta pesquisa, optei por acompanhar alunos de idade entre oito a dez anos. Esta faixa etária encontra-se atualmente entre o terceiro e o quarto ano do ensino fundamental, momento interessante da evolução escolar: as crianças já estão alfabetizadas e apresentam algum domínio da escrita, mas ainda têm grande parte do seu cotidiano povoado por atividades lúdicas e subjetivas – como desenhar, encenar e brincar. A observação participante seria, assim, enriquecida por vários aspectos do planejamento curricular dos alunos. A faixa etária escolhida também favoreceu o meu propósito de ter as crianças como informantes. Nesta idade, elas já incorporaram muitas normas sociais mas ainda não têm a discrição de não comentá-las. Pelo contrário, suas perguntas e suas leituras de mundo revelam extraordinária honestidade e lucidez.

## 2.2

### **A viabilização do projeto e a ética na pesquisa com crianças**

No primeiro semestre do curso de mestrado, minha ideia era entrar em campo em uma das escolas de mensalidade mais alta da cidade, em um bairro da Zona Sul, cuja coordenadora eu conhecia. Tentei abordar duas instituições diferentes e em ambas enfrentei o mesmo problema: a observação em sala de aula implicava uma relação de *estágio docente voluntário*, que precisaria ser documentada pela minha universidade a fim de livrar a escola de responsabilidades salariais comigo. Esta obrigatoriedade talvez não fosse problemática para um pesquisador da Educação, mas na Comunicação Social não havia precedentes para este tipo de

documentação de pesquisa, o que inviabilizou minha entrada nas escolas que havia inicialmente escolhido.

A partir daí, foi necessário fazer um estudo das escolas privadas da cidade, de seus projetos pedagógicos e mensalidades – esta última sendo uma informação de acesso um pouco mais restrito. Identificadas várias instituições adequadas à minha pesquisa, com um perfil de aluno mais parecido com o da infância hipervalorizada que eu pretendia examinar, era feito um contato por e-mail, anexando um resumo da pesquisa, seguido de um contato por telefone. Algumas escolas me convidaram para discutir as condições de pesquisa pessoalmente com a coordenação. Outras, mais tradicionais, alegavam não ver sentido em receber um pesquisador que não estivesse se formando como educador.

Consegui ser aceita por uma escola particular apenas em dezembro de 2015, no período de férias escolares. Localizada no bairro da Tijuca, a escola tinha um projeto pedagógico bastante inspirado pela antropologia e já tinha sido objeto de outra etnografia recente (Fians, 2015). Nesta instituição de ensino, o meu tema foi bem recebido e provocou a curiosidade da coordenadora, que inclusive indicou a turma de alunos de acordo com o que percebeu ser frutífero para a minha observação. Segundo ela, na turma escolhida os alunos eram inteligentes, imaginativos e faziam muita menção aos personagens que povoavam o seu consumo de mídia.

A entrada na escola pública foi mais embargada. Inspirada pela série de reportagens “Educar em áreas de conflito”<sup>2</sup>, do jornal O Globo, optei por tentar a minha inserção em uma escola municipal do Complexo da Maré. O complexo de favelas possui um dos mais baixos IDHs (Índices de Desenvolvimento Humano) da cidade, junto de outras comunidades periféricas, como o Complexo do Alemão<sup>3</sup>. Para acessar esta escola foi preciso contatar a Secretaria Municipal de Educação (SME), responsável pela educação das crianças na faixa etária

---

<sup>2</sup> Gois, A et al. “Escolas buscam formas de educar em meio a cotidiano de violência”. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/escolas-buscam-formas-de-educar-em-meio-cotidiano-de-violencia-16579542>. Acesso em 6 de maio de 2016.

<sup>3</sup> O IDH do Complexo da Maré (0,722) ocupa a 123ª posição no ranking do município, que contém 126 bairros ou grupo de bairros. O IDH mais alto é o da Gávea (0,970) e o da Tijuca, bairro da escola A, ocupa a 18ª posição no ranking (0,926). A título de comparação, o IDH mais alto da cidade é equivalente ao da Noruega. Dados coletados baseados na amostra por domicílio do IBGE e disponíveis no Armazém de Dados do Instituto Pereira Passos. Disponível em: <http://www.armazemedados.rio.rj.gov.br/> Acesso em 6 dez 2016.



pretendida (crianças maiores costumam frequentar escolas estaduais). O primeiro contato com a SME se deu em julho de 2015.

Colegas pesquisadores da área de educação<sup>4</sup> desestimularam minha entrada em um CIEP (Centros Integrados de Educação Pública, como as escolas municipais costumam ser chamadas pelos professores e funcionários da SME). Alegavam que a aprovação de projetos de pesquisa pela Prefeitura era extremamente desgastante e por vezes demorava tanto que a pesquisa só era autorizada após o término do seu prazo. A minha experiência comprovou esse risco, mas foi privilegiada por meus contatos informais.

Como eu conhecia um dos jornalistas redatores do projeto especial d'O Globo, pedi-lhe o contato da assessoria de imprensa da SME – o que facilitaria minha apresentação como pesquisadora da área de comunicação social. O assessor que me atendeu de imediato teve simpatia pela minha proposta de pesquisa, inclusive me passando o seu número de telefone celular para contato em caso de maiores problemas. De fato recorri bastante à sua ajuda e meu caminho foi menos tortuoso do que poderia ter sido sem o seu intermédio.

Para que o meu projeto fosse considerado pela equipe de análise da SME, foi necessária a seguinte documentação: (i) questionário da SME detalhando a minha metodologia de pesquisa e a sua interferência nas dinâmicas da escola (Anexo da Portaria E/DGED N.º 41/09); (ii) carta de apresentação da Universidade; (iii) projeto de pesquisa detalhado, incluindo justificativa da escolha do CIEP como local da pesquisa; (iv) parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), com termo de consentimento livre e esclarecido.

No Brasil, pesquisas envolvendo seres humanos devem ser aprovadas por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) ou, quando a Universidade não o possui, pela Plataforma Brasil. Trata-se de um “sistema de avaliação bioética que repousa sobre a pressuposição de um risco a ameaçar todos os ‘seres humanos’ que participam de uma pesquisa; o que é perfeitamente razoável no caso das pesquisas biomédicas” (Duarte, 2015, p.32), mas não se aplica às dinâmicas das relações em campo nas ciências sociais. Entre as exigências do CEP figuram o Termo de

---

<sup>4</sup> Agradeço aos comentários do GRUPEM na fase inicial da pesquisa, fundamentais para um esboço mais preciso das abordagens metodológicas que eu viria a utilizar.

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento (TALE). O TCLE (Anexo I) deve ser entregue aos responsáveis pelas crianças, que hão de declarar ciência e autorizar a observação de seus filhos. O TALE (Anexo II) é apresentado e preenchido pelas próprias crianças, em linguagem adequada ao seu entendimento. Ambos os termos visam a apresentar os riscos associados à minha pesquisa para os participantes, a apresentação das minhas hipóteses e dos meus objetivos – elementos que, quando colocados de forma tão direta, tendem a influenciar em campo a interação do pesquisador com os atores sociais.

As demandas do CEP ignoram a natureza negociada e dialogal das interações nas pesquisas das ciências humanas e sociais, em que não se pode deixar de levar em conta o respeito ao interlocutor (Duarte, 2015). Vale ressaltar que muitos projetos não recebem aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa devido à inadequação dos termos de consentimento e assentimento, pelo que foi necessário investigar os elementos exigidos nos termos e na forma correta de sua redação, tendo o cuidado com a forma da exposição para não prejudicar ou direcionar previamente a minha interação com os pequenos em sala de aula. O termo chegou a retornar uma vez com exigências de correção e somente após um período total de dois meses recebi um parecer favorável do CEP. Ainda assim, no primeiro envio de dossiê do meu projeto de pesquisa à SME, tive minha entrada no CIEP negada porque “a presença de um pesquisador na sala de aula interfere na dinâmica e nas relações estabelecidas naquele espaço” e “porque este estudo não expressa sua relação com os processos de aprendizagem e as relações de ensino” (trechos do parecer de rejeição do projeto).

Acredito que a viabilização da pesquisa só foi possível pelo contato prévio com a assessoria de comunicação da SME, interessada no tema. O meu contato inclusive me sugeriu entrar com um recurso no qual eu explicitasse o meu desejo de ter o meu projeto reavaliado pela equipe de mídia e educação, que entenderia a relevância pedagógica desta proposta interdisciplinar. O recurso foi redigido com referências bibliográficas de diversos campos, na intenção de reforçar a relação entre os campos de comunicação e mídia. Minha argumentação na carta de recurso para a SME se baseou na ideia de que

[...] os abismos intergeracionais são agravados pelo desconhecimento da relação das novas gerações com outras fontes de informação, através das quais estas podem alcançar o conhecimento de temas considerados adultos. Nesse sentido, entender a relação da criança com a mídia e a influência desta no seu desenvolvimento é primordial para pensar as mediações possíveis tanto da escola quanto da família.

Dois meses mais tarde recebi novo parecer, desta vez favorável, reconhecendo “a escola como *locus* privilegiado para a observação de crianças, uma vez que as mesmas já se encontram ali reunidas e passam [ali] uma parte significativa de seu dia”.

Nesse momento, a 4<sup>a</sup>. CRE, a Coordenadoria Regional de Escolas na área em que a Maré está localizada, estava em recesso. Assim, somente após as férias pude levar os documentos do projeto até o local, em Olaria – era obrigatório que a entrega dos papéis fosse feita pessoalmente. Na 4<sup>a</sup>. CRE recebi uma carta assinada por uma funcionária da Prefeitura permitindo minha entrada na escola. Também recebi algumas recomendações para a circulação na favela, por ser “zona de risco” (nas palavras da coordenadora). Foram, no total, necessários seis meses de espera entre o envio dos documentos exigidos pelo CEP e a aprovação final pela SME. Nesse período busquei apresentar o meu projeto às escolas particulares da Zona Sul e da Zona Norte em que pretendia realizar a pesquisa e me familiarizar com o contexto social das crianças de zonas conflagradas.

Além de pesquisar sobre a história do Complexo da Maré no Observatório de Favelas, centro que concentra informações diversas sobre as comunidades periféricas da cidade do Rio de Janeiro, visitei o Complexo do Alemão (no momento em que escrevo, localidade classificada como “pacificada”) e conversei com produtores de mídia comunitária de diversas favelas. Estava claro para mim desde o início que a burocracia não era o único entrave para o exercício de minha pesquisa de campo, principalmente por se tratar de uma zona conflagrada, onde as formas de sociabilidade são bem particulares – voltarei a abordar a questão da violência urbana mais adiante. Meu trabalho foi, assim, atravessado pelas peculiaridades de uma etnografia multilocalizada, o que, por definição, implica intensidades e qualidades variadas de resultado, devido às diferentes condições de entrada no campo e às variantes interações entre os atores sociais pesquisados (Marcus, 1995).

Na Tijuca, o projeto político-pedagógico da escola é participativo e construtivista. Sua mensalidade, como já registrado, equivale a quase dois salários mínimos, resultando em um perfil de alunos de classe média alta, quase sempre filhos únicos, cujos pais possuíam no mínimo o grau de instrução superior completo e estavam na faixa etária de 35 a cinquenta anos. Tive acesso completamente autorizado pela diretora e pela professora responsável pela turma, podendo, portanto, frequentar o espaço com uma assiduidade constante de uma a duas vezes por semana ao longo dos quatro meses. Havia duas turmas de quarto ano na escola: uma no horário da manhã e a outra no horário da tarde, cada uma com vinte alunos.

Na Maré, o projeto pedagógico é livre e varia conforme o gosto de cada professor. A diretora acredita que assim “tem mais liberdade para trabalhar, cada um faz como acha melhor”. Na faixa etária com a qual eu trabalhava, havia quatro turmas (apenas duas dessas no horário da tarde, turno que me foi recomendado). A sala da Tia Daiane tinha uma média de trinta crianças, mas por vezes este número variava. Houve alunos que deixaram de vir à escola subitamente e dias em que, devido à falta de professores, a turma aumentou de tamanho. Os alunos são, em sua maioria, filhos de trabalhadores informais. Ouvi histórias de pais ambulantes, faxineiros, feirantes e pedreiros. Às vezes, as crianças trabalham para ajudar na renda familiar. Era o caso de Bianca, de dez anos, que já tinha sido ajudante de empregada doméstica (trabalho pelo qual não fora remunerada) e que agora “misturava cimento”.

Todas as crianças da Maré tinham irmãos e ficavam surpresas por eu não ter filhos aos 24 anos de idade. Suas mães, mais novas do que eu, tinham dado à luz inúmeras vezes. Ali precisei determinar o único dia da semana em que faria a pesquisa e comunicá-lo à diretoria. Por se tratar de uma zona conflagrada, era necessário telefonar para a escola antes de sair de casa, para que avaliassem se a região estava segura. Caso não fosse possível contatar a direção, se a escola se encontrasse fechada por algum problema de infraestrutura<sup>5</sup> ou se a diretora

---

<sup>5</sup> Silva (2015, p.30) conta que em 2001 o projeto Redes de Desenvolvimento da Maré recebeu ordem do tráfico para fechar mais cedo. Como pretexto para o cancelamento das aulas, foi pendurado um cartaz alertando que havia problemas de eletricidade no prédio. Seu relato me fez pensar que situações semelhantes podem interferir no funcionamento das escolas da região.

afirmasse abertamente que a região estava “complicada”, a visita era cancelada. Isto limitou consideravelmente a minha presença naquele espaço.

Em nenhuma das escolas pude escolher o grupo de crianças com o qual ia trabalhar. Foram as diretoras de cada instituição que me indicaram às turmas de acordo com seus critérios pessoais de adequação. A noção da “turma ideal” variava: na Tijuca, a diretora sugeriu o grupo de alunos da tarde porque eram crianças “falantes e criativas”, “interessantes para a pesquisa”, e a professora responsável por elas era “ótima”. Na Maré, fui alocada no turno da tarde por questão de segurança, mas a turma a mim designada estava mais avançada na alfabetização e tinha os alunos mais “dóceis” na faixa etária estudada (a palavra “dóceis” foi usada pela professora Daiane, responsável pelas crianças).

Embora as escolas tivessem dispensado a aplicação dos termos de consentimento e assentimento, uma vez que me receberam como *estagiária voluntária*, durante todo o meu convívio refleti sobre as implicações éticas desta pesquisa, tentando proteger as crianças de serem expostas. Também não utilizei, em momento algum, perguntas ou atividades direcionadas – inclusive por ter assumido o compromisso de não perturbar as dinâmicas escolares. Por essa razão, as instituições de ensino permanecerão anônimas e todos os participantes mencionados, adultos e crianças, terão suas identidades protegidas por nomes e apelidos fictícios.

## 2.3

### **Primeiras visitas e a evolução da identidade no campo**

A primeira visita à escola na Tijuca se deu na segunda semana de aulas do calendário letivo, pois havia a orientação de que a professora deveria ficar sozinha com os alunos nos primeiros dias. Entendi que o período de reaclimação era necessário após um longo período de férias, sem horários e sem tarefas. Também pensei que o intervalo poderia servir para prepará-los para a minha chegada. No meu primeiro dia identifiquei-me como “a pesquisadora da turma da Gabi” no portão de entrada e o segurança, de dentro de uma cabine, apertou o botão que liberava a minha passagem.

Caminhei um longo pedaço de estacionamento dedicado aos carros dos pais e das conduções, sentindo o cheiro de terra molhada daquela localização privilegiada em meio à floresta. Mais adiante passei por outro portão, onde um inspetor veio me cumprimentar (ainda com o portão fechado). Novamente apresentei-me como “a pesquisadora” e ele também estava ciente da minha chegada, autorizando a minha passagem. O espaço da escola era muito limpo e arejado, cheio de azulejos brancos. Subi uma rampa rumo à secretaria e dessa vez disse à atendente apenas que estava “esperando a Gabi” – a professora era também coordenadora. A menina foi buscá-la com certo espanto. Quando retornou, dizendo-me que ela não tardaria, perguntou “você é mãe de quem?”. Apresentei-me novamente como “a pesquisadora”, ao que ela respondeu, visivelmente aliviada: “Agora faz sentido! Você é muito nova”.

Gabi veio ao meu encontro e quis saber um pouco sobre a minha pesquisa. Pareceu sinceramente interessada e discutimos questões práticas de horário e frequência de visitas. Ela me explicou que, excepcionalmente naquele dia, gostaria que eu esperasse por alguns instantes antes de me dirigir às crianças, para que pudesse explicar a elas a razão da minha presença em sala. Assim, acompanhei-a em direção à sala. Minha chegada interrompeu o chamado “planejamento” – momento em que a professora escrevia no quadro as tarefas do dia, com a colaboração e sugestão das crianças.

Sentei em silêncio no canto da sala, próxima à parede onde repousavam as mochilas. Observei que algumas crianças chegavam mais tarde, sem alvoroço algum. Sentavam-se em grupo de cinco, com as carteiras organizadas em círculo, olhando-se umas às outras. Todo o material usado em sala, exceto os cadernos, era de uso coletivo e ficava próximo ao quadro negro. As crianças que chegavam iam até a estante apanhar borracha e lápis. Alguns alunos repararam na minha presença silenciosa e começaram a questionar quem eu era. Um deles perguntou “ela também é aluna da escola?” – o que achei curioso. Depois entendi que sua pergunta se devia ao fato de eu também portar mochila, estojo e caderno. Apesar de utilizar os mesmos materiais de trabalho que elas, minha presença ali “a trabalho” me diferenciava da categoria de “aluna” – esta associada à infância. Afinal, como as próprias crianças definiriam meses mais tarde “ser criança é bom

porque a gente demora a morrer e ainda não precisa trabalhar” (a definição constava no mural sobre “ser criança é”, e foi feita coletivamente pela turma).

Terminado o planejamento, Gabriela interrompeu a programação do dia para me apresentar como “pesquisadora” e “mestranda”, evocando um trabalho que ela tinha feito em escolas indígenas na região de Parati, com o qual as crianças tinham familiaridade. A compreensão da minha função em sala foi facilitada pelo fato de a escola sempre propor variados temas de pesquisa para as crianças, de maneira que elas estavam familiarizadas com o conceito e o método da observação científica. Gabi usou esta comparação para explicar minha presença: “assim como vocês estão fazendo uma pesquisa agora, algumas pessoas não param de pesquisar nunca”. Contou que meu trabalho ia acompanhar duas escolas e que a outra turma era de uma escola pública na Maré, mas não entrou em detalhes sobre os meus objetivos, dizendo apenas que era “sobre as crianças”. Em seguida, perguntou a eles se sabiam o que era uma escola pública. Carlos disse “são escolas que não precisa pagar” (sic), mas Gabriela corrigiu, explicando que essas escolas são pagas pelos nossos impostos e que deviam ser para todos, mas nem sempre as coisas que o governo faz são muito boas, por isso havia também escolas pagas.

Abriu um espaço para os alunos virem me cumprimentar – e vieram todos. As crianças se apresentaram pelo nome, mas alguns disseram também seu apelido, ou o nome e o sobrenome – esses últimos tinham homônimos ou um irmão gêmeo na sala. Todos foram muito receptivos e afetuosos no jeito de falar, mas me cumprimentaram com certa distância – como se assumissem, eles, o lugar de pesquisadores, cercando-me, observando-me e fazendo perguntas. Daí por diante sempre fui tratada como “Thaís” e em raros momentos como “Tatá”. A professora, Gabi, e sua estagiária, Bia, eram chamadas exclusivamente pelos seus apelidos. Quando explicavam para as crianças de outras turmas ou para seus pais quem era eu, diziam: “é a estudante de mestrado que está fazendo uma pesquisa sobre o que as crianças gostam de fazer”. Elas entendiam razoavelmente bem do que se tratava um mestrado – algumas tinham pais e mães doutores. Victor, um dos meninos da turma, dizia que eu era “da liga de prata” e me tornaria da “liga de ouro” quando fizesse doutorado (uma analogia à lógica dos videogames).

Embora eu pudesse auxiliar Gabi e Bia nas tarefas diárias conforme fosse requisitada ou ainda interagir livremente com as crianças, diante de algum conflito ficava claro que eu não possuía o mesmo estatuto ou autoridade da professora, posto que os alunos recorriam sempre a ela ou, em sua ausência, à estagiária. Apesar de nunca ter conquistado essa autoridade nos quatro meses de visitas à turma, criei um vínculo forte com algumas crianças, de modo que elas passaram a me pedir opinião em assuntos diversos, a fazer confidências, inclusive a me presentear eventualmente com desenhos. Diante do meu “jeito com crianças” (para usar as palavras de Gabi), um dia a professora me disse: “Ih, Tatá, não vai ter jeito. Você quando sair daqui vai ter que fazer pedagogia!”

A entrada na Maré foi mais difícil, porque implicou inserção em um espaço que não me era familiar depois de ter vivido uma situação delicada no Complexo do Alemão. Eu já tinha feito um trabalho na favela Santa Marta em 2010, mas na época eu era parte de um grupo de mais de cinco alunos e só precisei circular sozinha pelas vielas quando já estava bastante familiarizada com o local. Além disso, o morro era considerado “pacificado” pelo Estado. Não se comparava em nada com a circulação em uma zona disputada por três diferentes grupos, com constante ameaça de invasão pela polícia militar e pelo exército, em operações que com frequência ocorriam sem serem anunciadas, nos horários de entrada e de saída das escolas.

No período em que meu projeto ainda estava sob avaliação da SME, em meados de outubro de 2015, considerei entrar em campo no Complexo do Alemão. Tinha ali alguns amigos que poderiam me ajudar a encontrar uma escola de baixa mensalidade para conduzir minha pesquisa, como um plano B no caso de a aprovação da Prefeitura não sair. Fiz uma visita com um professor que me encontrou no shopping Nova América e subiu comigo até um espaço comunitário de ensino, mostrando o caminho de entrada e saída do morro. Houve uma tarde de debates com os jovens do Alemão, focando na representação das favelas pela mídia tradicional e pela mídia comunitária, mas no horário de saída houve uma invasão da Polícia Militar e um intenso tiroteio que nos impediu de pisar na rua por alguns minutos. Quando a situação se acalmou e alguns jovens começaram a sair para as ruas, eu continuei com um semblante preocupado e imóvel atrás do portão de metal. Um dos alunos sorriu para mim e disse, em tom de brincadeira,



“relaxa, tia, agora você tá batizada”. Os jovens que ali moravam dispersaram rumo a suas casas e eu desci o morro na companhia dos outros professores, apavorada com a possibilidade de no futuro vir a lidar sozinha com aquela situação.

Na Maré, em caso de conflito, o que eu faria? Aquilo me preocupava, porque eu não conhecia a conduta em situação violenta. Minha estratégia foi conversar com amigos ativistas da região e encontrar alguém que morasse perto da escola, para me familiarizar com o percurso antes de as aulas começarem. Foi assim que conheci Iara. Trocamos algumas mensagens pelas mídias sociais e ela me convidou para conhecer a sua casa. Marcamos nosso ponto de encontro na passarela da Avenida Brasil que dava entrada para a comunidade e fomos caminhando pela rua principal até sua residência, parando antes na escola a fim de conhecer sua localização exata e de me apresentar informalmente à diretora.

\*

Na época de minha primeira vista, o CIEP se desdobrava em escola e posto de vacinação. A diretora se encontrava na fronteira dos dois espaços, e não pareceu estar muito disposta a conversar naquele momento. Disse que, para entrar ali, era obrigatória a autorização da Prefeitura e me desejou boa sorte no processo de obtê-la. Apesar da pressa, anotou em meu celular o telefone da escola e pediu que eu sempre ligasse antes de vir, porque poderia ser que a escola estivesse fechada. Justificou esse pedido com uma frase que eu ainda ouviria muitas vezes: “aqui é zona de risco”.

Quando encontrei Iara, não deixei de me sentir alerta aos movimentos das ruas, em especial ao carro da polícia que estava na entrada da favela, com medo de reviver a experiência do Alemão. Mais tarde, quando li o livro *A máquina e a revolta*, de Alba Zaluar, reconheci o meu medo na descrição que a autora faz de sua “introdução afetiva” na favela:

Comecei a invejar intensamente Malinowski, que aportou a uma praia longínqua nos mares da Oceania para estudar um povo tribal sem saber-lhe a língua, mas com a convicção de que iria deparar com uma cultura diferente e autônoma, harmoniosamente coerente e aceita por todos. Ali estava eu, bem no meio do dissenso e dos conflitos que, segundo os jornais, rasgavam a vida pacífica do povo carioca e manchavam de sangue a vida brasileira. (Zaluar, 2000, p.9).

Iara era muito receptiva ao ouvir e acolher os meus receios, porque ela própria vinha de outra região da cidade. Eu tentava internamente combater a imagem de favela como lugar do mal, perpetuada pela mídia e pelo discurso das classes médias que habitam o asfalto (a noção de “cidade partida”). Conforme eu caminhava, as casas, a feira e as crianças brincando na rua me faziam lembrar Vila da Penha, bairro da casa de minha avó, onde passei a infância. Logo, em um primeiro momento parecia fácil derrubar minhas noções prévias sobre aquele espaço. Diferentemente do Complexo do Alemão, na Maré a geografia é plana e as ruas são mais largas, facilitando a identificação de pontos de referência. Naquela primeira visita, a minha tensão se manifestava pela ansiedade em decorar o caminho e conhecer as estratégias dos moradores para se protegerem em caso de fogo cruzado – afinal, dali em diante eu entraria e sairia sozinha. Iara me ensinou a observar o movimento das ruas, que diminui nos instantes que antecedem um confronto, e a pedir abrigo nas lojas e nas casas caso fosse necessário.

A ideia de entrar na comunidade sozinha me preocupava, porque eu tinha receio de ser vista pelo tráfico como suspeita. Essa situação de medo aumentou quando, no caminho de volta para a Avenida Brasil, deparei com um adolescente portando um fuzil. Iara logo me tranquilizou: “com o tempo você se acostuma aos meninos”. Expliquei a ela que o meu medo era o contrário: eles não se acostumaram a mim. Iara achou graça e explicou: “você vai ser ‘tia’. Vão te ver entrando e saindo da escola”. Realmente, como a professora mais tarde viria a reforçar, “ninguém mexe com ‘tia’, todo mundo respeita”.

Minha segunda visita se deu meses mais tarde, já com a carta da 4ª CRE em mãos. Chegando à passarela, enfrentei meu medo de andar sozinha buscando um moto-táxi. Quando pedi para ir ao CIEP, o moto-taxista não entendeu a referência. Disse então que era uma escola (chamei-a pelo seu nome completo) localizada em determinada rua, perto de tal loja. Ele então exclamou: “Ah, o Brizolão<sup>6</sup>! Você é

---

<sup>6</sup> Sobre a alcunha “Brizolão”: os CIEPs foram implementados no Rio de Janeiro durante os governos de Leonel Brizola (1983-1987 e 1991-1994). Tinham como objetivo oferecer ensino e assistência integrais para as crianças e adolescentes “carentes”. Previam um horário de funcionamento de 8h às 17h, com aulas e atividades culturais extracurriculares, além de atendimento médico e odontológico. O projeto, de Darcy Ribeiro, tinha custos elevadíssimos para o Estado e não teve continuidade após o governo Brizola. Os CIEPs sofreram um gradual

nova, né? Da próxima vez fala ‘Brizolão’ que não tem erro”. Achei irônico ter estado tão preocupada em decorar o caminho no primeiro dia e não ter me atentado para o nome informal da escola. No percurso, o motorista foi me fazendo uma série de perguntas. Se eu era professora, se ia ficar de vez ou só por um tempo. A situação me deixou um pouco paranoica, principalmente porque percebi que ele usava um fone de ouvido conectado ao celular. Mas ao chegar à porta da escola, perto a um dos jovens que patrulhavam a rua, ele me desejou boa sorte. “Bom trabalho, professora! Fica com Deus”.

Era preciso ter alguns cuidados. Primeiramente, com as palavras que estão incorporadas no meu léxico de cientista social. Em uma região sob poder do tráfico, não posso explicar meu trabalho através de uma analogia com a “investigação”, nem me referir aos atores sociais da escola ou aos meus colegas da comunidade como “informantes” – alcunha usada pelo tráfico para apontar os traidores, os que passaram informações privilegiadas para a polícia. Era preciso reinventar o vocabulário etnográfico e a minha própria *práxis*. O segundo cuidado era em relação aos alunos e à dinâmica social em que estão inseridos, principalmente em um trabalho que se propõe a abordar sua relação com a violência. Precisava me desfazer dos meus modelos e pressupostos sobre as relações que operavam naquele espaço e sobre os papéis dos diferentes atores dos conflitos urbanos no Rio de Janeiro.

Depois de deixar a carta com a diretora, que me recebeu com uma postura completamente diferente e muito mais calorosa, fui levada à sala das crianças e apresentada à sua professora, Daiana. Diante da minha chegada, as crianças ficaram impassíveis, sentadas em suas carteiras individuais. Uma ou outra me lançava um olhar de soslaio, às vezes por curiosidade, às vezes por desconfiança. A criança que mais me impressionou era a menor da turma, bem magra e de aparência frágil, sentada ao meu lado. Seu olhar, porém, demonstrava uma desconfiança imensa, além de certo incômodo com a minha presença. Quando Daiana me convidou para sentar em uma cadeira velha na sua mesa de professora

e a cadeira cedeu, nenhuma criança riu. Aquilo me pareceu espantoso, porque eu mesma caí no riso.

A Tia Dadá, como era chamada pelos meninos, me apresentou às crianças como “pesquisadora” e “aluna de mestrado”, dizendo que eu ia estudar “o que elas gostam de fazer na escola”. No entanto, nenhum dos termos foi suficiente, e ela pediu que eu explicasse melhor o que pretendia fazer. Perguntei se eles sabiam o que era um mestrado, mas todos balançaram a cabeça em negativa. Disse que se tratava de um estudo que a gente fazia depois da faculdade, se gostava muito de estudar e queria continuar estudando a vida inteira. A professora finalizou a minha apresentação dizendo aos alunos para não ficarem “animadinhos” porque eu não ia ajudar nas tarefas. Mas isso foi exatamente o oposto do que veio a acontecer.

A própria professora pedia o meu auxílio inúmeras vezes ao dia, deixando-me sozinha com a turma durante a execução das tarefas. No Brizolão, a diretora se orgulhava de não ter um projeto pedagógico definido porque assim as professoras eram mais “livres” e podiam fazer o que achassem funcional. Esta liberdade acabou sendo positiva para mim, porque eu não precisava repetir a postura da professora encarregada da turma, de cuja abordagem eu frequentemente discordava. Em minhas interações como “tia”, dispensava às crianças o mesmo tratamento afetuoso e não hierárquico que observava na Tijuca, o que implicava uma determinação pedagógica autônoma de minha parte. Por um lado, esta abordagem foi ruim por permitir momentos de descontração no espaço de disciplina, algo de que a professora não gostava. Por outro lado, a opção pelo afeto me permitiu criar vínculo com as crianças apesar da irregularidade das minhas visitas – aqui as crianças preferiam recorrer a mim para pedir ajuda na resolução de conflitos e de exercícios.

Elas ficavam perplexas por eu ainda estudar aos 24 anos. Algumas exclamaram: “Minha mãe tem cinco filhos com a sua idade” ou “Mas se você continua indo à escola pra estudar você é que nem criança!”. No meu primeiro dia, ao me apresentar, expliquei que o mestrado é como um trabalho e que a gente estuda para ajudar a fazer coisas que melhoram a vida da gente, para algum propósito que não é só aprender, que nem na escola. Achei que iam perguntar qual era o meu “propósito”, mas nenhuma criança falou nada. Senti-me um pouco abobalhada porque percebi que sorria demais na tentativa de parecer simpática,

mas as crianças não me sorriam nunca. Para minha surpresa, entretanto, ao voltar para a mesa encontrei um recadinho anônimo, onde se lia um “seja bemvinda” (sic) entre uma meia dúzia de flores. Na saída, muitas vieram me dar abraços, que retribuí, e se apresentaram uma a uma. A menina franzina e desconfiada ao meu lado confessou, aos sussurros no meu ouvido, que tinha escrito o bilhete para mim. Quando lhe agradei com um abraço, ela deu risadinhas satisfeitas e saiu orgulhosa, empertigada.

Na aula seguinte, ao descer para o almoço, as meninas da turma começaram a competir para me dar as mãos. Esse ritual se repetiu ao longo de toda a pesquisa. Houve inclusive uma situação em que as meninas que não conseguiram me dar as mãos choraram. Ao abraçá-las para que se acalmassem, ouvi das outras “ah, então eu também prefiro o abraço!”. A competição por afeto continuou até o meu último dia na escola e precisei criar estratégias para lidar com isso – me posicionar na porta para abraçar todas as crianças por ordem de saída, revezar com quem sentava para almoçar, etc. Aquilo me deixou completamente desconcertada, porque não me sentia digna daquele carinho desmedido só por ser uma “ajudante de tia” que lhes fazia visitas irregulares e atenciosas. Mas certo dia me perguntei: não é justamente isso o que uma tia faz?

A identidade de “tia”, dominante no Brizolão, me provocou inúmeras reflexões. Na relação que construí com as crianças, os intervalos das aulas envolviam colos, arrumações de cabelo e conversas sobre a sua vida familiar e a sua saúde. Era ainda mais confusa quando elas faziam questão de me apresentar aos seus irmãos na saída dizendo “essa aqui é a nossa tia!”. Esse “nossa” podia se referir tanto à turma (se interpretarmos o “tia” como professora) quando aos irmãos. As outras “tias” também assumiam papéis mistos, levando as crianças que completavam nove anos ao posto de vacinação, no mesmo prédio da escola, para tomar a vacina de HPV.

Paulo Freire, em *Professora, sim; tia, não* (2015) interpreta a adoção do vocábulo “tia” na educação como um desqualificador da profissão de professor. Tias não fazem greve, não manifestam por melhores condições de trabalho. Tias cuidam de seus sobrinhos por afeto, por vocação. Embora considere esta colocação muito válida, não consigo deixar de ver outros atravessamentos para esta identidade, a exemplo da análise de José Carlos Rodrigues:

No próprio momento em que a família, este *locus* privilegiado de afetividade, vai perdendo sua idealizada integridade e em que, nas escolas, os professores não sabem mais que conceito de “família” utilizar em suas relações com as crianças (...), se lhes ensina a chamar quase todos os adultos de “vovô” ou “tio” e a professora vira “tia”: um esforço de apresentar-lhes um mundo de conotações afetivas, povoado de “parentes” próximos, mas sem autoridade repressiva (Rodrigues, 1991, p.127)

Questiono se na Maré não haveria uma questão de gênero no uso do “tia”, já que todas as professoras eram mulheres. Seria uma espécie de associação do cuidado feminino à figura materna? O problema com esta leitura é que não dá conta dos outros contextos em que vemos o “tia” ser invocado, e ignora a existência do “tio”. Também vejo no uso deste vocativo uma clara distinção de classe, pois as crianças da escola na Tijuca não o usavam, preferindo o apelido natural das professoras (mais tarde descobri que o uso do “tia” era inclusive vetado). Em um paralelo fora da escola, crianças e jovens de rua chamam a minha atenção através do “tia”, mas as crianças privilegiadas, até mesmo as filhas de amigos, me chamam só pelo nome ou usam “moça”.

Uma leitura possível, que resume todas as outras, é o vocativo “tia” colocar a criança que o utiliza numa posição de vulnerabilidade social eufemizada. O termo infantiliza e diminui distâncias sociais simbolicamente ao invocar um parentesco imaginário. Todos aqueles identificados como “tia/tio” estariam em uma posição de “protetor” em relação a quem se utiliza deste vocativo, seus “sobrinhos” carentes de cuidado. É interessante refletir sobre essas linguagens porque através dela construímos sentidos coletivos para a nossa rede de relações sociais.

### 3

## A violência moralmente condenada e socialmente justificada

Operar com a noção de “violência” tem em si o perigo de discursar sem chegar a conclusão alguma. Esta noção abriga práticas tão variadas e interações tão complexas (Misse, 2008, p.373) que não chega a valer enquanto conceito – falta-lhe a precisão teórica adequada. Ao mesmo tempo, faz-se necessário falar da violência, justamente por sua complexidade e por sua presença em tantos aspectos da vida social no Rio de Janeiro. Para melhor delimitar os sentidos da palavra dentro dos objetivos deste trabalho, usarei esta categoria como um operador analítico para me referir a situações de subjugação por uso de força: a agressão, a guerra, os assassinatos e a dominação forçada e silenciosa que ameaçam a integridade física, moral e psicológica.

É importante diferenciar alguns significantes frequentemente misturados na fala, mas que devem ser distinguidos no pensar teórico. A *violência*, segundo Hannah Arendt (1970), possui um caráter instrumental – o que significa que é utilizada com um propósito, que é o de multiplicar uma *força*. A *força* (no inglês, *strength*) seria relativa ao caráter individual e, portanto, se distingue do *poder*, que pertence a um grupo (um indivíduo é *empoderado* por seu grupo social). Arendt chega a opor violência e poder: quando um aparece, o outro está ameaçado. A violência precisa ser justificada por um fim (mesmo que este seja a tomada do poder), enquanto o poder precisa ser legitimado pela história.

A categoria “violência” se relaciona com a criminalização do uso da força física, com a pacificação das relações sociais no contexto “civilizado” e com o monopólio do seu uso pelo Estado (Misse, 2008). Por muitos séculos na história da humanidade a violência foi tida como um meio exemplar e legitimado para se alcançar um fim pretendido. A hegemonia de grandes potências era justificada politicamente por sua força militar imbatível. Norbert Elias (2011), ao descrever o período medieval, quando a guerra e a caça eram vitais para a sobrevivência, mostra que a violência se encontrava em toda parte e era visível para todos. A agressividade brutal compunha os prazeres dos fortes e poderosos, capazes de

combater e alcançar prestígio através da força. Naquela época, não havia sentido em manter prisioneiros devido ao custo de alimentá-los. Por essa razão, servos capturados do inimigo eram sumariamente mortos ou desmembrados, com o objetivo de enfraquecer a produção agrícola do adversário e, por consequência, a sua própria sobrevivência. Seguindo a mesma lógica, queimavam-se as plantações e degradavam-se as fontes de água do combatente derrotado.

O guerreiro da Idade Média não amava só a guerra, vivia dela. Passava a juventude preparando-se para isso. Ao chegar à idade apropriada, era armado cavaleiro e fazia a guerra enquanto as forças lhe permitiam até a velhice. Sua vida não tinha outra função. Seu lugar de moradia era uma torre de vigia, uma fortaleza, simultaneamente arma de ataque e defesa. Se por acidente, por exceção, vivia em paz, precisava ao menos da ilusão da guerra. Lutava em torneios e estes, muitas vezes, pouco diferiam de autênticas batalhas. (Elias, 2011, p.186)

Conforme o poder de uma autoridade central crescia, ocorria uma modelação dos comportamentos das pessoas e a frequência de ataques físicos diminuía – apenas aqueles autorizados pelo poder central a exercer a violência podiam fazê-lo. Assim, a postura beligerante do cidadão comum passa a ser limitada a certos espaços, como nos jogos esportivos. Elias (2011) relaciona a crescente contenção da agressividade nas sociedades complexas ocidentais à centralização do exercício da violência nas mãos de dispositivos de governo – o que Foucault (1979) chamou de *governamentalidade*. Diz-se “dispositivos de governo” porque neste momento as noções de governo passam por diversas mudanças e o poder se segmenta: pode-se falar de um governo das famílias (o patriarca), o governo das almas (a Igreja), o governo das crianças (a pedagogia), etc. Reconhecer estes dispositivos de poder é importante para entender as dinâmicas de operação e justificação da violência dentro de uma mesma sociedade.

Segundo Arendt (1970), as justificativas da violência começam a ruir após a Segunda Guerra Mundial, com a constatação de que a guerra passou a representar um “jogo de xadrez apocalíptico entre os superpoderes” (idem, p.9), com a ameaça dos armamentos nucleares. Um novo confronto, neste cenário de eficácia bélica, não levaria apenas à extinção de um inimigo, mas ao potencial aniquilamento de toda a humanidade. Quando publicou *On Violence*, em 1969, Arendt



afirmou que “quem estiver engajado em pensar sobre a história e a política não pode seguir ignorando o enorme papel que a violência tem nas relações humanas” (1970, p.15). No livro a autora mostra o quanto o conceito era negligenciado por ser entendido como “natural”, uma ação fortuita ou apenas a continuação das disputas políticas e econômicas por outros meios. Por exemplo, até o final da década de 1960 sequer havia um verbete dedicado ao conceito na *Encyclopaedia of the Social Sciences* (Enciclopédia das Ciências Sociais). Em comparação, em 1999 surge um volume dedicado especificamente ao tema: a *Encyclopaedia of Violence, Peace and Conflict* (Enciclopédia da Violência, da Paz e dos Conflitos).

A crescente preocupação em entender a violência, analisá-la e evitá-la é uma consequência do século XX, por muitos considerado o mais violento da história, quando as técnicas de extermínio alcançam o auge de eficácia e assepsia. Mas o problema parece insolúvel porque na prática a violência é inevitável: apesar das legislações internacionais e dos diálogos diplomáticos, a guerra continua sendo o “árbitro final nas relações internacionais” (Arendt, 1970, p.11). Mais do que isso, este antagonismo é um elemento fundamental para reforçar sensações de identificação grupal e coesão social, a partir da oposição entre aliados (“nós”) e inimigos (“eles”) (Rodrigues, 2006, p.221). E não são todas as violências que causam comoção dentro de uma mesma sociedade.

Certas vidas serão altamente protegidas e a revogação de sua alegada santidade será suficiente para mobilizar as forças de guerra. Outras vidas não encontrarão suporte tão eficaz, nem mesmo serão qualificadas como dignas de luto (Butler, 2004, p.32 [tradução minha]).

É a noção de vida nua, ou seja, uma vida que se encontra “entre uma matabilidade e uma sacrificabilidade” (Agamben, 2007, p.81). No caso do Brasil, onde legalmente não há pena de morte, a noção é aplicável às mortes de suspeitos e de criminosos sancionadas pela opinião pública. São homicídios proibidos segundo a lei, mas cujos autores não são punidos. Foucault analisa o direito de vida e o direito de morte nas estruturas de poder ocidentais, mostrando que após a emergência dos sentimentos humanitários, na época clássica, é preciso reformular as retóricas legitimadoras do homicídio como medida punitiva. A pena de morte só é aceita se for invocada a “monstruosidade do criminoso, sua incorrigibilidade

e a salvaguarda da sociedade. São mortos legitimamente aqueles que constituem uma espécie de perigo biológico para os outros” (Foucault, 1988, p.130). Esta “monstruosidade” não se refere exclusivamente ao desrespeito à lei, mas na própria constituição do criminoso como ameaça à estrutura e à paz social. Trata-se de uma biopolítica da população.

\*

Balibar (2009, p.9), em seu esforço para entender as relações entre violência e política, propõe “criticar ou mesmo desconstruir as categorias negativas – mal, violência, morte – que parecem governar a articulação entre ética, antropologia e política”. Salienta ainda a importância de elucidar o significado da expressão “extrema violência”:

Há extrema violência em fenômenos de massa como extermínios e genocídios, escravidão, o deslocamento de populações, as massivas e variadas pauperizações que surgem da vulnerabilidade a “catástrofes naturais”, fome e epidemias (falamos aqui precisamente de limites de sobrevivência). Mas há também extrema violência na administração de sofrimento físico ou moral que é estritamente individual, de feridas direcionadas contra a integridade do corpo e o respeito próprio, ou seja, contra a possibilidade de defender e garantir a sua própria dignidade. (Balibar, 2009, p.11 [tradução minha]).

Quando comecei o trabalho de campo, ficou evidente que o sentido político da violência – enquanto instrumento de aumento da força e de legitimação do poder do Estado – precisava ser estudado e compreendido. Afinal, não foram poucos os casos de abuso da força que ouvi no Complexo da Maré. As ações policiais violentas nas favelas são justificadas pelos meios de comunicação mas seriam consideradas inconcebíveis se praticadas em outras regiões da cidade. Não é possível falar de violência no Rio de Janeiro sem tratar das desigualdades que (res)significam os abusos e os direitos – é o que pretendo tratar na seção seguinte. No cotidiano das escolas, aparecem outras amostras de violência, mais próximas dos sentidos dados à palavra por Balibar e por Bourdieu. É preciso considerar a importância do conceito de *violência simbólica* nesses espaços, uma agressão invisível, mas sutilmente perceptível, que demanda a cumplicidade da vítima em um complexo jogo de poderes para ser exercida (retornarei a este assunto no próximo capítulo).

A violência não é um elemento extirpável da vida. Entendido a partir da perspectiva antropológica, o conceito abrange toda dificuldade de lidar com a alteridade. Resulta, em termos mais gerais, da intolerância à diferença. Relaciona-se com a incapacidade de ver no outro alguém como nós, o que resulta em dois pesos e duas medidas: nem toda ação que condenamos quando se dirige a nós mesmos é condenável quando atinge o outro. Por conseguinte, também diz respeito às ações silenciosas e silenciadas, como o racismo, as distinções de classe e as segregações espaciais, faces menos divulgadas da violência na cidade do Rio de Janeiro.

O tráfico não era o único aspecto que me chamou a atenção nas primeiras idas à escola. Era-me difícil não comparar a condição dos dois espaços que frequentei: a arquitetura dos prédios, a ventilação da sala de aula, a qualidade da comida oferecida às crianças, a limpeza. No caso da Maré, não consegui deixar de associar cada um desses elementos a uma pequena violência, a um lembrete constante da subalternidade e do lugar social marginalizado dos moradores das favelas. A negligência dos governos, com frequência socialmente sancionada, manifestava-se nos detalhes do cotidiano dos alunos e escancarava o descaso com a aquela população.

O Brizolão é um edifício simples de três andares. Divide-se em diversas salas, banheiros, as seções administrativas da escola, um refeitório, um pátio coberto e uma quadra de esportes (a única área externa da escola). É totalmente protegido do restante da comunidade por grades: uma primeira grade dá acesso ao terreno, outra dá acesso ao pátio interno, a terceira dá acesso à rampa, a quarta dá acesso às salas. Devido à frequência dos fogos cruzados, a diretoria pediu que a Prefeitura pusesse uma proteção de metal nas janelas também. Por isso, não há muita iluminação nem ar circulando das ruas. Todas as atividades eram concentradas no espaço coberto e gradeado da escola: a quadra não era utilizada e acabava sendo ocupada por outros moradores ou por jovens que não frequentavam as aulas. O horário de aulas prevê apenas uma pausa de almoço, de resto segue ininterrupto, de lição em lição. Não há recreio. O único momento em que as crianças saem das carteiras é na aula de educação física, lecionada dentro do pátio interno.

A comida servida no almoço limitava-se a duas colheres cheias de arroz branco, uma concha de feijão preto e um molho ralo de carne. De sobremesa, as crianças podiam comer uma fruta (quase sempre banana). Não havia bebida, apenas água. No final do dia, ganhavam de lanche um iogurte ou um copo de leite com uma colher de achocolatado. Tirando um ou outro aluno que almoçava em casa, a turma fazia as refeições na escola e com frequência elogiava a comida, principalmente quando o molho de carne vinha mais encorpado. Causava-me impressão a pouca variedade de nutrientes nas refeições, a banana na sobremesa parecia uma tentativa de redimir as ausências no prato do almoço. O contraste com a escola particular era extremo. Lá, os alunos de horário integral recebiam mensalmente um cardápio com a previsão de todos os pratos e a explicação de cada nutriente servido. Houve uma campanha organizada pela nutricionista da escola por lanches mais saudáveis nas merendeiras e os alunos inclusive tiveram que preparar comida na escola usando apenas alimentos não processados.

No Brizolão, apesar de todo o isolamento do resto da favela, um cheiro de esgoto muito forte dominava a escola. O odor era ainda mais presente nos dias quentes, lembrança constante da falta de saneamento básico. Não muito longe dali corria um escoadouro a céu aberto. No meu primeiro dia, uma funcionária que também não morava na comunidade chegou a comentar o cheiro comigo. “É ruim, né? Mas com o tempo você se acostuma”. Parecia-me que a vida na favela, para quem vinha de fora dela, era um eterno acostumar-se. Acostumar-se às negligências e aos descasos do poder público, como se estes fossem quase naturais. Tomei como um objetivo pessoal não me permitir acostumar. Pelo contrário, adotei uma análise crítica das situações que observava no contraste entre as duas escolas e permiti-me apontá-las etnograficamente neste trabalho.

### 3.1

#### **Mídia e medo no Rio de Janeiro**

Ao longo dos quatro meses de campo não me restaram dúvidas: os significados de “violência” são, de fato, turvos – e o mesmo pode ser dito sobre o vocábulo “paz”. No Rio de Janeiro, a mesma ação violenta condenada pode ser justificada e socialmente sancionada de acordo com o ator social que a perpetra e

a vítima que a sofre. O grau de tolerância muda “conforme seus alvos, e não com o ato violento em si” (Silva, 2015, p.61). Mais ainda, retóricas de “pacificação” e “violência” são interpretadas de maneiras diversas pelas distintas classes sociais (Velho; Alvito, 2000).

O problema da violência urbana na cidade é mundialmente conhecido, mas costuma ser representado a partir da perspectiva do visitante estrangeiro ou do morador da Zona Sul (onde se concentram as elites). A divulgação de dados sobre a Segurança Pública do Rio de Janeiro foi ainda mais comum no período desta pesquisa, de 2015 a 2016, em meio à preparação para as Olimpíadas que seriam sediadas nesta cidade. Em 13 de julho de 2015, a Folha de São Paulo publicou a matéria “Violência no Rio cresce e polícia encolhe a um ano das Olimpíadas”<sup>7</sup>(Martins, 2015), com os seguintes dados:

Se comparados os dados dos biênios 2014/15 com os de 2011/12, quando a cidade vivia um clima de confiança após grandes ocupações de favelas pelas Forças Armadas, os números são ainda mais discrepantes. Na soma do primeiro quadrimestre de 2011 com o de 2012, houve 73.452 assaltos. No mesmo período de 2014 e 2015, foram 107.194. (Martins, 2015).

A matéria também fornece dados sobre as categorias “policiais atingidos por tiros” (108 entre 2014/15), “pessoas atingidas por balas perdidas” (86 nos primeiros seis meses de 2015), “diminuição do patrulhamento das ruas” (9.000 destinados às Unidades de Polícia Pacificadora, as UPPs, além de 3.000 demissões), “roubos de celular” (4.582 em 2015), “roubos de rua” (38.423). Pelo enquadramento escolhido pelo jornal, é evidente o tipo de violência que preocupa: a das ruas, retratada como proveniente das favelas. É o mesmo enquadramento de preferência de outros veículos de comunicação de grande porte, como o jornal O Globo. Para constatar esta construção de discurso, basta ver os focos das matérias de fogo cruzado, como “Tiroteio na Maré assusta motoristas e passageiros de ônibus na Av. Brasil”<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/07/1654949-violencia-no-rio-cresce-e-policia-encolhe-a-um-ano-da-olimpiada.shtml> Acesso em 2 jan 2017.

<sup>8</sup> Manchete disponível em: <http://oglobo.globo.com/rio/tiroteio-na-mare-assusta-motoristas-passageiros-de-onibus-na-av-brasil-1-14106559> Acesso em 2 jan. 2017.

Em entrevista à BBC em 22 de novembro de 2010, após um alarmante registro de arrastões nas praias no final de semana, o sociólogo Ignacio Cano questionou os ciclos de medo da população carioca, geralmente acionados por um evento de grande repercussão na mídia. A violência é uma constante no cotidiano do Rio de Janeiro, mas a segurança pública só é de fato discutida quando um evento repercute em larga escala e afeta as áreas mais nobres da cidade, como nos casos do ônibus 174, do menino João Hélio e dos arrastões de praia.

Na verdade, o que acontece na cidade é muito mais amplo e muito mais grave, mas as políticas públicas são desenvolvidas em função desses grandes eventos, que estão sempre vinculados à classe média alta ou às áreas mais nobres. A atenção depende basicamente do perfil das vítimas. (Carneiro, 2010)<sup>9</sup>.

As expressões “cidade partida”<sup>10</sup>, “guerra urbana” e “Faixa de Gaza”, esta última referente à região fronteira de Mangueiras, contribuem para criar uma sensação coletiva de permissividade com o uso de táticas belicosas no espaço urbano carioca. Promovem a sensação de disputa de território, como se houvesse um inimigo a ser eliminado. Alguém que não é como o “nós” representado e defendido pelos jornais e pelas políticas públicas. Os meios de comunicação auxiliam na promoção do medo (Chomsky, 2002), construindo o perfil do desviante, do criminoso a ser combatido e legitimando ações arbitrárias de controle das supostas classes perigosas. Foi através da crescente onda de medo na cidade, ao longo dos anos 1990, que se consolidou o plano socialmente sancionado de ocupação das favelas e de execução de suspeitos de envolvimento com o tráfico. A Anistia Internacional resume exemplarmente a lógica dos direitos humanos no Brasil:

Em 1995, o então governador do estado do Rio de Janeiro, Marcello Alencar, estabeleceu um valor adicional à remuneração de policiais civis e militares, que podia chegar a 150% do salário, pela realização de atos considerados de bravura, como a morte de um suspeito em uma operação policial. Esse adicional ficou conhecido como “gratificação faroeste” e esteve em vigor até 1998, quando foi extinto pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. (...) Expressões como “bandido bom é bandido morto” são corriqueiras no Brasil. Segundo

---

<sup>9</sup> Entrevista na íntegra disponível em: [http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2010/11/101122\\_arrastoes\\_jc\\_pai.shtml](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2010/11/101122_arrastoes_jc_pai.shtml) Acesso em 22 jan. 2017

<sup>10</sup> Ver: VENTURA, Zuenir. Cidade Partida. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

pesquisa da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 43% dos brasileiros/as concordam com essa afirmação, sendo que 32% concordam totalmente com essa frase (Anistia, 2015, p.24)

Batista (2003b) afirma que o medo é o argumento fundamental para a legitimação de políticas genocidas de controle social. Em seu estudo sobre o medo na cidade do Rio de Janeiro, mostra como esta ideia de bipartição entre um “nós” e “eles” nos acompanha há séculos. Cidade com a maior população escrava urbana das Américas no censo de 1849, o Rio de Janeiro vive um constante pavor da insurreição popular, muito bem ilustrado pelo samba de Wilson das Neves, *O Dia Em Que o Morro Descer e Não For Carnaval*, de 1996:

No dia em que o morro descer e não for carnaval / não vai nem dar tempo de ter o ensaio geral / e cada ala da escola será uma quadrilha / a evolução já vai ser de guerrilha / e a alegoria um tremendo arsenal / o tema do enredo vai ser a cidade partida / no dia em que o couro comer na avenida / se o morro descer e não for carnaval.

Os moradores das favelas têm de enfrentar os problemas de infraestrutura e transporte fundamentados pela marginalização dos seus espaços aos olhos do poder público; as questões impostas pelo comando do tráfico que assume a região, que variam conforme a facção; as brutais invasões policiais em tentativas de retomada de controle do território por parte do Estado; o preconceito com o seu local de moradia. Sobre esse último, vale ressaltar que há um imenso esforço em construir uma noção de cidadania endógena, de maneira a reconhecer os moradores como sujeitos de direitos.

Um exemplo é a iniciativa do Guia de Ruas (Redes, 2014), quando um houve um esforço coletivo de projetos sociais e associações de moradores na Maré para atualizar a base cartográfica e dar nome às ruas da região, visando ao posterior reconhecimento destes mapas pela Prefeitura. É preciso “grafar o solo em que vivemos” (idem, p.13), justifica o texto de apresentação do guia, relatando que as favelas só começam a aparecer no mapa do Rio de Janeiro em 1947 – e muitas continuam fora dele. Parte da cartografia proposta é simbólica e diz respeito à memória e à identidade da favela. Por isso, no livro constam histórias da origem de cada uma das 16 comunidades que compõem o conjunto da Maré.

Em conversas com jovens e adultos no Complexo do Alemão, todos militantes a favor da identidade *favelado*, ouvi um debate sobre a importância de repensar a representação da favela, ressignificar a palavra e levá-la para além do estereótipo da violência. Alguns chegavam a propor que não se falasse mais de violência, afirmando que essa representação exaustiva manchava a imagem do lugar e reforçava o estereótipo de berço do crime. Outros acreditavam que o aspecto da violência precisava ser enfatizado, para escancarar os abusos de poder e ratificar a luta por direitos humanos e sociais, enquanto houvesse postura arbitrária do Estado em relação aos direitos dos moradores. Morador da Maré e midiativista, Danilo defendeu que “a violência ainda é uma identidade importante da favela”. Jorge, um senhor mais velho, professor e estudante de pós-graduação, fez importante ressalva:

A gente entende violência só como arma de fogo. Mas a gente tem a violência contra a mulher, a falta de saneamento básico é uma violência enorme. Essas outras violências são silenciadas. A gente [quando faz filme sobre o crime] está reforçando o discurso da grande mídia.

Danilo ainda retrucou: “mas esse é o principal tema da favela!”. E Jorge fechou a discussão questionando: “quem elege esse ‘assunto principal’?”.

\*

A ideia de favela como *locus* do mal cria um falso consenso sobre o problema da violência urbana, criminalizando e brutalizando os pobres através de um determinismo sociológico: a pobreza como antro de criminalidade. Porque as vidas ali são socialmente vistas como desviadas, perigosas e incorrigíveis, constroem-se argumentos conservadores a favor de políticas de extermínio, visando a eliminar os supostos focos de criminalidade. Batista (2003b, p.84) salienta que a política de guerra às drogas sempre se direciona contra os pobres, seja nas favelas do Rio de Janeiro, nas zonas rurais da Colômbia ou nos bairros de imigração ilegal nos países do hemisfério norte.

Essa concepção limitada das motivações da violência tipifica uma figura de “desviante” criminalizando o pobre, o favelado. Assim, localiza-se o mal no indivíduo, isolando a maldade como uma patologia endógena, hereditária. Acredita-se ser possível traçar o perfil do criminoso, tenta-se tomar a dianteira e



evitar que o delito previsto sequer seja cometido. É o que parece acontecer no Rio de Janeiro, com a tentativa de remoção das populações marginalizadas, desde Pereira Passos até os dias de hoje, e com o recolhimento de grupos de adolescentes negros de ônibus a caminho das praias da Zona Sul (Heringer & Barros, 2015).<sup>11</sup> Não à toa, entre os anos de 2010 e 2015 no Rio de Janeiro, as vítimas de execução extrajudicial eram 99,5% homens, 79% negros e 75% pertencentes à faixa etária dos quinze aos 29 anos de idade (Anistia, 2015).

Não há pena de morte no Brasil, mas os casos de execução extrajudicial são amplamente sancionados pela opinião pública, que clama pela lei de talião: olho por olho, dente por dente. Ainda mais extremo é o desejo de higienização social, expresso pelas camadas mais conservadoras. Em outras palavras, almeja-se a prevenir os crimes ainda não cometidos por meio da eliminação dos suspeitos segundo um perfil criminológico – “o mal que se adivinha” (Vianna, 1999). Paulo Vaz (2006) chama de vítimas virtuais estes que sofrem por um crime que ainda não aconteceu, mas cujo estatuto ontológico é o mesmo de um sofrimento presente.

Toda essa descrição dos dispositivos de validação e condenação da violência no Rio de Janeiro visa a promover uma análise sobre a reprodução automatizada do espaço urbano bipartido no imaginário dos cariocas. As condições de vida e sobrevivência consideradas “aceitáveis” em certas regiões da cidade jamais seriam toleradas nos bairros “nobres” – para usar a palavra de uma criança da Tijuca sobre o seu próprio local de residência (ver pág.56). No Rio de Janeiro, um assalto em área “nobre” recebe mais cobertura jornalística e maior comoção da opinião pública do que a morte de uma criança nas favelas. E toda essa relatividade da violência e os diferentes valores dados às vidas humanas impactam nas formas de sociabilidade do carioca e na formação ética e moral das crianças em idade escolar. Afinal, como propõem Bourdieu & Passeron (1990), bem como Erny (1981), a educação é um processo complexo de comunicação e assimilação de formas de sociabilidade que ultrapassa as fronteiras da escola.

---

<sup>11</sup> Matéria disponível em: <http://extra.globo.com/noticias/rio/pm-aborda-onibus-recolhe-adolescentes-caminho-das-praias-da-zona-sul-do-rio-17279753.html> Acesso em 24 jan. 2017

### 3.2

#### Incoerências na utopia da paz

A palavra “paz”, substantivo feminino, refere-se a um estado de calma, tranquilidade e harmonia, à ausência de guerra. “Pacificação”, por sua vez, fala de uma ação de um sobre outro com o objetivo de restituir a paz em um ambiente onde impera a guerra. Trata-se de uma palavra dual: buscar a paz por vias nada pacíficas. No Rio de Janeiro, o projeto de pacificação caracterizou-se pela entrada da força policial nas favelas do Grande Rio e foi amplamente divulgado na mídia e apoiado pela população do asfalto, com base na lógica de guerra às drogas e do medo desses territórios desconhecidos da classe média.

As Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) surgem desta promessa de restituição da paz ao Rio de Janeiro, e passam a diferenciar grupos de policiais para fins de bonificação após a ocupação das primeiras favelas da cidade (Misse, 2014). Sua denominação reafirma “a ideia propalada pelos meios de comunicação, de que haveria uma guerra no Rio, dependente de forças pacificadoras para a sua resolução” (idem, p.677). O Instituto de Segurança Pública (ISP) afirma que as favelas foram escolhidas de acordo com os maiores índices de criminalidade violenta, mas estudos do Laboratório de Estudo da Violência (LAV) da UERJ mostram que há uma forte relação entre os territórios escolhidos para serem “pacificados” e os grandes eventos esportivos que viriam a acontecer na cidade, tendo prioridade a ocupação de favelas na Zona Sul, Norte e Centro (ibid.).

O trabalho de Lima (2015) faz um acompanhamento minucioso da cobertura jornalística sobre a ocupação das favelas do Complexo do Alemão, “espaços atribuídos pelo jornal pesquisado, e pelo secretário de segurança pública José Mariano Beltrame, como o ‘coração do mal’ (*O Globo*, ‘O Dia D da Guerra ao Tráfico’, 26/11/2010, capa)” (idem, p.35). Os diversos plantões jornalísticos ao longo do chamado “Dia D” mostravam perseguições em helicóptero e imagens aéreas da invasão policial: *mise-en-scène* hollywoodiana para a intervenção militar na comunidade.

No entanto, os relatos de moradores são bem menos heroicos. A “ordem” estabelecida pela ação do exército ameaçou a segurança dos habitantes das favelas, já que com frequência as operações atropelam os direitos humanos, como

é ilustrado pelo próprio canto de guerra do BOPE: “Homem de preto, qual é tua missão? / Entrar pela favela e deixar corpo no chão / Homem de preto, o que é que você faz?/ Eu faço coisas que assustam Satanás” (Folha, 2006)<sup>12</sup>.

Laura Taves, arquiteta fundadora do projeto Azulejaria, que trabalha em parceria com a Redes de Desenvolvimento da Maré, relata os traumas das crianças locais que viveram a ocupação do exército:

O caveirão (...) entra na favela pra fazer alguma intervenção policial. E tem uma coisa muito cruel que eu não conhecia na época, que ele vem com uma musiquinha às vezes e diz no alto falante que ele oferece um pintinho por um bandido. Para a criança poder dizer onde tá o bandido, ele oferece um pintinho com uma música. Essa música era um pesadelo pras crianças, elas tinham pesadelos. A gente ficou dois ou três meses trabalhando com elas e em todos os desenhos, todas as histórias, o caveirão aparecia. A gente não conseguia entrar nos temas que a gente tinha preparado porque qualquer coisa que acontecia vinha o caveirão no final e matava todo mundo (Arquivo, 2014).<sup>13</sup>

Relatos de outros assistentes sociais falam de policiais que se posicionavam em cima dos prédios das escolas, sabendo que alguns traficantes não atirariam por ter filhos, amigos ou parentes dentro do prédio. Histórias como estas provocam desconfiança quanto aos custos invisíveis da pacificação, reforçada por estudos recentes sobre a eficácia das UPPs. Misse (2014) mostra que embora o número de homicídios tenha reduzido nas favelas ocupadas, o número de desaparecimentos aumentou, apontando para a aparente subnotificação do primeiro crime.

Fiz uma visita a um projeto social no Complexo do Alemão em outubro de 2015, quando ainda não havia obtido a autorização da SME para realizar a pesquisa no CIEP da Maré. Durante o horário de saída das escolas, houve uma intensa troca de tiros entre policiais e traficantes. Algumas crianças caminhavam mesmo assim, enfrentando os fuzis em punho dos policiais militares. Os organizadores do projeto, no entanto, permaneceram onde estavam, esperando o cessar-fogo para seguir seu rumo. Eu era a única entre eles que nunca tinha vivido

---

<sup>12</sup> Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0508200627.htm> Acesso em 2 jan. 2017.

<sup>13</sup> Palestra disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KGa9yTnUGt4> Acesso em: 25 jan. 2017.

aquela situação, e estava claramente assustada. Um dos jovens estudantes então me disse: “Agora você tá batizada, tia. Aqui não tem pacificação, é *paz-ficção*”.

Os relatos em campo, os protestos dos moradores e os dados dos relatórios de segurança pública me fazem questionar o significado desta retórica da “paz” no Rio de Janeiro. O medo da violência, tão frequentemente associada à pobreza e à marginalidade no imaginário coletivo, parece cegar a opinião pública para os problemas estruturais da desigualdade e implanta um desejo urgente de blindar-se desse “mal”. Essa cisão do espaço urbano, apoiada pela classe média, reforça confrontos e desigualdades porque silencia os conflitos à força. Conforme afirmou Gilberto Velho, “a diferença, ao mesmo tempo que permite a vida social, porque permite a linguagem e a comunicação, por outro lado possibilita o dissenso, o conflito” (Velho; Alvito, 2000, p.240). O processo de higienização do espaço urbano parece atender à demanda pela cegueira social, um desejo de vender os olhos para a desigualdade. É como se a própria imagem da pobreza violentasse e por isso precisasse ser isolada, controlada e criminalizada.

\*

Mesmo quando silencioso, o posicionamento social comunica noções de moral e de boa conduta social. Nesta pesquisa me interessava ver se estas comunicações tácitas sobre a cidade – nunca ditas, mas perceptíveis nas dinâmicas sociais – eram apreendidas pelas crianças, e de que forma. Em um trabalho social que fiz no início do mestrado, antes de entrar em campo, conheci Henrique, de Manguinhos. O menino, de quatro anos de idade, sofria de uma doença crônica e tinha muitas dificuldades de interagir com outras crianças. No projeto, levei-lhe alguns brinquedos de fazendinha: vacas, cavalos, porcos e plantas de plástico. Henrique organizou os elementos de sua brincadeira em dois grupos, um ficou dentro de uma caixa de papelão e o outro do lado de fora. Quando começou a brincar, sozinho, narrava a invasão da caixa de papelão pelos personagens externos (“a polícia tá entrando!”), que eventualmente invadiam a “casa”, derrubando a caixa, e matavam o “papai”. É evidente neste caso – e em outros relatados na seção a seguir – que as percepções sobre a origem e os agentes da violência variam muito conforme os contextos em que estão inseridos os atores sociais.

No espaço escolar, a preocupação com a manutenção de um ambiente “de paz” é frequente, mas nem sempre é coesa. Inclusive reproduz-se muitas vezes o discurso esvaziado de significado da “paz” em oposição à categoria difusa de “violência”. No Brizolão da Maré, o muro que separava o prédio do resto da comunidade era adornado com a palavra “paz”, toda em caixa alta e em cores primárias, escrita com pintura a dedo pelos alunos. A caligrafia infantil e o significante repetido à exaustão contrastavam com os jovens armados que circulavam pela rua, compondo uma inusitada aura de ingenuidade persistente para o mural.

Durante as minhas idas e vindas burocráticas para entrar na escola, os avaliadores de projeto da SME hesitaram em aceitar a minha proposta de pesquisa, porque “[na escola pública nós] não trabalhamos com a violência, trabalhamos com a paz”. Esse ideal de convivência também era explicitado pela escola da Tijuca, embora de forma menos insistente e mais sutil. Ao ver dois alunos brincarem com as garrafas de suco do lanche como se fossem armas, encenando uma cena de conflito urbano entre bandido e polícia, Gabi os repreendeu: “Aqui nessa escola a gente trabalha com a paz, então não tem essa de arma, de revólver”. Embora ali a palavra não fosse tão esvaziada de significado pelo contexto em que estava inserida, ainda aparecia de maneira confusa – por exemplo, as crianças não eram repreendidas quando encenavam as lutas de Star Wars.

Aqui, é importante lembrar a noção de *habitus*, conforme trabalhada por Bourdieu (1977). O conceito visa a romper com a separação entre indivíduo e sociedade, propondo a existência de um processo de interiorização da exterioridade e vice-versa, uma série de condutas sociais tão intrinsecamente assimiladas pelo indivíduo que lhe parecem naturais. O *habitus* é aprendido primeiramente na família, depois na escola e no convívio social externo mais próximo. Relaciona-se com o que Erny (1981) denomina educação direta e indireta, respectivamente, aquela com a intenção de ensinar (quando o adulto explicitamente passa uma lição à criança) e esta apreendida pela observação individual dos comportamentos sociais. Por essa perspectiva, não é educativo exclusivamente o conteúdo que se propõe a comunicar, mas toda a experiência social – os gestos, os sentimentos, até o que não é dito. Tudo comunica.

A observação comparada das escolas, combinada com a minha vivência no espaço urbano do Rio de Janeiro deixou em evidência as formas de assimilação das sociabilidades “indesejadas”. Em outras palavras, pouco adianta o espaço da escola proibir certos comportamentos que o ambiente da cidade incita e alimenta.

### 3.3

#### **A relação das crianças com os lugares que habitam**

Como mencionado no capítulo anterior, no caminho de moto-táxi entre a Avenida Brasil e a escola na Maré, observava muitos adultos e jovens fortemente armados. Nas primeiras visitas, avistá-los fazia o meu corpo reagir como se estivesse em perigo, sob efeito de uma dose cavalgar de adrenalina: o coração palpitava, meus sentidos ficavam muito alertas e eu buscava mentalmente rotas de fuga; ao mesmo tempo, tentava manter uma postura despreocupada para não parecer suspeita. Minha reação parecia completamente desmedida quando comparada com o tranquilo e inabalável vaivém das crianças nos horários de entrada e saída da escola.

Para elas, não havia qualquer ameaça. Poucos alunos eram recepcionados na saída da escola por alguma figura adulta (na quase totalidade, uma mulher). A maioria ia e voltava sozinha das aulas, da explicadora, do trabalho. A professora sempre dizia após o lanche da tarde: “quem tem que esperar pelos pais, espera; quem vai sozinho, pode ir”. Não havia fiscalização nesse sentido – findo o período das aulas, acabava o compromisso de zelo pelas crianças. Não havia alguém para protegê-los dos riscos, pensei a princípio; mas em seguida entendi que a patrulha do tráfico não parecia representar risco algum na ótica dos moradores. Pelo contrário, parecia representar certa segurança.

Com o tempo, fui me familiarizando com a visão dos fuzis e, conforme previsto pela minha amiga Iara, acostumei-me aos “meninos”. Não sentia mais adrenalina alguma ao vê-los, mas também não cheguei a ignorar a sua presença – estive sempre ciente do meu estatuto de estrangeira naquele espaço, cônica de não conhecer as regras de conduta e sabedora também de que elas não me seriam reveladas deliberadamente. Saía da escola fortalecida pela relação com as crianças

e pelo afeto que me dispensavam, mas quando o moto-taxista me conduzia por uma viela desconhecida, ou quando eu percebia um menino armado que ainda não me tinha visto, sentia-me tensa, subitamente acovardada. Passei todo o tempo a contrastar com a tranquilidade dos meus alunos, que circulavam às gargalhadas, conversando desatentos, cumprimentando-me aos berros quando me viam passar no moto-táxi: “tchau, tia Thaís!”.

Sobre a relação das crianças da Maré com o espaço urbano, me chamava a atenção a forma como se representavam em desenho. Algumas por falta de material, outras por falta de ânimo, entregavam-me de presente desenhos sem cor (contrastando com as pinturas fartas dos alunos da Tijuca). As meninas sempre se retratavam com cabelos lisos presos em rabos-de-cavalo ou marias-chiquinhas. Quando os cabelos tinham cor, eram pintados de amarelo. As meninas da ilustração usavam vestidos e sorriam, sempre sobre um fundo de paisagem bucólica – um gramado, uma casinha com chaminé e jardim, um sol risonho. Refleti sobre essas representações muitas vezes, tentando entender de onde vinham e o que poderiam me comunicar. Algumas meninas colocavam legendas nas personagens (“essa aqui é você, olha, ‘tá escrito Tia Thaís”). Eu também era representada como uma criança igualzinha a elas, talvez pela referência que sempre faziam – porque eu ainda estudava e não era mãe nem esposa, não possuía nenhuma das identidades que simbolizam a passagem da mulher à vida adulta.

As casinhas ajardinadas me impressionavam menos. Luísa, de nove anos, contou-me sobre a casa em que morava: no primeiro andar, vivia o avô; no andar de cima, viviam ela, os pais e a irmã recém-nascida. Os adultos da casa saíam para trabalhar cedo e ela ficava com a irmã. No quintal, seu avô plantava banana, couve e goiaba – Luísa costumava ter muita prisão de ventre porque, segundo ela, lanchava as frutas do pé todos os dias. A descrição de sua casa não parecia tão distante do desenho, mas ambos os relatos (o verbal e o ilustrado) me ensinavam a ver para além do meu imaginário da Maré: minhas referências eram em muito influenciadas pelo que via na televisão e no percurso entre a Avenida Brasil e a escola. Ali, as poucas casas que visitei ficavam em pequenos edifícios sem elevador e não tinham quintal. Havia, no entanto, um território muito maior do bairro Maré que eu desconhecia.

Luísa não morava na mesma favela da escola, mas em outra que compõe o Complexo, uma região onde costumam ocorrer mais conflitos. Talvez por isso, sempre havia uma mulher adulta à sua espera na saída da aula – uma tia, uma vizinha ou a mãe, a quem fui apresentada. Quando soube onde ficava sua casa, perguntei como era ali, se era parecido com essa parte da Maré que eu frequentava. Luísa explicou-me que não, pois “a minha casa é mais grande”. E acrescentou: “eu gosto [de morar lá], mas às vezes dá muito pipoco e eu não venho pra aula”. Aproveitei a deixa para perguntar se a escola entendia quando ela faltava à aula. Ela disse que não, porque “a escola só fecha quando dá [tiro] aqui”.

Essa relação com o local de moradia – gostar de onde mora apesar dos tiroteios – se assemelhava à descrição dos alunos da Tijuca sobre as suas residências. Em um exercício em que deviam desenhar e descrever o seu bairro, algumas crianças relataram ser felizes *apesar* da violência:

Moro no Grajaú. Gosto muito de lá porque tem a reserva do Grajaú. Lá é muito fresquinho. O lado ruim é que eu *escuto tiro do morro do Andaraí e um pouquinho do morro do Macaco*. Eu não escuto muito não, eu só escutei duas vezes. Desde que eu nasci eu moro no Grajaú, é por isso que eu amo meu bairro (Renata, grifo meu).

Eu moro em Vila Isabel. Eu acho esse bairro muito legal e *nobre* porque eu moro perto de uma pracinha que se chama Praça Barão de Drummond. Eu vou lá todo final de semana. *Mais às vezes acontecem assaltos e roubos mas fora isso tudo bem*. A minha amiga Pietra e meu amigo João moram perto de mim (Gabriela, grifo meu).

Eu sou a Pietra e moro em Vila Isabel. Gosto de morar lá, aliás sempre morei em Vila Isabel. *Lá tem uma quantidade mediana de assaltos mas tudo tem seu lado bom*. Por exemplo, a minha prima e a minha avó moram perto. Lá tem supermercado, restaurante, loja Mil Coisas, padaria, farmácia e loja de brinquedos. Conclusão: eu adoro morar onde eu moro. (Pietra, grifo meu).

No relato de Renata chama atenção a ênfase com a origem dos tiros nos morros. Pareceu-me vinda de uma explicação adulta para tranquilizar a criança assustada – não há motivos para se preocupar, porque o tiroteio não é *aqui*, é no *morro*. Na minha família, tanto os meus pais como os meus tios costumavam usar a mesma tática para tranquilizar as crianças. Achei interessante também a escolha



da palavra “nobre” no relato de Gabriela, o que reforça a lógica de classe. Tanto Gabriela quanto Pietra se preocupam mais com os assaltos e roubos.

Outra aluna, Ingrid, de nove anos, em um dia em que dormiu durante a aula diversas vezes, disse estar tendo um pesadelo recorrente em que dois bandidos trocavam tiro na porta da sua casa. Engajamos uma conversa na qual ela me contava os detalhes do sono – percebia o tiroteio quando estava sozinha em casa e não sabia o que fazer ou como se proteger. Conversamos sobre as técnicas que uso para escapar de pesadelos e eu lhe perguntei se tinha alguma ideia do porquê estava sonhando com aquilo: se tinha visto algo violento na TV, se ouviu falar de algum caso semelhante... Ela então revelou que uma situação semelhante havia ocorrido no passado, quando “bandidos” (palavra usada por ela) tentaram invadir a sua casa.

A familiaridade com a violência urbana no bairro me surpreendia porque revelava o inevitável contato da criança com o medo de circular na cidade, temor este constantemente reforçado por episódios próximos, matérias de jornal e experiências de vida. Os três lances de portão na escola, os carros blindados e de vidros escuros, os seguranças ali e em suas casas, tudo isso compõe uma experiência de estar-no-mundo completamente distinta à da Maré. Nos bairros de camadas médias do Rio de Janeiro, a criança vai e volta blindada, sempre acompanhada, amedrontada e atenta aos riscos, mesmo que em seu caminho raramente surja uma ameaça real. Esta visão do espaço urbano como *risco* é evidente – e o medo de quem é externo à noção de “nós” também.

Quando Gabi propôs que os alunos escrevessem sugestões para melhorar o espaço da escola, Bruno decidiu pedir “uma gaiola com um passarinho”. Eu disse que não achava boa a ideia, porque para mim lugar de pássaro é na natureza. Ele disse “mais ou menos, a gaiola tem um lado bom, porque assim o pássaro não corre riscos como na floresta”. Eu disse a ele que risco é uma invenção do ser humano e que só a gente pensa nessas coisas. E acrescentei: “O passarinho vive o agora. Para ele é melhor sobreviver a um perigo de cada vez do que passar a vida toda trancado”. Bê refletiu por um instante e concluiu: “risco é coisa de gente, o pássaro só quer ser feliz, né?”

Outra situação ilustra bem este senso de urgência e de autopreservação por meio do isolamento daquilo que é externo. Em maio de 2016, no caminho para a

escola da Tijuca, presenciei uma tentativa de assalto no ônibus. Na altura da praça Saens Peña, onde há um grande fluxo de passageiros entrando e saindo, dois homens subiram pela porta de trás e sentaram nos bancos do fundo. O movimento me pa-receu estranho, mas não suspeito – pensei que podiam ser vendedores ambulantes ou pessoas que tentavam escapar do alto valor da passagem. No entanto, alguns pontos depois, quando o ônibus parou ao lado de um carro de polícia, os homens saíram ajustando revólveres sob a calça e fazendo sinal com o dedo junto à boca para que ninguém gritasse.

Cheguei à escola bastante abalada, mas só o percebi quando Gabi (a professora) me perguntou “está tudo bem? Você tá pálida”. Eu me aproximei dela e contei baixinho que havia presenciado uma tentativa de assalto. Ela abriu a boca em um silencioso espanto e me puxou para fora da sala. No corredor, perguntou se eu estava bem o bastante para ficar ou se queria ir embora. Eu decidi ficar. Gabi disse, então, que era muito importante não falar sobre o assunto nem demonstrar meu estado emocional. Concluiu a conversa me dando um abraço e dizendo “vai tomar uma água e fica calma, que bom que não aconteceu nada com você”. Joaquim, de nove anos, passava pelo corredor nesse momento – chegara atrasado. Ao ouvir o final da conversa, imediatamente perguntou: “Você esteve num assalto?”. Fiquei surpresa por ele ter chegado a essa conclusão com tão poucas evidências e Gabi me sinalizou com o olhar para desconversar. Foi o que fiz, negando e dizendo “é coisa minha”. Joaquim não insistiu, porém continuou atento a mim até o final do dia, perguntando sempre se eu estava “mais calma”. Na hora do lanche, quando todos os alunos precisam cumprir alguma função na limpeza da sala, ele disse que ia “ser o segurança da turma” e ficou na porta da sala de pernas abertas e braços cruzados, atento ao corredor, pedindo o nome e sobrenome dos alunos que tentavam passar por ele.

\*

A relação de desconfiança dos alunos da Tijuca com a exterioridade – esse “outro” que não faz parte do “nós” – era visível todos os dias e parecia reproduzir a informação que lhes era comunicada pela sua permanência em espaços fechados, de acesso controlado, considerados seguros: a escola, o condomínio, o clube. Após o horário das aulas, havia a chamada “hora extra” para os alunos cujos pais trabalhavam até mais tarde ocuparem seu tempo dentro da escola. Era possível

optar por uma grande oferta de aulas: dança, artes marciais, música, robótica, etc. Certa vez, Bruno me perguntou o que eu gostava de fazer nas horas extras da minha escola. Conteí a ele que a minha antiga escola não tinha essas coisas e eu costumava brincar na rua com meus amigos depois da aula. Ao que ele respondeu, indignado: “Isso é o problema do mundo! Tem gente que não pode ter as coisas boas da vida. Tem gente que não tem nem escola! Tão jovem e já tem que trabalhar. Jovem, inocente e perdido para a bandidagem”. Achei curiosa a sua conclusão tão destoante do meu relato feliz de infância – era como se o “brincar na rua” não pudesse ser associado a outra coisa senão a vadiagem ou “bandidagem”.

A turma costumava sentar em roda no chão para ouvir a leitura de alguns livros infantis. Estas rodas eram seguidas de debates. Naquele dia, o tema seria o capítulo dez de *O menino do dedo verde* – trecho em que o protagonista, um menino chamado Tistu, vai aprender uma lição sobre a miséria. Chamou-me a atenção que uma das primeiras frases fosse aquela que ouvi tantas vezes no Brizolão: “a gente se habitua a tudo, mesmo às coisas mais estranhas” (Druon, 2008, p.44). Neste capítulo, o menino ia aprender que “a miséria mora nas favelas” (idem, p.45). Para a visita ao morro, haviam aconselhado o menino a vestir uma roupa velha. O Sr. Trovões – a figura professoral na história – diz ao menino que “as favelas são um flagelo” (ibid.), explicando que flagelo é “uma desgraça grande que atinge muita gente ao mesmo tempo” (ibid.). Quando Tistu chega ao seu destino, observa:

Caminhos estreitos, lamacentos, malcheirosos, insinuavam-se entre tábuas apodrecidas, juntadas de qualquer jeito. Essas tábuas pareciam formar casebres, mas tão esburacados e oscilantes ao vento que a gente custava a acreditar que conseguissem manter-se em pé. As portas eram remendadas com papelão ou com velhos pedaços de lata. Ao lado da cidade limpa, de cimento e tijolos, varrida cada manhã, a favela era como se fosse uma outra cidade, repelente, que envergonhava a primeira. Nada de postes, calçadas, vitrinas e caminhões de limpeza urbana (ibid.).

Nos barracos, vivia uma gente “de mau aspecto” (ibid.) Segue-se, então, um diálogo entre o menino e o Sr. Trovões, em que este explica que a miséria é isto: nada ter, nem sorte, nem trabalho, nem casa. O menino pergunta se a miséria torna os homens ruins e o Sr. Trovões responde “quase sempre” (Druon, 2008, p.46),

acrescentando ainda que a miséria é uma “terrível galinha negra” e choca pintinhos monstruosos: o “pinto-roubo”, o “pinto-embriaguez”, o “pinto-vício”, o “pinto-crime” e o “pinto-revolução, sem dúvida o pior de todos”. O Sr. Trovões conclui dizendo que a miséria deve ser combatida com a ordem, mas o menino Tistu não concorda, argumentando que se houvesse ordem não haveria miséria. O professor, então, lhe dá uma nota baixa porque a generosidade do menino o impedia de ver a realidade tal como era.

O texto ironiza a postura do professor e ilustra o medo da insurreição popular (o “pinto-revolução”), conforme discutido na seção 3.1. Mas a sutileza da crítica poderia passar despercebida para crianças de oito a dez anos. Além disso, há um reforço ao estigma da cidade partida na descrição do menino e a “miséria” (para usar as palavras do autor) não aparece como um problema do Estado e das relações de classe social, mas como uma espécie de azar individual: falta de casa, trabalho e sorte – problemas estes que são resolvidos pelo menino Tistu. Por fim, incomodava-me a imagem da galinha negra, cuja descrição parecia dotada de um racismo não tão evidente.

Após a leitura, Gabi perguntou aos alunos se eles concordavam com a imagem da favela descrita pelo autor do livro. Lucas, o menino mais velho da turma, criado por tios sexagenários, concordava com a metáfora da galinha negra. Gabi perguntou ao resto da turma se também achavam que aquilo era real, mas todos discordaram de Lucas – “não é bem assim”, disse Mafê. Bruno em seguida disse que concordava que as pessoas tinham mau aspecto na favela e por isso era preciso usar roupas velhas para visitá-las. Gabi lembrou-os de um evento que fizeram na escola no ano anterior, quando o avô de Bruno, ex-morador do Morro da Providência, veio contar como tinha sido crescer na favela. Ela então perguntou: “o seu avô alguma vez te disse que ele só usava roupa velha?”. Bruno respondeu que não. E ela lançou o questionamento à turma “então será que é verdade?”.

Em ambas as escolas, por conta da proximidade das Olimpíadas e dos problemas políticos no país (estive em campo durante o processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff), as professoras estavam propondo a confecção de jornais e uma reflexão sobre a função do jornalista. Por isso, na Tijuca trabalhavam com frequência com o questionamento “será que isso é verdade?”. Na aula introdutória do projeto, Gabi explicou os conceitos de parcialidade e

imparcialidade e disse que “os jornais têm uma intenção por trás da notícia, nem sempre têm o cuidado de serem imparciais”. Fez então uma sagaz comparação com os árbitros dos jogos de futebol, mencionando uma partida ocorrida recentemente no Maracanã. “Quando o juiz toma uma decisão, a gente se pergunta ‘será que ele tá querendo enganar? Será que ele torce para um dos times?’”.

Em abril, após inúmeras notícias sobre o impeachment, as crianças levaram pesquisas para casa sobre os temas “democracia”, “desmatamento”, “relação dos grandes fazendeiros com os jornais” e “capitalismo, nosso sistema econômico”. Um dos deveres de casa tinha o tema “o que é democracia?” e gerou diversos debates interessantes na turma. Mafê, que durante o processo de impeachment costumava comemorar acertos nos exercícios e gols na educação física com um “olê, olê, olê olá, Dil-ma, Dil-ma”, escreveu:

Democracia. É ‘Demo’, que significa ‘povo’, mais ‘cracia, que significa ‘poder’. É o regime em que o povo elege alguém para representá-lo. No Brasil, a democracia não está sendo respeitada porque querem tirar uma presidente que foi eleita pelo povo.

Gabi explicou que ser contra o impeachment não quer dizer ser contra ou a favor da democracia, mas é exigir que o “combinado” da democracia seja respeitado. No seu dever, Francisco opôs a noção de “democracia” à de “ditadura”, sem explicar uma ou outra. Gabi aproveitou a deixa para perguntar “vocês sabem o que é ditadura?”, e a maioria das crianças respondeu “sim”. Bruno disse, explicando para todos, que era quando “ninguém pode falar o que pensa”. Gabi prometeu trazer para eles as músicas que Chico Buarque compôs durante a ditadura para interpretarem juntos na aula seguinte. Mafê acrescentou, com certo orgulho: “meu pai viu o fim da ditadura”. Antônio sugeriu, recebendo o apoio geral da turma, que o nome do contrato de correção coletiva (o que eles estavam fazendo agora) mudasse para “contrato corrigido democraticamente”.

Os contratos coletivos eram deveres de casa que deviam ser trazidos para leitura em roda. A tarefa dos jornais acontecia uma vez por semana e as crianças deviam preparar uma apresentação crítica, para verem “democraticamente” (nas palavras delas mesmas) se a informação reportada condizia com o que observavam na cidade. Nessa época, Gabi revelou à turma que eu estudava

Comunicação Social. A partir daí, a minha identidade de ‘estudante de jornalismo’ era invocada quase sempre durante as apresentações, para validar ou não o que as crianças pontuavam nas suas leituras críticas das matérias.

Foi feita uma enquete coletiva sobre a função do jornal e a turma aprendeu a ler as partes que compõem a notícia: “a manchete é o título, onde diz [sobre] o que vamos ler, que nem o filme do Star Wars”, disse Lucas. Bruno acreditava que um bom jornalista precisava ter “curiosidade e entusiasmo”. Matias afirmou que os jornais de papel passam mais credibilidade do que a internet e que confiava mais na imagem do que no texto (mais adiante, nós questionamos a credibilidade das imagens também). Nenhuma das crianças gostava de ler as matérias sobre a violência da cidade e no jornalzinho que apresentaram no final do semestre não havia seção policial.

\*

Na Maré, a visão sobre a cidade era com frequência de distanciamento, baseada em relações de comércio e trabalho. As crianças referiam-se ao centro como “cidade”, enquanto na Tijuca a expressão “cidade” dava conta de todo o território carioca. Os alunos cujos pais trabalhavam na “cidade” diziam que “lá [se] ganha mais dinheiro”. Um dia me perguntaram onde eu morava e eu disse que era na Tijuca. “Lá tem praia?”, perguntou Sônia. Eu respondi que não, Tijuca é o bairro do Maracanã. Juliana acrescentou: “Ah, o Maracanã eu conheço! A minha mãe é doméstica em Vila Isabel, aí ela mora lá de semana [segunda a sexta]”. Sônia desdenhou do relato da amiga: “todo mundo conhece o Maracanã, não é só sua mãe não”. Luísa contou que sua mãe vende cerveja em uma barraca na Praia do Flamengo aos fins de semana e por isso ela sempre vai à praia. Nos dias movimentados inclusive ajuda a mãe. Quando demonstrei surpresa (“você ajuda a sua mãe, é?”), muitas das crianças na larga mesa de almoço fizeram questão de dizer que trabalhavam também. “Eu vendo cerveja no carnaval lá na cidade!”, disse Pedro, sorrindo orgulhoso. Jéssica e Carla, primas que moram juntas, rapidamente disseram que também já tinham trabalhado no carnaval. Sônia limitou-se a dizer que cuida dos cinco irmãos mais novos, faz “comida e tudo”.

Sem dúvida, a comunicação sobre a cidade nesse contexto devia ser diferente da Tijuca, quiçá buscando uma ideia de integração com o território para tentar construir o sentimento de pertença e as noções de direito e dever da

cidadania. Mas as aulas não tinham uma dinâmica de troca, como na Tijuca. Em uma sala lotada e com alunos inconstantes (muitas faltas, muitos alunos que repentinamente mudavam de escola<sup>14</sup>), as crianças permaneciam em suas carteiras, voltadas em direção ao quadro, onde a professora explicava as lições de pé. O conteúdo letivo também se inspirava no que acontecia na cidade e no país, mas era apresentado conforme as orientações na apostila da Prefeitura. Assim, nos meses em que acompanhei as crianças, às vésperas das Olimpíadas, o assunto era somente (e exaustivamente) esse. Desde os exercícios de alfabetização, passando pelos estudos de História e Geografia, os Jogos Olímpicos sempre se faziam presentes, como um grande evento do qual a cidade devia se orgulhar.

Uma das tardes que presenciei foi investida em exercícios para aprender a escrever os nomes dos esportes e a desenhar os mascotes das Olimpíadas. Muitas crianças tiveram dificuldades em identificar os esportes das imagens, especialmente o “polo aquático”. Quando perguntavam que esporte era esse, nem eu, nem a professora e nem a apostila sabia explicar muito bem. Mas elas precisavam saber soletrá-lo para ganhar o visto na página. Augusto, um tímido menino recém-chegado da Paraíba, com frequência vítima de deboche por conta do sotaque, tinha especial dificuldade com as palavras. No dia deste exercício disse muitas vezes: “não adianta, tia, não viu que eu sou burro?”. Dizia-o sem vitimismo ou tristeza na voz, quase como se tentasse me consolar pelo meu fracasso didático. Respondi, com todo o carinho possível na minha voz, que ele não era burro coisa nenhuma e não tinha problema não saber identificar o polo aquático, porque aquilo não provava nada. Acrescentei, rebelde e displicente: “eu nunca vi um jogo desses na vida!” Ao que ele complementou, já satisfeito e concordando comigo: “eu nunca nem vi uma piscina!”.

Quando a professora voltou à sala e pediu os exercícios, Augusto estava um bocado atrasado em relação aos colegas e levou uma bronca – na verdade coletiva, mas que lhe doeu especialmente. Ela disse: “se vocês não fossem tão difíceis e não ficassem conversando, já teriam terminado”. Augusto veio, agora sim,

---

<sup>14</sup> Sobre essas mudanças repentinas de escola, conversando com uma colega professora da SEEDUC soube que há muitos casos de famílias ameaçadas por alguma facção que precisam se mudar sem deixar rastros, repentinamente. Segundo ela, isso gera um grande problema na educação pública, pois os alunos em fuga não têm histórico escolar.

choramingar ao meu lado: “Poxa, tia, você acha que eu sou difícil? Eu falo muito?”. Disse a ele para relevar o que a professora tinha dito, porque não necessariamente tinha sido para ele. Mas Augusto ainda se justificou: “eu sei que eu demoro mais que os outros, mas eu juro que eu me esforço, é que eu sou burro mesmo”. Naquele dia em especial, eram muitos alunos em sala – cerca de quarenta, pois outra professora havia faltado e a sala recebera os seus alunos desacompanhados. O barulho das conversas se instaurava a todo tempo e a professora estava exausta.

Outra frustração foi o desenho dos mascotes. Nenhuma das crianças sabia identificá-los. Tampouco sabiam quem eram Tom, Vinicius e a Bossa Nova. Completaram os exercícios depois de muitas colas da professora – não havia tempo para explicar nem recursos para apresentar a eles as músicas que a apostila dizia ser “a cara do Rio”. Todo este contexto contribuía para a sensação de exclusão dos alunos da cidade do Rio de Janeiro – apresentava-a como um lugar distante, turístico e desconhecido. Novamente, sentia um reforço indireto da ideia de “cidade partida” – ainda mais problemático quando as Olimpíadas se aproximaram e a Maré viveu semanas de caos.

Um mês antes dos jogos, foram colados adesivos nos painéis de isolamento que margeiam o Complexo da Maré no caminho até o aeroporto do Galeão. Além de encobrir a imagem da favela das vistas estrangeiras, a barreira impedia a passagem dos vendedores ambulantes para a Avenida Brasil. Em entrevista ao G1, o secretário de turismo negou que a colocação dos adesivos tivesse o objetivo de esconder a Maré dizendo que “a única intenção é realmente cuidar do *look of the city* [visual da cidade, em inglês]”, colando ali adesivos temáticos dos Jogos Olímpicos (Ferreira, 2016)<sup>15</sup>. Ao longo dos meses de junho e julho de 2016, foram diversas e quase diárias as incursões policiais na favela – o que me fez antecipar o término do trabalho de campo. Também havia um boato de guerra entre facções circulando na região onde eu realizava a pesquisa. No dia 10 de agosto, um carro da Força Nacional entrou por engano na Vila do João, uma das favelas do Complexo e foi atacado pelos traficantes locais. A partir deste dia, a

---

<sup>15</sup> Matéria completa disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/olimpiadas/rio2016/noticia/2016/07/muro-que-separa-linha-vermelha-de-favela-ganha-paineis-da-olimpiada.html> Acesso em 22 ago 2016.



comunidade ficou sendo patrulhada pelo BOPE (Batalhão de Operações Policiais Especiais) e durante todo o período dos Jogos o clima de tensão foi constante. Segundo dados da Anistia Internacional (2016, p.7),

[...] ao se comparar o número de homicídios registrados às vésperas dos Jogos, em abril, maio e junho de 2016, com o mesmo período do ano anterior, constata-se que o número de pessoas mortas pela polícia na cidade do Rio de Janeiro aumentou 103%.

A Maré possui um coletivo de mídia comunitária, o Maré Vive, e muitos ativistas comprometidos com a garantia dos direitos humanos na favela. No geral, as pessoas com quem eu conversava sobre o tema – todas midiativistas – eram fortemente contrárias aos grandes eventos não só pelas operações policiais que aconteciam na Maré, mas também pelas remoções que haviam ocorrido em outros pontos da cidade, como foi o caso da Vila Autódromo (Anistia, 2016). Já as crianças da escola não se opunham às Olimpíadas nem manifestavam euforia com o evento – mantinham uma postura que oscilava entre a breve curiosidade e o completo desinteresse com o espetáculo que se avizinhava.

Tia Dadá também ensinou a seus alunos a função do jornal, mas com uma abordagem quase oposta à que observei na Tijuca. No quadro, ela desenhou o seguinte esquema:

JORNAL	→	SEMPRE PARCIAL
JORNALISTA	→	PODE SER IMPARCIAL

Não houve um espaço para discutir ou contextualizar este esquema com as crianças. Ele foi apresentado como verdade absoluta. A partir dele, os alunos deviam buscar anúncios de produtos e serviços dos lugares onde moravam para compor um classificado da escola. Sobre este exercício, refleti a respeito de alguns pontos relevantes:

- (i) não foi trabalhado um exemplo real de matéria jornalística – talvez, novamente, seja devido à falta de material adequado para enriquecer

a aula, mas o fato é que não havia como exercitar uma leitura crítica sem material de apoio;

- (ii) o exercício de construir um jornal da turma a partir de anúncios de classificados pareceu-me reforçar a relação comercial e de trabalho com a cidade mas, ao mesmo tempo, entendo que no contexto da favela seja extremamente delicado propor a redação de notícias – afinal, como abordado no capítulo 2, as palavras “informante” e “informação” podem ter uma conotação perigosa de denúncia e o ato de “reportar” poderia ser interpretado como “xisnovar”<sup>16</sup>;
- (iii) por um lado, a proposta de redigir o jornal a partir da vivência comunitária reforça o senso de cidadania endógena, mas, por outro, mantém a favela afastada do resto da cidade.

Após as Olimpíadas, em minha última visita à escola, muitos dos alunos tinham saído dali e passado a frequentar uma nova unidade que abriu em outra região da favela, onde ocorriam confrontos mais frequentes com a polícia e entre facções rivais. Isso me causou certo espanto, porque eram crianças que iam e voltavam sozinhas da escola e eu me perguntava como seria o percurso diário quando houvesse troca de tiros.

---

<sup>16</sup> O neologismo vem da expressão X9, pessoa que denuncia atividades do tráfico para a polícia. Tal postura é veementemente condenada e punida com a morte.

## 4

### A comunicação no espaço escolar

Há muito se imagina como seria um mundo dominado só por crianças, onde a autoridade adulta não estivesse presente. Em *Peter Pan*, de J. M. Barrie (1911), um grupo de meninos perdidos se veste com as peles de ursos mortos por eles próprios e possui inegável gosto por briga e sangue. Em *O senhor das moscas*, escrito em 1954, William Golding narra a história de meninos britânicos em idade escolar, únicos sobreviventes de um acidente de avião quando eram transportados para longe da guerra. Em uma ilha deserta, longe da “tradição norte-europeia de trabalho, diversão e refeições a determinadas horas do dia” (Golding, 1984, p.65), as crianças dividem-se em dois grupos: os “civilizados”, que tentam impor a ordem por meio da democracia e da racionalidade, e os “selvagens”, obcecados pelo poder e pela violência. Estes últimos vão crescendo em número e dominam a ilha até a chegada do resgate.

A ideia comum na sociedade ocidental é a da criança como uma espécie de selvagem, incivilizado, a ser aculturado. Na ausência da vigilância adulta, suas interações chegam à barbárie – o adulto é o portador da cultura, da moderação no trato. É como se os pequenos fossem uma *tabula rasa* que precise ser preenchida com a cultura da sociedade a que pertencem. Na tradição pedagógica ocidental, inclusive, relaciona-se o processo de ontogênese (evolução biológica, cognitiva e social de cada indivíduo) à filogênese (evolução da espécie humana), uma associação entre o desenvolvimento biopsicossocial da criança e a incorporação de modos adequados à vida em sociedade. Lévi-Strauss (1969) chama de “ilusão subjetiva” o costume de comparar as crianças de nossa cultura com os adultos de outra sociedade, entendida como inferior. Mesmo a cultura mais primitiva é uma cultura adulta e por isso não pode ser comparada à cultura das crianças. Os adultos já entendem e reproduzem o sistema de significados da cultura que partilham; as crianças ainda estão no processo de apreendê-lo.

O pensamento da criança sempre fornece ao adulto não só o retrato de sua própria síntese, mas também das sínteses possíveis em outros lugares e em circunstâncias

diferentes. Não surpreende que neste “pan-morfismo” as diferenças nos sejam mais evidentes do que as similaridades, de tal maneira que as crianças de uma sociedade sempre sirvam como o ponto de comparação mais conveniente com os costumes e atitudes estrangeiros. No curso normal das coisas, costumes que variam imensamente dos nossos próprios sempre parecem pueris. (idem, p.96 [tradução minha]).

Para que o indivíduo se integre ao grupo a que pertence e interiorize a sua cultura é necessário que o grupo *integre* o indivíduo, dando-lhe um papel a exercer e transmitindo-lhe a sua cultura (Erny, 1981). Em *Educação e Sociologia*, Durkheim (2010[1922]) defende que o ser humano não nasce disposto a se submeter a uma autoridade política ou a respeitar uma disciplina moral. Os sacrifícios sociais são aprendidos através da socialização e da educação, como fundamentais para a existência coletiva. Diferentemente da domesticação animal, a educação humana não se limitaria a apressar o desenvolvimento de instintos adormecidos – pelo contrário, criaria propulsões novas, quase antinaturais (este sacrificar-se pelo bem maior).

Há, no entanto, limitações para a inventividade dos métodos educativos: a sociedade reproduz seus valores nas gerações seguintes, conforme as gerações mais antigas transmitem suas experiências às mais novas. Essa reprodução é necessária para a sobrevivência de um grupo social tal como ele é – de suas normas morais e condutas éticas. Nesse sentido, para que uma sociedade se mantenha, é preciso que eduque suas crianças sobre a mesma *base*, ou seja, sobre valores fundamentais comuns; a partir deles edificam as variações de cada grupo: para cada *devir* da criança há uma ramificação educacional distinta (Erny, 1981; Durkheim, 2010).

Se é preciso transmitir às crianças a disciplina moral adequada para a existência coletiva, torna-se interessante pensar sobre o que a escola e a sociedade lhe comunicam. Vale lembrar que a educação não se dá apenas de maneira intencional e formal (Erny, 1981). Não são apenas as ações pedagógicas que possuem um efeito doutrinador sobre a criança, mas os ditados populares, a mídia e a convivência social *per se*. Dentro do tema da violência, está claro que não são apenas os muros da escola pintados com a palavra “paz” que comunicam, mas a

própria existência dos muros gradeados; não é só o que a palavra adulta determina, mas o que a sua autoridade encena.

A ação pedagógica, conforme definida por Bourdieu e Passeron (1990), pode ser exercida pela família, pela educação difusa (de outros membros educados da sociedade) ou pela educação institucionalizada (a escolar, a exemplo). Trata-se de uma violência simbólica que impõe uma cultura arbitrária exercendo um poder arbitrário. Esta arbitrariedade não deve ser confundida com irrelevância – as confusões com o termo tendem a se originar de uma apreensão sincrônica dos aspectos culturais de determinado grupo, o que induz à negligência das condições sociais que permitem e sustentam a sua existência. Assim, somos acometidos de uma amnésia das origens da cultura e acreditamos que as coisas sempre foram como são, naturalizando relações historicamente produzidas.

As “escolhas” que constituem uma cultura (“escolhas” que ninguém faz) aparecem como arbitrárias quando comparadas com a soma total de culturas passadas e presentes (...), o universo de culturas possíveis (Bourdieu e Passeron, 1990, p.8).

A escola tende a reproduzir a dominação da cultura dominante e conseqüentemente a estrutura das relações de poder na sociedade. Dessa forma, o sistema da educação garante o monopólio do exercício da violência simbólica legitimada. A comunicação pedagógica (aqui entendida como toda forma de comunicação intergeracional – dos pais para o filho, da professora para os alunos, etc.) pressupõe a existência de uma autoridade (o “mais velho”, o que “sabe”) e por isso não pode ser reduzida a simples relação de comunicação entre transmissor-receptor. Na educação, o ato de transmissão da informação é reconhecido como legítimo por causa dessa autoridade do transmissor – sua *experiência de vida* – e condiciona as formas de recepção. Há uma crença na necessidade de informação dos receptores – as crianças – e na plena adequação desta informação às suas necessidades.

Esta crença abre espaço para a reprodução de valores individuais como verdades absolutas. Na Maré, durante a Páscoa a professora pediu que os alunos pesquisassem a origem dos símbolos associados ao feriado cristão. Leandro trouxe uma descrição do vinho como bebida de celebração, ao que a professora complementou “sim, mas ele também representa o sangue de Jesus, através do

qual alcançamos a salvação”. Por mais que muitos alunos da turma fossem assumidamente evangélicos, o direcionamento do foco para uma única religião mistura fé e fato, impondo um aspecto cultural a todas as crianças. Tal doutrinação é ainda mais significativo por se tratar de uma escola pública, que representa o Estado e para a qual a maior parte dos alunos não tem alternativa. Como seria a percepção de uma criança que não é educada dentro dos preceitos cristãos em uma aula em que este repertório religioso é exigido como parte do currículo? Mas, quanto menos uma ação pedagógica entra em conflito com o arbitrário cultural dominante, menos a legitimidade da autoridade pedagógica precisa ser questionada.

Na Tijuca, durante as aulas de artes em que ocorriam trabalhos com tinta, os alunos deviam vestir a “camisa de pintura” – alguma camiseta dos seus pais, que ficasse larga e lhes servisse como um jaleco. Não raro as crianças se esqueciam de trazer o material e precisavam encontrar alternativas para poderem participar da atividade. A regra era clara e aparentemente não criava qualquer questionamento: os meninos que esqueciam a “camisa de pintura” deveriam tirar a parte de cima do uniforme, deixando o peito nu, e poderiam se lavar na pia do banheiro caso se sujassem; já as meninas não podiam participar da pintura – deveriam usar materiais que não manchassem a roupa. Por algumas aulas observei isso acontecer sem qualquer manifestação de desconforto ou questionamento por parte das alunas. Certo dia Mafê, de nove anos, tirou a camisa do uniforme e começou a pintar. A reação imediata da professora, em choque, foi pedir que ela se vestisse, porque não era possível ficar “desse jeito”. Mafê não perguntou por quê. Apenas colocou a camisa de volta. Em seguida, Tiago, da mesma idade, veio me dizer ao pé do ouvido: “a Mafê já namorou o Bruno e ficava fazendo coisas *sexies* com ele”. Perguntei-lhe onde tinha ouvido aquilo e ele complementou, dando de ombros: “todo mundo sabe”.

Neste episódio, foi possível perceber como a justificativa vaga da professora (“não dá para ficar desse jeito”) não precisa ser explicada ou detalhada. A proibição da nudez feminina já foi inculcada e assimilada pelas crianças – embora Mafê tenha agido inicialmente como se questionasse esse arbitrário cultural, em nenhum momento pediu que o mesmo fosse justificado. Era como se já soubesse a resposta. A reação de Tiago, segredando que a menina fazia “coisas *sexies*”,

reforça que as crianças já incorporaram a sexualização do corpo feminino – fato comprovado, aulas mais tarde, quando Bruno encontrou a pintura de uma mulher com os seios expostos em um livro sobre Gauguin e mostrou em tom de denúncia à turma, boquiaberto.

Estes relatos explicitam a complexidade da transmissão de informação na escola, em especial considerando-se a dificuldade de pensar a comunicação pedagógica no próprio cotidiano escolar. Pelo contrário, o cenário político atual parece apontar para um enrijecimento das doutrinas tradicionais nas escolas públicas, vislumbrando como objetivo pedagógico a escola sem ideologia<sup>17</sup> – o que representa um contrassenso. A cultura arbitrária reproduzida em sala de aula é consequência de condições sociais diversas, sofrendo mudanças gradativas e sutis de tempos em tempos.

Um estudo da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura, em inglês) mostra como a percepção da violência nas escolas se transformou através do tempo, ampliando seu significado para abranger novas configurações, de acordo as demandas sociais (Abramovay et al, 2002). Exemplos: a “naturalidade” da punição corporal, executada pelos professores sobre os alunos desobedientes ou o castigo pela vexação - relatos comuns na experiência escolar do início do século XX, hoje categoricamente reprovados.

No capítulo anterior exemplificou-se com as experiências vividas nas duas escolas como a violência é vista como um tabu, um mal a ser extirpado da sociedade. Assim, reforça-se uma cultura da “paz” que, no entanto, não encontra suporte na realidade fora da sala de aula. Ao longo da experiência no campo, instigou-me como essa paz tão utópica era buscada na convivência escolar – já que, claramente, não era alcançada fora dali. A curiosidade era reforçada pela própria interação aluno-professor, geradora de violências simbólicas necessárias à manutenção da autoridade pedagógica (Bourdieu e Passeron, 1990[1970]). Como o professor lidava com as situações de confronto entre os alunos? Como os alunos respondiam ao medo da punição – seja esta via castigo ou advertência? É impor-

---

<sup>17</sup> Ver projeto de lei do senado referente ao Programa Escola sem Partido (PLS 193/2016), disponível na íntegra em: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=125666> Acesso em 15 fev. 2017.

tante ressaltar o aspecto etnocêntrico da crença numa educação plenamente não violenta:

Se algumas pessoas hoje são capazes de acreditar na possibilidade da ação pedagógica sem obrigações ou punição, isto é efeito de um etnocentrismo que as induz a não perceber como tal as sanções do modo de imposição característico da nossa sociedade (Bourdieu e Passeron, 1990, p.17 [tradução minha]).

No espaço delimitado pelos muros das escolas os comportamentos são observados, julgados e mediados por professores, inspetores e coordenadores. As interações das crianças em ambos os espaços chegavam a ser contidas pela mera possibilidade de serem surpreendidas em flagrante. Nas situações em que as professoras saíam de sala, as conversas entre os grupos de crianças iam crescendo em volume, até que um dos alunos alertasse do corredor: “a professora tá voltando!”. Imediatamente, a sala retornava à ordem.

#### 4.1

#### **A racialização dos corpos**

Já abordamos o aspecto racial da violência no Rio de Janeiro, com base em percentuais publicados no relatório de 2015 da Anistia Internacional (ver pág.49). Mas o racismo nem sempre se traduz em números e estatísticas. A fala das crianças revelou uma consciência precoce de seus corpos racializados, em paralelo com que é observado no cenário socialmente desigual da cidade. No entanto, a existência do racismo costuma ser desqualificada no Brasil e confundida com a desigualdade econômica sem que seja feita uma relação crítica entre esses dois problemas (Sovik, 2004; Silva, 1998). Diante dos mitos da harmonia racial e do sincretismo cultural resultados de séculos de miscigenação, para muitos não parece ter sentido falar de racismo. Afinal, como enuncia o título do texto de Sovik (2004), “Aqui ninguém é branco”.

Em 2008, o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) realizou a primeira pesquisa de características étnico-raciais da população brasileira (PCERP). O estudo (Petruccelli e Saboia, 2013) visava a descobrir se as pessoas



entrevistadas percebiam a existência de discriminação racial e como elas se auto-identificavam baseadas em noções de cor e raça. Quanto à existência de racismo no Brasil, 63,7% dos entrevistados declararam que a cor ou raça influencia a vida das pessoas. Já no aspecto da autoidentificação, 96% afirmaram saber definir a própria cor ou raça; destas, 49% se declaram brancas e 51%, não brancas. O estudo deixava em aberto a denominação da cor e o número de termos utilizados variava bastante conforme a região do país, chegando a oitenta nos Estados de São Paulo e do Rio Grande do Sul e ultrapassando uma centena no conjunto do país.

É curioso observar o contraste entre a autoidentificação da população brasileira e a sua representação na mídia, nos livros de história e nas prateleiras das lojas de brinquedo. Nota-se uma preferência evidente pela valorização da parcela branca da população brasileira, sempre em papéis de destaque nos produtos audiovisuais e na publicidade; os trabalhos de Araújo (2004) e Gomes (2008) revelam que os atores negros costumeiramente são relegados aos papéis subalternos nas novelas e no cinema. Nas telenovelas “A Cabana do Pai Tomás” (1969), “Gabriela” (1975) e “Escrava Isaura” (1976), atores brancos chegaram a ser escalados para fazer os papéis de personagens negros e mestiços. Na primeira, o ator chegava a ter o rosto pintado de preto, realizando uma caracterização estereotipada do negro, o *blackface* (Araújo, 2004).

O mesmo fenômeno é observável na produção audiovisual internacional. Nos EUA, recentemente tem-se debatido recentemente a valorização do ator negro, a quem raramente são oferecidos papéis; quando o são, com frequência trata-se de personagens vilanizados ou secundários. Na programação infantil, o padrão é idêntico: no Brasil, até recentemente os programas de auditório para crianças eram apresentados por mulheres brancas e loiras. Destas, o exemplo mais marcante foi Xuxa e seu séquito de Paquitas, mas também se encaixavam no perfil as apresentadoras Eliana, Angélica e Jackeline.

As crianças assistem a desenhos animados em que os heróis e princesas são personagens brancos e de olhos e cabelos claros (Hurley, 2005). A Disney tentou quebrar esta tendência em 2009, apresentando a primeira princesa negra, mas no filme em questão a heroína passava a maior parte do tempo transformada em

sapo<sup>18</sup>. São raras as referências na mídia de personagens negros com os quais as crianças possam se identificar positivamente. Os alunos negros de ambas as escolas em que estive inserida manifestavam autoestima abalada pelo racismo, explicitando na fala inclusive a ausência de representação nas animações. Como exemplo, cito Iracema, aluna negra da Maré, de nove anos: quando perguntei se ela gostava de brincar de Frozen, filme que ilustrava todo o seu material escolar, ouvi como resposta: “mas eu nem pareço com elas!” (referia-se às princesas protagonistas do filme). Outra situação indica a percepção de lugares racializados no cotidiano social: quando Sônia recebeu nota máxima em uma prova e eu a cumprimentei, ela me contou que gostaria de ser médica quando crescesse. Ao ouvir sua ambição, Jéssica zombou da amiga: “garota, você já viu médica preta?”.

Com frequência os debates sobre racismo e representatividade são diminuídos em importância. Os diretores das obras audiovisuais afirmam que as escolhas de personagens são feitas por mérito e não por cor de pele – este é o argumento de muitos dos entrevistados por Joel Zito Araújo em *A negação do Brasil* (2004). No entanto, há um óbvio ideal estético eurocêntrico norteando a contratação dos atores, principalmente quando comparado às escolhas estéticas nas animações. As decisões de *casting* dizem respeito à representatividade das populações na mídia e a determinação de padrões estéticos europeizados influencia a autoestima e a formação identitária das crianças.

A mídia se encaixaria no que Erny (1981, p.11) chama de *educação informal*. Conforme explicado no capítulo 3, trata-se do processo por meio do qual a criança apreende por observação como a sociedade é - apesar do que lhe é ensinado na educação formal sobre como a sociedade deveria ser. No Complexo da Maré, foram diversos os casos em que crianças expressaram abertamente aversão aos tons de pele mais escuros. Logo no meu primeiro dia de campo, algumas meninas dividiram a turma entre fadas (do bem) e bruxos (do mal). Foram apontadas como bruxos as três crianças de pele mais escura (duas meninas e um menino). Talita ficou visivelmente triste e quis mudar para o grupo “do bem”. Jéssica então lhe disse que ela não poderia mudar de grupo porque era “muito escura”. Em outra ocasião, em um dos momentos de desordem na sala,

---

<sup>18</sup> The princess and the frog (2009)

enquanto a professora corrigia as lições de outros alunos, três meninos desenhavam e interpretavam personagens de desenhos animados. Sônia disse para Leandro: “você não pode ser o Tarzan. Só se for um Tarzan preto!”.

Cabe ressaltar que todas as meninas da turma possuíam mochilas de princesas e bonecas loiras. Talita, de oito anos, trouxe uma boneca para a escola com muito zelo, brincando de cuidar dela às escondidas sob a mesa ao longo da aula. Mostrou-a para mim com orgulho, contando que era um presente de aniversário do seu pai para “brincar de filhinha”. Luísa debochou da amiga, dizendo que a boneca era branca e não podia ser “filha de mãe preta”. Talita ficou chateada e guardou a boneca. Semanas mais tarde, a mesma cena se repetiu, agora com a própria Luísa, que tinha ganhado do pai duas bonecas idênticas por ocasião do nascimento da sua irmã. Eram bebês rechonchudos, brancos e de olhos azuis com dois tufo de cabelo loiro presos com marias-chiquinhas. Jéssica disse à Luísa que as bonecas não podiam ser ela e a irmã, deixando implícito que era por causa do fenótipo. A resposta de Luísa foi despreocupada, entre risinhos: “Eu sei, é só de brincadeira. Elas tinham que ser pretinhas”.

Para o dia das mães, a escola imprimiu figuras femininas que as crianças deveriam pintar e levar para casa. A ilustração da mãe era magra e tinha os cabelos compridos e lisos. Vinha, porém, apenas em contorno, a ser preenchido pelas cores escolhidas por cada criança. Dos 22 alunos presentes em sala naquele dia, nove pintaram a mãe como branca e loira, sete como branca e ruiva, cinco como branca com cabelos castanhos e uma pintou todo o desenho em tons de azul. No mesmo dia, Luísa me perguntou se podia passar um dia em minha casa, para brincar de ser minha “filhinha”. Paula, que ouvia a conversa, disse “até parece que ela vai querer uma filha pretinha que nem você”.

Estes episódios me remetiam ao estudo publicado em 1947 por Clark e Clark (1966), conhecido como *doll test* (o teste da boneca). O estudo revelou que mesmo crianças pequenas notavam diferenças nos valores associados a cada cor de pele. A questão da autoidentificação também aparecia nos desenhos das crianças, que sempre se ilustravam brancas e loiras e aponta para um sentido de *self* influenciado por uma identificação afetiva com características associadas a corpos brancos.

Estes relatos evidenciam como desde muito cedo as crianças entendem haver uma distância entre os lugares sociais conforme a sua cor de pele. David Milner, em seu trabalho com crianças negras britânicas na década de 1970, descreveu como conflitos identitários afetam as minorias étnico-raciais:

Um dos problemas centrais que a criança negra enfrenta é o de estabelecer para si mesma uma identidade viável. Ela é socializada em um mundo em que o valor da sua cor de pele é altamente negativo. Seus pais e outros comunicam-lhe uma realidade em que seu grupo é desvantajoso e desvalorizado, e é condenado a viver em um ambiente material inferior. Mais tarde, esta criança encontrará o preconceito direto, através da verdadeira rejeição social (...) Uma vez que a criança não pode aceitar inequivocamente um importante aspecto de si mesma – sua raça –, parece inevitável que ela experimente um agudo conflito identitário (Milner, 1975, p.140 [tradução minha]).

Embora os espaços formais de educação – a família, a escola, etc. – não sejam os únicos a formar a visão de mundo da criança, é importante que ofereçam vias de questionamento das representações observadas. Sobretudo, é importante a reflexão sobre as maneiras como moldamos e perpetuamos memórias coletivas. A História é a disciplina que seleciona, edita e representa os acontecimentos passados. Por essa razão, seu ensino tem uma imensa carga de responsabilidade sobre a construção da identidade dos alunos, uma vez que “a forma como um evento é lembrado está intimamente ligada à forma como ele é representado” (Eyerman, 2003, p.12). É necessário criar um espaço de valorização da diversidade na narrativa histórica, pois é através do reconhecimento da diferença (e da variedade de pontos de vista sobre um mesmo acontecimento) que se pode construir uma luta por igualdade (Fassin, 2011).

As escolhas de palavras na narrativa histórica das escolas, associada às escolhas estéticas da mídia e à própria reprodução de discriminações no cotidiano brasileiro, ensinam a ver diferentes significados para diferentes cores de pele (Schwarcz, 2012). Muitas expressões populares carregam a marca racista, como “mercado negreiro”, “a coisa está preta”, “denegrir”, “cabelo ruim” (referindo-se ao cabelo afro), entre outras. Com frequência, inclusive, a palavra “negro” foi utilizada para substituir a palavra “escravo” nos livros de história, servindo-lhe de sinônimo. As construções discursivas transmitem uma conotação negativa sobre a negritude e vêm sendo combatidas pelos movimentos sociais.

Fassin (2011) considera que há três pessoas presentes numa cena de discriminação racial: (i) o interlocutor, que imprime uma qualificação racial sobre um corpo; (ii) o destinatário deste rótulo, cujo corpo é racializado; e (iii) o observador, portador de uma autoridade para julgar se a interação observada foi ou não discriminatória – uma vez que se trata de uma opinião externa à interação propriamente dita. Mas é importante considerar que a observação de uma cena de discriminação também é um processo de “complexa subjetivação de situações objetivas expressas nas interações sociais (a história e a posição do ouvinte influenciam o reconhecimento da discriminação racial)” (Fassin, 2011, p.421).

O autor também explica que o racismo não representa simplesmente uma imposição identitária feita a um indivíduo, mas uma privação de todas as suas outras identidades – reduz-se a complexidade de um sujeito ao estereótipo associado ao seu fenótipo. Trata-se, portanto, de uma violência simbólica (Bourdieu e Passeron, 1990). O reconhecimento da identidade racial é uma resposta a essa imposição identitária, uma estratégia de resistência. Desta perspectiva, o rótulo recebido não é mais uma característica fenotípica, mas uma qualificação política.

Na escola da Tijuca, o tema da escravidão apareceu como tópico curricular durante a minha pesquisa. Pela abordagem pedagógica da escola, que apoiava a descoberta do conhecimento através de atividades da pesquisa, foi proposto às famílias um trabalho de campo no Cais do Valongo. As crianças e seus pais foram observar a cerimônia de limpeza do candomblé e as celebrações em homenagem aos ancestrais que desembarcaram no antigo porto de escravos do Rio de Janeiro. Estive presente na aula em que os alunos escreveram coletivamente um texto sobre esta atividade, experiência que contribuiu positivamente para repensar a construção de identidades étnicas na infância.

A escrita coletiva foi feita com as crianças sentadas em roda no chão. A professora, sentada próxima ao quadro negro, portava uma caneta e um pedaço grande de cartolina, no qual redigia as sugestões dos alunos. Vez ou outra, Gabi dava-lhes algumas orientações sobre o que deveria entrar no texto (“Onde fomos? O que vimos lá?”), mas no geral ouvia e acatava as sugestões dos alunos conforme estes levantavam o dedo para falar. Nenhuma sugestão era entendida como uma ordem, mas recebida sempre como ideia aberta para debate por parte

das outras crianças ou da professora (“Gostei da frase do Tiago, o que vocês acharam?”). Quando a maioria concordava com a escolha de palavras, a professora registrava a frase no papel. No final, todas as crianças e adultos presentes na roda devem assinar o cartaz, que será pendurado na sala ou no corredor para ser consultado em debates futuros sobre o tema.

Nesta escola, era comum que a professora discursasse sobre o poder e o efeito das palavras diante de uma situação em que uma criança xingava outra. Naquele dia foi interessante observar uma discussão sobre o poder das palavras partindo das próprias crianças. Ao falar sobre a origem do cais do Valongo, Bruno sugeriu a seguinte frase para o texto: “foi o porto onde chegavam os africanos”. Gabi perguntou se todos concordavam com a sua colocação. Tiago sugeriu que trocassem “africanos” por “escravos”, porque achava importante deixar claro que os africanos não vinham por legítima vontade. Mafê complementou: “acho melhor botar ‘pessoas escravizadas’ porque ninguém nasce escravo, eles nasceram livres e foram forçados a trabalhar como escravos pelos europeus”. Finalmente todas as crianças concordaram e Gabi anotou a frase escolhida no texto final.

Apesar de todo o cuidado com as palavras que as crianças exibiram na redação do texto coletivo, no tempo livre daquele mesmo dia vieram me perguntar quem eu achava que era o mais branco na sala, pedindo que eu organizasse um grupo de cinco alunos por escala de cor de pele. Perguntei por que estavam interessados nessa brincadeira e elas responderam que queriam saber “quem tem mais sangue de europeu”. A “brincadeira” sugere que, apesar de todo o cuidado pedagógico, a discriminação é aparente em outras esferas sociais e é apreendida pela criança, que entende ser positivo ter “sangue de europeu”.

A valorização de uma identidade europeia se constrói devagar, mas seu efeito é implacável e perceptível no orgulho das crianças que proclamam sua ascendência branca. O reconhecimento da vantagem da descendência europeia também foi manifestado em uma aula sobre algarismos romanos. A questão do livro de matemática falava que a expansão da civilização europeia pelo mundo teria carregado consigo a herança da numeração romana. O enunciado levantou um burburinho na sala e as crianças brancas começaram a se autoproclamar descendentes de italianos, espanhóis, portugueses... Carlos gritou pra mim, cheio de orgulho, do outro lado da sala: “Thaís, eu sou descendente de Dom Pedro II!”.

Numa outra semana, quando os alunos falavam de suas famílias, Tiago fez questão de me contar que seus pais fizeram doutorado na França. Respondi questionando: “você já era nascido?”. Ao que ele respondeu: “não, mas fui fabricado lá!”.

Carter (2007) mostra uma relação entre o estresse pós-traumático e a experiência de ser vítima de racismo, considerando diferentes vivências: a discriminação (relativa às formas muitas vezes não intencionais de manter ou delimitar distâncias entre indivíduos de diferentes fenótipos), o assédio e o assédio discriminatório. Com frequência a discussão sobre racismo se limita a episódios gravemente discriminatórios ou segregatórios. Quem não reconhece a existência de um problema racial no Brasil costuma argumentar, por exemplo, de que aqui todas as etnias convivem harmoniosamente em um mesmo espaço, diferentemente dos EUA ou da África do Sul. O mais comum é que se reconheça coletivamente como atitude racista apenas o que o código penal tipifica como “injúria racial”:

Injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro:

§ 3o Se a injúria consiste na utilização de elementos referentes a raça, cor, etnia, religião, origem ou a condição de pessoa idosa ou portadora de deficiência: (Redação dada pela Lei nº 10.741, de 2003)

Na Tijuca, em um exercício de automatização da criatividade na aula de artes, foi assim que as crianças ilustraram a palavra “racismo”. Nesta atividade, a professora falava uma palavra e as crianças deviam ir acrescentando outras que comessem com a última sílaba da palavra anterior. A lista formada foi: porta – taco – cotonete – tenista – tapete – teia – iara – racismo. Em seguida, as crianças foram chamadas ao quadro para ilustrar as palavras e o racismo foi ilustrado por um boneco palito sem preenchimento (“branco”) que apontava para um boneco palito com preenchimento (“negro”) e dizia em um balão de fala: “macaco!”.

As palavras que as crianças escolhem para se expressar dizem muito sobre a interpretação que têm dos acontecimentos e sobre a sua percepção de o que é violência. No caso de Ingrid, aluna da Tijuca, de dez anos de idade, a palavra foi “maltrato”. Em conversa durante a hora do lanche, Ingrid me contou que tinha precisado sair de sua escola anterior porque tinha sido maltratada pelas crianças que estudavam com ela. Pedi-lhe que me contasse como isso aconteceu, intrigada pela sua definição da palavra. Ingrid então pegou sua pele com o indicador e o

polegar em pinça. Perguntei: “elas te beliscavam?”. Ingrid disse: “nããã!” (sic) e enfaticamente passou a esfregar o dedo sobre a pele do braço, olhando no fundo dos meus olhos com atenção. Era uma das quatro crianças negras na turma. Então eu entendi. “Foi preconceito?”. Ela assentiu.

Os efeitos perversos do racismo ainda são muito subestimados na sociedade como um todo. O que observei em ambas as escolas foi a existência de uma consciência racial muito sutil, que opera sobre a autoestima das crianças, mas que nem sempre é convertida em atitudes discriminatórias. Ainda assim, tem um efeito bastante alarmante sobre o devir dos alunos. Na Maré, as crianças reproduziam discursos coloristas (quem é mais claro/mais escuro) e demonstravam associar certas possibilidades (ser médico/ser princesa) exclusivamente a corpos lidos como brancos. Na Tijuca a racialização não se dá pela desvalorização da identidade negra. Pelo contrário, apesar de haver poucos alunos não brancos, há uma abordagem cuidadosa na representação das identidades negras. Ainda assim, a consciência de lugares sociais privilegiados pela cor de pele surge na fala dos alunos disfarçada na hipervalorização da identidade branca quando competem para ver quem tem o “sangue mais europeu”.

## 4.2

### O direito de bater

O capítulo 3 tratou da relatividade da violência na cidade do Rio de Janeiro, particularmente dos contextos em que ela é socialmente sancionada e condenada. Evidenciou-se que operam valores diferentes sobre a vida e a ação humanas, dependendo em cada situação fundamentalmente de quem é o algoz ou a vítima. Observei esta mesma relatividade em relação à violência no discurso das professoras, em especial na Maré. Embora a cultura de paz fosse reforçada constantemente como objetivo utópico das relações sociais, em mais de uma situação a professora admitiu o uso da força física como meio de resolução de conflitos. Para entender essa contradição, reúno aqui relatos de como as professoras e eu, encenando as minhas identidades de “pesquisadora” (na Tijuca) e “tia” (na Maré), lidávamos com as situações de confronto entre as crianças.



No primeiro dia de aula na Maré, a turma brincava com o fato de que dois alunos estavam “namorando”. Correu um boato pela turma de que os dois teriam se beijado atrás da arquibancada – no que seria o local de educação física da escola, nunca utilizado por ficar em um espaço aberto, considerado vulnerável em caso de repentina troca de tiros. O suposto casal era Paula e Daniel, ambos de nove anos. Quando o burburinho chegou à professora, sua reação foi de choque e repreensão. Ela disse, fazendo graça: “Aqui não tem isso de namorar! O namorado da Paula é o cinto do pai dela e a namorada do Daniel é a sandália da mãe dele”. As crianças acharam a sua fala divertida e a turma caiu na gargalhada.

O discurso sugere tolerância em relação à violência doméstica. O tom jocoso da afirmação me fez pensar que a punição corporal, se praticada pelos pais, não é entendida como violência. Perguntei-me se esta mensagem permissiva não seria confusa do ponto de vista da comunicação pedagógica: as crianças não podem bater ou brincar de forma violenta, mas podem apanhar. Novamente, noto um reforço da ideia de que o problema não é a violência em si, mas a relação de poder entre vítima e algoz – no caso, se ambos os atores na interação são crianças, o ato é injustificável; se o algoz é uma autoridade pedagógica, a ação é legítima.

Meses mais tarde, na mesma escola, Guilherme e Pedro entraram em uma briga fisicamente violenta, desferindo chutes e pontapés um contra o outro. Pedro veio denunciar a situação à professora, que ralhou com Guilherme, dizendo: “você é pai dele? Então você não tem esse direito!”. Novamente, a colocação explícita que a violência entre as crianças não é permitida, mas é aceitável e justificada como ação pedagógica. Mais ainda, é um “direito” do pai. Esta afirmação parece ancorada na antiga noção de *patria potestas*, pátrio poder (Bourdieu e Passeron, 1990, p.24): a criança está sob o governo do pai, que tem sobre ela plenos poderes. Associando-se esta ideia aos dispositivos de governamentalidade de Foucault (1979), torna-se evidente a leniência com atos violentos perpetrados por autoridades que governam: o pai, autoridade máxima da família no patriarcado, pode bater nos seus filhos; por analogia, a polícia, representante do Estado, pode decidir quem vive ou morre.

Se o problema não é a *ação em si*, mas a dinâmica entre agente e sujeito, como deslegitimar os confrontos físicos das crianças? Ficou evidente que esta

relação é confusa para as crianças de oito a dez anos. Quando Pedro bateu em Sônia, justificou-se dizendo: “ela bateu primeiro!”. O revide era sempre percebido como justificativa válida – e assemelha-se bastante à noção punitivista do castigo corporal. Estando sozinha com as crianças naquela situação, tentei, após apaziguar os ânimos, explicar-lhe que era muito grave bater na amiga porque quando somos mais fortes podemos não ter noção de que estamos machucando muito o outro. A resposta do menino foi: “meu pai já deu bem um socão na cara da minha mãe”. Paula, que ouvia a conversa, complementou: “meu pai bateu em todas as namoradas dele pra elas não terminarem e sempre deu certo”. Fiquei sem ação por alguns segundos e minha atitude impetuosa foi perguntar se achavam aquilo justo. Os dois disseram que não. “Mas é assim”, complementou Pedro.

Embora nas duas escolas a discussão sobre a violência e as brigas entre alunos fosse frequente, na Maré as estratégias para desconstruir a legitimidade da postura agressiva requeriam muito mais elaboração. Primeiramente, devido à naturalização da violência dentro das suas casas. Depois, por conta das relações com os “meninos” (do tráfico), questionar em cada situação a ação das facções poderia significar risco à minha segurança. Nas frequentes vezes em que ficava sozinha com as crianças, por ocasião de breve ausência da professora, e precisava separar suas brigas, minha reação automatizada era tentar aproximar a postura que eu assumia nas duas escolas. Na Maré, consegui construir uma relação de muito afeto com os alunos, expressa pela igualdade de tratamento com a professora – éramos ambas “tias”. Por isso, os membros do grupo em geral ficavam incomodados quando eu mostrava estar desapontada ou chateada. Na Tijuca, nunca consegui atingir este estatuto. Os alunos esperavam sempre a última palavra da sua professora, com quem de fato tinham uma relação de confiança e respeito. Certamente a relação terna entre professor e aluno também implica eventuais e sutis violências. No momento de desobediência da criança, o professor retira a amabilidade das suas palavras e o aluno tende a receber essa rispidez súbita e não costumeira como punição.

Na Maré, Pedro e Guilherme tornaram a brigar semanas depois de eu ter presenciado aquele primeiro conflito. Mostrei-lhes três caminhos para lidar com uma provocação irritante: bater, afastar-se ou tentar conversar. “Cabe a cada um optar pela postura a adotar, mas eu não acredito na violência porque ela não

resolve nada, só deixa o outro com raiva da gente também”. Embora os dois tenham pedido desculpas, a recorrência de brigas entre eles me faz pensar que não foi essa conversa que os convenceu a parar de brigar, mas o meu desapontamento com a postura deles em sala. Conforme mencionado no parágrafo anterior, a súbita ausência de afetuosidade no trato é percebida como punição, perturba-os e demanda-lhes reparação.

Em outro cenário de briga, entre Juliana, Luísa e Jéssica, a mesma estratégia não surtiu efeito. A resposta de Jéssica ao meu discurso pacificador foi: “agora se me baterem eu vou ficar calada?”. Isto suscitou uma conversa entre nós quatro sobre o que é possível fazer quando alguém bate na gente. As meninas achavam que o diálogo “nunca adianta”. “Ah, tia, vão é me chamar de medrosa!”, disse Jéssica. Eu respondi que era melhor ser chamada de medrosa do que machucar alguém. Juliana, então, levou a discussão para outro patamar, perguntando: “então você acha que os bandidos estão sempre errados?”. Por saber que algumas das crianças tinham famílias envolvidas no tráfico, hesitei em responder a essa pergunta. Além de se tratar de uma situação ética e politicamente delicada, tive receio de me colocar em um perigoso lugar de oposição. Optei por dizer que “na vida cada um faz suas escolhas, a minha é não machucar ninguém”.

A conversa sobre violência nesse dia se prolongou bastante e, não surpreendentemente, voltou-se sobre a questão da violência doméstica. Tentei deslegitimar as ações violentas com a pergunta “sua mãe bate em você sem conversar?”, esperando levantar um questionamento sobre o quanto a agressão física como método único de disciplinamento era desagradável. Para minha surpresa, a resposta de Jéssica foi: “óbvio, né?”, entre risos descrentes diante da minha pergunta, como se eu estivesse falando algum tipo de absurdo ou tratando-a de maneira condescendente. Percebi nesse dia a dificuldade de não apelar para o lugar-comum e esvaziado do discurso de paz. Em um contexto onde a violência é reforçada constantemente como estratégia – nas ações dos pais, da polícia e dos “bandidos” –, tornava-se uma tarefa árdua e delicada oferecer alternativas para a resolução de conflitos que dialogassem com a realidade das crianças.

### 4.3

#### Palavras que machucam

A dificuldade das crianças em encontrar soluções não violentas para os conflitos era observável nas duas as escolas. Diante de um deboche de um colega ou uma disputa por material, facilmente ocorriam empurrões, tapas e pontapés. Na Tijuca, conforme o semestre avançava, essas atitudes foram desaparecendo, substituídas por uma noção de lei e ordem. Na Maré parecia ser mais difícil romper com os ciclos de agressão. No primeiro momento, em ambas as escolas, tive a impressão de não haver diferença entre um desentendimento, uma discussão e um conflito. A dificuldade era perceptível, inclusive, na forma de nomear desentendimentos e disputas – tudo é “briga”. A afirmação de Bruno, de nove anos, aluno da escola da Tijuca, serve de exemplo: “Eu brigo com o meu cérebro o tempo inteiro! É como brigar com um amigo, mas é mais legal”. Quando lhe perguntei como era possível brigar com o próprio cérebro, ele respondeu: “é simples, nós discordamos!”. Se a violência é considerada condenável, mas o conflito é inerente às diferenças, o que é uma briga que preocupa? O que é um conflito saudável?

Os desentendimentos entre as crianças tinham uma dinâmica semelhante, que pode ser dividida em ação e reação: a criança 1 age de uma forma que não é bem recebida pela criança 2 ou a ataca verbal e intencionalmente, como se testasse as suas reações ou a sua paciência; depois de insistentes pedidos de interdição, a criança 2 tende a reagir agredindo com ataques verbais ou físicos a criança 1 (cujo estatuto muda de imediato para o de vítima) ou chorando e recorrendo à autoridade dos adultos (neste caso, mantém o seu estatuto de vítima da interação).

Cabe ilustrar as hipóteses de interação elencadas acima com alguns exemplos do campo. Na Maré, Pedro espalhou entre um grupo de meninos que a mãe de Juliana era “puta”. Durante a aula, um dos meninos veio até a mesa de Juliana e sussurrou em seu ouvido que se a sua mãe era “puta”, ela era uma “filha da puta”. Juliana não reagiu nem chamou a atenção da professora, mas abaixou a cabeça e começou a chorar. Diante do seu choro, Pedro riu bastante. Aline,

sentada ao lado de Juliana, deu o alerta à professora, que até então escrevia a lição no quadro: “a Juliana tá chorando!”. A professora perguntou o que houve, permanecendo em frente à lousa, a uma distância grande da menina. Juliana não quis contar e os meninos continuaram rindo. A professora pediu que eles dissessem o que houve, mas eles se negaram. Tratou, então, de apontar a desordem da aula: “vocês estão atrapalhando a turma, vamos ter que descer mais tarde para o lanche”.

Juliana contou no ouvido de Aline o que tinha acontecido, ainda sem levantar a cabeça da mesa, e esta repetiu o seu relato em voz alta para a turma. A professora disse a Juliana para não levar a sério o que diziam os meninos e ralhou com estes por terem usado um palavrão e xingado Juliana. Em seguida, deu sequência à lição. A menina, contudo, permaneceu cabisbaixa e mais tarde não quis descer para o lanche. Pedi permissão à professora para ficar com ela na sala até convencê-la a descer. Antes de conversarmos, perguntei-lhe se ela queria um abraço e Ju voltou a chorar por alguns instantes no meu colo. Então me disse que sabia que “isso [ser filha da puta] não é verdade”, mas mesmo assim tinha sido “horrrível” de ouvir. Eu disse a ela que é importante não nos deixarmos abalar tanto por tudo o que os outros dizem da gente, porque na vida muitas vezes ouvimos coisas “horrríveis” e o importante é sabermos, nós mesmas, que elas não são verdade. Juliana se acalmou e aceitou descer para o lanche desde que eu me sentasse ao seu lado.

Uma semana mais tarde, a situação tomou outra forma. Luísa usava um tom de voz implicante, imitando com trejeitos ridículos o que Juliana falava. Juliana gritou de repente que estava “cansada dessa macaca”. Luísa veio pedir meu julgamento sobre a situação. Perguntei a Juliana se sabia a gravidade do que tinha dito e sua resposta foi: “sei, mas não me importa”. Não me olhava nos olhos e dava de ombros displicentemente. Pedi que me encarasse enquanto conversávamos e perguntei-lhe como tinha se sentido quando os meninos falaram mal da sua mãe. Ela disse “muito triste” e retomou a seriedade. Chegou a pedir desculpas para Luísa, mas em tom pouco convincente. Quando Luísa se afastou, argumentou só comigo que “xingar de macaca não é a mesma coisa que xingar a mãe”, sugerindo que a segunda situação era de maior gravidade.

Ambas as situações apontam para o efeito das palavras nas crianças. O que

as crianças categorizavam como “zoada”, “provocação” ou “deboche” com frequência evoluía para um confronto físico. Nesses casos, a gravidade da “zoada” parecia diminuída. Dificilmente as palavras eram entendidas, isoladamente, como violência, apesar de a criança magoada assim o expressar, aquela que agredia costumava deslegitimar a queixa alegando que era “brincadeira”. Na Tijuca, houve uma situação em específico em que a professora expressou que a “zoada” era *bullying*. Bruno, uma das crianças que mais implicavam com os outros, pareceu chocado com a informação: “pensei que *bullying* era bater”. Ao que a professora respondeu: “*bullying* é machucar o outro e as palavras também machucam”.

Na Maré, quando Talita xingou Pedro de “burro”, este chamou minha atenção com um “olha ela, tia!”, ao mesmo tempo em que já partia para cima da menina de punhos cerrados. As crianças tinham, respectivamente, oito e nove anos. Foi necessária uma longa conversa com ambos para acalmar os ânimos que se exaltaram. Talita não parecia intimidada pela postura belicosa de Pedro. Pelo contrário, em tom jocoso instigava-o a atingi-la. Nesse dia eu tinha ficado sozinha com as crianças por vários minutos e precisava resolver a briga antes que se agravasse. Agachei para ficar na mesma altura de Talita e pedi que me olhasse nos olhos. Disse a ela que não era “legal” ser xingado pelos amigos e não era legal xingar, porque “machucava” o outro.

Talita não pareceu se abalar com o meu julgamento e responsabilizou o colega, porque ele sim a estava ameaçando. Portanto, era ele quem estava “mais errado”. Disse a ela que demonstrar “respeito” pelo Pedro não era bom apenas para ele, mas para toda a turma, porque “passamos o dia inteiro juntos e ninguém quer viver brigando”. Também disse a Pedro que foi bom ele ter pedido a minha ajuda, porque se batesse em Talita ia “perder a razão”. Talita demorou alguns minutos até realmente pedir desculpas a Pedro e este pareceu surpreso de recebê-las. Em resposta, pediu desculpas por ter-se exaltado. Eu disse aos dois que gostava de ver as coisas se resolverem “na conversa”. Minha atitude foi inspirada no que observei na escola da Tijuca, uma tentativa de abordagem a partir do diálogo. Apesar disso, reconheço o inegável papel de árbitro da figura adulta – evidenciado pelo chamado de Pedro (“olha ela, tia!”) –, entendida como a autoridade nas disputas das crianças em sala de aula.

A atuação do professor/inspetor diante dos conflitos gera clara influência sobre a atuação das crianças em futuras situações semelhantes. Ao longo dos quatro meses de etnografia estável na Tijuca, esta influência se tornou muito nítida. Logo no primeiro dia de aula naquela escola, observei a situação em que um aluno novo, Carlos, empurrou Matias, sentado a seu lado, porque este o convidava insistentemente para uma brincadeira de soquinhos da qual ele não queria participar. A professora imediatamente interferiu:

Sei que você é novo nessa escola, então deixa eu te explicar. Nessa escola a gente não empurra nem bate nas pessoas. Não importa se ele te irritou, violência contra os outros não pode nunca.

Em situações futuras, se Carlos manifestasse um comportamento mais agressivo, a professora perguntava: “Carlos, o que foi que a gente conversou sobre essa escola?” ao que o menino respondia: “violência não pode nunca”. Em outro dia, uma briga entre dois alunos na Tijuca, Igor e Matias, terminou com Igor dando um mata-leão<sup>19</sup> no colega no horário de lanche, quando a turma se espalhava e recebia menos supervisão. Fui eu quem encontrou a cena. Separei os meninos e os denunciei à professora, que optou por montar uma roda para falar de consentimento e agressão.

Estas rodas de debate eram chamadas de “assembleia” e ocorriam sempre que havia questões de interesse coletivo a serem discutidas: votação de brincadeiras para o intervalo, trabalhos mais complexos que suscitavam dúvidas, conflitos entre alunos, etc. As assembleias ocorriam com as crianças e a professora sentados em roda no chão e costumavam respeitar o chamado “direito de voz e de vez” – o direito de fala é de quem levantar o dedo primeiro e todos que quiserem falar devem ser ouvidos. No caso de um conflito sério entre duas crianças, a dinâmica da roda é um pouco diferente: ouve-se primeiro o aluno que detiver o estatuto de “vítima”. Em seguida, a professora lhe faz algumas perguntas (“como você se sentiu?”; “o que você fez?”). Depois, a criança “agressora” tem o direito à réplica. A professora também lhe faz perguntas após o seu relato (“você

---

<sup>19</sup> Mata-leão é um golpe de estrangulamento do jiu-jítsu. Ambos os alunos faziam aulas extras de artes marciais, após o horário curricular, na mesma escola.

acha que isto é razão para bater no seu colega?"; "você acha isso justo?").

A conversa começou com uma explicação sobre a gravidade de aplicar golpes de luta durante as brigas e a professora deixou claro que o mata-leão pode matar literalmente. Igor ficou chocado com essa informação e repetiu diversas vezes que não sabia, mas que tinha se irritado com as "brincadeiras sem graça" de Matias e por isso "bateu" – novamente, o revide aparece como justificativa para a ação violenta. Matias acabou virando o centro da discussão, porque as tais "brincadeiras sem graça" se referiam a "um negócio que ele faz com as partes íntimas dos outros, coisa de maricas" (frase de Lucas, o mais velho da turma, com dez anos). Gabi, ao ouvir a descrição da brincadeira – apertões no pênis e nas nádegas dos meninos – ressaltou: "Ninguém pode mexer no corpo do outro sem autorização. Se o outro fala para parar, tem que parar sempre". Foi uma abordagem interessante porque desviou da culpabilização pela orientação sexual ("coisa de maricas") para focar no problema do consentimento ("um negócio que ele faz com a parte íntima dos outros"). A conversa, que começou tratando do tópico da agressão, acabou se ampliando para tratar do "respeito ao corpo do outro".

Muitos meninos relataram brincadeiras violentas que incomodavam, como "fingir lutinha", "imitar o GTA<sup>20</sup>" e "bater no pênis dos outros". A questão dos conflitos que começam como brincadeira foi apontada por muitos alunos. Carlos disse que às vezes Matias insistia em brincadeiras desagradáveis: "eu falei para ele parar e ele não parou, aí eu tive que bater nele". O uso da força como último recurso era comum tanto na Tijuca quanto na Maré e muitas vezes vinha acompanhado de um "me respeita!". A professora colocou como ordem as frases "cada um tem que dar o seu limite [nas brincadeiras], porque às vezes o outro não sabe que está sendo irritante" e, em relação aos apertões nas partes íntimas, "não quero que isso aconteça aqui dentro. Isso é um desrespeito". Sobre as resoluções de conflito, acrescentou:

---

<sup>20</sup> Jogo de videogame em que o jogador é um criminoso que recebe missões para crescer na carreira do crime. Para isso, recebe tarefas que envolvem roubo de automóveis, espancamento de inocentes e uso de armas de fogo contra transeuntes, gangues rivais e autoridades.



Nunca se resolve agressão com agressão, isso só gera um novo conflito. Se não conseguirem resolver na conversa, chamem um adulto. Somos três na sala [ela, eu e Ana, a estagiária], a gente está aqui para ajudar vocês.

No mês seguinte, diante da continuação do cenário de provocações entre os alunos, a professora convocou outra assembleia e propôs a redação de um “combinado”, espécie de regulamento redigido coletivamente (ou “democraticamente”, para usar os termos adotados pela escola). Tratava-se de um pedaço grande de cartolina dividido em duas colunas, “vale” e “não vale”, e preenchido de acordo com o que os alunos achavam que era ou não adequado no trato com os colegas. A professora se encarregou de escrever os regulamentos de conduta, mas cada um dos pontos era discutido com a turma. Ficou definido em relação às brigas e implicâncias que “vale: cuidar do corpo do colega, ter cuidado com as palavras em relação ao outro” e “não vale: agredir, xingar e ser agressivo verbalmente, falar *turn down for what*”. Esta última expressão em inglês, muito presente nas “zoações” entre as crianças, era usada para desqualificar o que uma das crianças tinha falado e tinha sido incorporada de uma série de vídeos no YouTube. Na assembleia, a maioria das crianças declarou se sentir incomodada com o *turn down for what*, que então foi proibido.

Os combinados foram pendurados na parede da sala. Desse dia em diante as crianças passaram a responder às ações violentas dos colegas com “você não está cumprindo o combinado!”, muitas vezes indo até a parede e apontando o item que coibia a ação do colega e legitimava a sua reclamação. As palavras utilizadas na redação do regulamento, escolhidas pela turma no dia da assembleia, passaram a ser utilizadas como validadoras das reclamações. Ou seja, se alguém estivesse “implicando” ou “zoando”, a criança que se sentisse atingida contestava com “você não está tendo cuidado com as suas palavras comigo”. A política não impediu que os conflitos continuassem a existir, mas as crianças passaram a ter mais autonomia para resolvê-los sem o uso da força ou a intervenção adulta.

\*

Dois dias após a Assembleia, na mesma semana, percebi desde o início da aula que as crianças tinham uma postura mais calma: o tempo livre na entrada para a sala, que costumava se prolongar até 13:20, foi respeitado pela primeira vez, terminando dez minutos antes. Gabi começou a fazer o planejamento do dia

sozinha, sem pedir a todo momento a colaboração dos alunos, como era de costume. Estranhei o clima geral e Ana, a estagiária, informou-me que tinha havido outra Assembleia no dia anterior, quando eu não estava presente.

Gabi chegou ao sexto item do planejamento e começou a nascer um burburinho na turma. Dessa vez ela sequer precisou pedir silêncio. Bruno relembrou os combinados que haviam feito no dia anterior e gritou: “ei, turma, vamos perder tempo de pátio!”. O silêncio retornou e percebi que Lucas estava conversando baixinho com Gabi, no quadro, de cabeça baixa. Ela disse em voz alta e irritada, para todos: “eu não acredito, Henrique, que depois de uma assembleia na segunda e outra na terça você ainda não entendeu que não rola essa brincadeira!”. Descobri então que Henrique “apertou a bunda” de Lucas.

Ao ouvir a denúncia feita ao colega, Carlos acrescentou mais uma: “eu hoje só dei um tapinha nas costas do Henrique e ele me deu oito tapas fortes na bunda”. Paula denuncia mais uma atitude proibida, agora de outro colega: “hoje mais cedo o Matias me mostrou o dedo do meio”. Gabi não deixou passar e parou a atividade, com um misto aparente de irritação e cansaço. “Vai todo mundo levantar e sentar na roda *de novo*”. O primeiro a ser interrogado foi Matias, porque já vem repetindo comportamentos proibidos pelo combinado da turma há algum tempo. Ele se defendeu dizendo que começou a mostrar o dedo do meio porque está imitando Victor e Diego. Os meninos dizem que fazem este gesto quando se irritam muito com alguém.

“Vocês sabem o que significa o dedo do meio?”, perguntou Gabi. Silêncio. “Significa mostrar o peru. Vocês saem mostrando o peru para todo mundo?”. Diante desta revelação da professora, o grupo de meninas fez cara de nojo e horror. Carlos trouxe outro significado para o gesto “o dedo do meio é ‘vai tomar no cu’”. Gabi aproveitou a deixa “E vocês acham bacana xingar o amigo?”. A turma respondeu que não, séria – isto já havia sido debatido há dois dias, na redação do combinado coletivo. Victor tentou se justificar, dizendo que aprendeu os palavrões vendo TV. Diego confirmou a versão do amigo – ele também aprendeu com a TV. Gabi perguntou: “os seus pais sabem que vocês veem esse tipo de programa?”. As crianças assentiram. “Vocês falam palavrão para os seus pais?”. O grupo respondeu com uma negativa. “Então não tá legal ver o programa e trazer isso pras suas relações na escola”.

Seguiu-se um debate sobre o uso corriqueiro dos palavrões. Muitas crianças disseram aprendê-los na TV e na internet – Lucas, Matias e Tiago foram os únicos a dizer que aprenderam com a família, quando assistem a jogos de futebol (Tiago relata aprender muitos palavrões na casa do seu avô). Carlos defendeu o uso do palavrão como uma “brincadeira”. “Às vezes a gente fala um para o outro, mas a gente fala rindo, de brincadeira, porque a gente sabe que é do desenho”. Igor confessou curtir um programa “de doze a catorze anos [referindo-se à censura que aparece na tela]” e reconhecer a presença de palavrões pelo apito que os substituiu na TV. “Só quando não dá tempo de eles apertarem o ‘piiii’ é que eu descubro qual é o palavrão”. Ele se refere ao programa *Hells Kitchen: cozinha sob pressão*, do SBT. Antonio parece surpreso com o relato do colega: “Lá em casa minha mãe não deixa eu ver nada com palavrão. Nem alguns desenhos do Cartoon [Network], tipo *Hora da Aventura*”. Carlos conta que segue um canal do YouTube onde “o cara fala muito palavrão, muito mesmo” e acrescenta “palavrão faz parte do universo, mas existem lugares certos para isso, não é na escola”. Antonio, proibido pela mãe de ver coisas com palavrão, disse que conhece o canal em questão. Mas apressa-se para corrigir-se: “não estou dizendo que assisto!”.

Diante da conversa sobre os palavrões, Gabi propõe uma atividade diferente: um ditado sobre a assembleia que acabou de acontecer. Todas as crianças pegam o caderno e anotam:

Hoje descobrimos que muitos de nós assistem vídeos, desenhos animados e programas em que os palavrões aparecem. Combinamos que, mesmo com raiva, não falaremos os palavrões por aqui, pois entendemos que são uma grosseria. Portanto, esta é a lista de palavrões.

A lista seria feita individualmente e as crianças escreveriam ali todos os palavrões que conhecem e que, a partir dali, estariam banidos. “Não é para dividir com o amigo nem fazer gracinha, o trabalho é individual”, reforçou Gabi. Alguns alunos tiveram medo de os pais lerem o seu caderno. Lucas deu uma sugestão: “eu vou escrever ‘confidencial’ no meu. O que é confidencial não é para ser lido pelos outros”. Os meninos que assumiram ver desenhos com muitos palavrões dividiram às escondidas as suas listas, competindo para ver quem tinha o maior número.

## 5

### Culturas infantis e trocas simbólicas

O condicionamento biológico da criança como dependente do suporte adulto é alimentado pelos imaginários associados a cada fase de vida. Estes evidenciam uma tendência a prolongar a relação desigual entre as gerações. A escola de Cultura e Personalidade, da Universidade de Columbia, construída no período entre as duas guerras mundiais, relativizou o caráter supostamente universal das teorias de inspiração psicológica e psicanalítica, observando por uma perspectiva antropológica os padrões de comportamento em distintas culturas (Castro, 2015).

Margaret Mead, membro deste grupo de pesquisadores, realizou uma etnografia na Polinésia buscando investigar como as crianças aí cresciam e se desenvolviam, inaugurando uma série de estudos que questionaram a universalidade do desenvolvimento sociocognitivo na infância. Ela observou crianças e adolescentes manus, grupo localizado ao norte do que é hoje a Papua Nova Guiné, anotando comportamentos diferentes em relação à formação de gênero, à autonomia física e emocional, entre outros. Os resultados de seu trabalho, publicados pela primeira vez na década de 1930, evidenciaram inúmeras diferenças no tratamento dispensado às crianças e na capacidade cognitiva destas em relação às correspondentes americanas. Estudos posteriores de viés antropológico apontaram na mesma direção e sinalizaram que a extensão da dependência da criança variava de cultura a cultura (Lancy, 2015).

Bourdieu (1984) recorda que as divisões de idade e seus significados tácitos são arbitrários: a juventude não é mais do que uma palavra. Para ilustrar sua afirmação, o autor conta que na Florença do século XVI os mais velhos estimulavam os jovens a explorar a virilidade, as paixões e a violência, garantindo o campo da sabedoria – e, conseqüentemente, do poder – para si. Mais recentemente, surgiram subdisciplinas na sociologia e na antropologia dedicadas exclusivamente ao estudo das crianças (Pires, 2010; Hardman, 2001; James e Prout, 2005), reconhecendo-as não apenas como receptoras de uma cultura produzida e

transmitida pelos adultos, mas também como agentes inventores de cultura (Fernandes, 1961) e de formas de sociabilidade (Corsaro, 2003).

Com a emergência de uma infância cada vez mais permeada pelo uso de tecnologias eletrônicas, vertentes conservadoras da educação e da comunicação alertaram para uma possível perda das formas de sociabilidade características da infância na sociedade ocidental. Neil Postman (1994) chega a falar da emergência de uma era sem crianças, alegando que o desaparecimento da infância seria um resultado da eliminação da personalidade humana pelo mundo das instantaneidades, baseado na comunicação eletrônica. Se a infância foi criada pela assimilação em etapas de informações exclusivamente selecionadas pelos adultos, argumenta o autor, o surgimento das tecnologias eletrônicas criaria um cenário em que a manutenção da infância como a conhecemos seria impossível. As crianças passariam a ter acesso a todo e qualquer conteúdo que quisessem – deixariam, portanto, de ser crianças.

Há alguns pressupostos equivocados na posição de Postman, que dizem respeito ao seu imaginário sobre a infância: o autor limita a definição desta fase da vida a uma memória idílica de uma infância inocente, preservada da ciência de certos temas competentes ao reino dos adultos. Em suma, a criança seria um não adulto. Ao longo deste trabalho, elaborou-se um questionamento diferente, mostrando-se que (i) as ideias de infância são construções históricas e sociais que variam conforme o contexto do grupo social estudado; (ii) a criança não é apenas sujeito receptor de informação, mas também é capaz de elaborar significados para a cultura e (re)inventar condutas de sociabilidade. Propôs-se uma reflexão sobre os imaginários adultos a respeito da infância, destacando a existência de vozes e significados contraditórios sobre o que é ser criança e forças centrípetas que unificam o significado, possibilitando a comunicação de sentido e o esboço de teorias psicopedagógicas (Rosen, 2015).

Pensadores (Buckingham, 2010; Jenkins, 1998) na contramão de Postman refletem sobre a transmutação desta categoria na era da informação e na urgência de se pensar a relação entre a mídia e a educação. Com essa proposta, surge a

*mídia-educação* ou *educomunicação*<sup>21</sup>, que se propõe a pensar a educação para e através da mídia. Neste capítulo serão enfatizadas a transformação das brincadeiras, da capacidade imaginativa e das formas de sociabilidade das crianças em razão do contato frequente com a mídia eletrônica (Goldstein, Buckingham e Brugere, 2004) e a exposição das crianças a conteúdos considerados inadequados, como morte e violência (Buckingham, 2010; Carlsson e Feilitzen, 1999).

É inegável que houve mudanças materiais relevantes com impacto das novas tecnologias sobre a vivência da criança, mas o seu significado para a infância talvez não seja tão devastador como pretende Postman (Buckingham, 2010). Se reconhecermos a criança como inventora de cultura, é possível pensar em uma relação muito mais construtiva com a mídia – uma relação inclusive de empoderamento, que capacita os pequenos oferecendo-lhes mais autonomia para suas descobertas:

Longe de serem vítimas passivas da mídia, as crianças são vistas aqui como possuidoras de uma forma poderosa de “alfabetização midiática”, uma sabedoria natural e espontânea que é de alguma forma negada aos adultos. Em especial, novas tecnologias midiáticas têm fornecido às crianças novas oportunidades para a criatividade, o senso de comunidade e a autorrealização. (Buckingham, 2010, p.41).

A mídia também oferece conteúdos que servem de matéria-prima para as invenções das crianças. Bruno, aluno da Tijuca, com frequência inventava novas histórias e novos personagens a partir de histórias conhecidas. Embora suas criações pudessem parecer uma técnica de *cross-over* (quando se misturam personagens de histórias diferentes em uma mesma narrativa), segredavam detalhes de sua subjetividade. “O cérebro é separado por neurônios que são as

---

<sup>21</sup> O conceito de mídia-educação (em inglês, *mediaeducation*) começou a ser utilizado pela UNESCO em meados de 1960 para definir a capacidade dos meios de comunicação de educarem em massa populações privadas de ensino. Hoje, o conceito se expandiu para um estudo crítico dos fenômenos midiáticos sobre as populações, abordando também as noções de pensamento crítico e alfabetização informacional com os objetivos de prevenir o compartilhamento massivo de *fake news* (notícias falsas) e discursos de ódio, entre outros. Mais informações podem ser encontradas no site da UNESCO: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/capacity-building-tools/media-and-information-literacy/> Acesso em 14 fev 2017.

emoções”, contou-me certa vez, com a firmeza de um cientista. E continuou: “Cada emoção tem uma cor. A raiva é vermelha, a alegria é mais azulzinha. E o medo é preto que nem o Slenderman do Minecraft”.

Na sua fala o menino mistura o conteúdo do filme *Divertidamente* com o jogo *Minecraft*. *Divertidamente* é um filme cuja história se passa no interior dos cérebros dos humanos, onde grupos de emoções antropomorfizadas controlam as ações dos personagens. A forma como Bruno insere o Slenderman, figura humanóide gigantesca e sem rosto, revela como ele próprio experimenta e imagina o medo. Dias mais tarde, o menino me contou que gostaria de criar um personagem a mais para o *Divertidamente*, a Euforia. “Ele ia ter roupa de academia e quatro braços, dois iam estar sempre fazendo musculação. E ele teria sempre os olhos abertos e meio vidrados”. O exercício de personificação das emoções, copiado do filme da Disney, acabava traduzindo como ele próprio expressava e nomeava os seus sentimentos.

\*

Antes de dar seguimento ao registro das interações infantis semeadas de influências advindas do cinema e dos videogames, é preciso diferenciar o lugar do lazer em cada escola. Na Maré, não havia intervalo para as atividades em sala e tampouco existia o referencial do espaço aberto, conforme explicado no capítulo 3. O horário das escolas municipais nas chamadas “áreas de risco” é reduzido para que os professores possam voltar para casa enquanto ainda está claro. Isto reduz o tempo de aula e, na turma que acompanhei, eliminava o momento das atividades recreativas. Os instantes de lazer aconteciam quando a professora se ausentava ou quando um ou outro aluno terminava a tarefa cedo demais e era liberado para desenhar ou mexer na “caixa dos brinquedos” – em outras palavras, o lazer aparecia nos momentos de desordem ou de recompensa.

Esses raros momentos “livres” não provocam necessariamente brincadeiras, mas o que a professora chamava de “bagunça”: as crianças saem do lugar, conversam em voz alta, cantam. Nos dois dias em que a professora se atrasou no começo da aula e as crianças ficaram à sua espera no pátio coberto, o que fizeram foi brincar de “pique alto”, atividade em que uma criança (a “pegadora”) deve correr atrás das outras, que ficam imunes ao seu toque se estiverem sobre bancos e cadeiras. Quando as meninas da Maré me contavam sobre as suas atividades em

casa, narravam brincadeiras “de casinha”, “de boneca” ou “de Barbie”. Os meninos gostavam de “jogar bola” (com os irmãos e primos), “soltar pipa” e “jogar videogame”. Há, aqui, uma óbvia distinção de gênero: as meninas brincam exclusivamente em casa e os meninos brincavam preferivelmente na rua. Embora as meninas treinassem os tradicionais papéis da feminilidade, com cuidados maternais e tarefas domésticas, os meninos jamais relataram brincar de bater ou brincar de guerra, atividades que reforçam características associadas ao masculino e apareciam bastante na escola da Tijuca. Como não havia “recreio”,<sup>22</sup> não havia muita menção ao ato de brincar por parte da professora. Contudo, a própria ausência de um tempo dedicado às interações lúdicas e criativas apontava uma escolha pedagógica em que a brincadeira é reconhecida como dispensável.

Na Tijuca, eram vários os momentos de atividades lúdicas ou criativas, que variavam conforme o dia da semana e a negociação do planejamento diário feito com as crianças: o pátio coletivo, o pátio livre, o canto do desenho e a hora da gracinha. “Pátio coletivo” é uma brincadeira em grupo de que todos os alunos precisam participar. Não existe a opção de ficar de fora da atividade, e o jogo da vez deve ser escolhido por votação em sala a partir de um repertório diversificado. Exemplos de pátios coletivos incluem o pique corrente e o pique yoga. O “pátio livre” se aproxima do tradicional “recreio”: um momento em que as crianças podem fazer o que querem em um espaço aberto da escola, respeitando as regras de boa convivência (o “combinado” da sala ainda vale). Estas duas atividades eram as mais comuns, quase sempre variando entre si.

O “canto do desenho” compunha a atividade “cantos”, em que a turma era dividida em grupos de cinco crianças que exerciam tarefas diferentes. Havia também o canto da matemática, dos estudos sociais, etc. Sentam-se no canto do desenho as crianças que estiverem com a “vida em dia”, ou seja, sem pendências nas suas tarefas. Portanto, esta atividade também associava o lazer à recompensa, como acontecia na Maré. Finalmente, a “hora da gracinha” ocorria quando grupos de crianças “inscreviam” pequenas peças semelhantes ao teatro de improvisação

---

<sup>22</sup> A ausência de recreios na Maré resulta, também, em uma descrição muito mais focada na escola particular ao longo deste capítulo.



para serem encenadas diante da turma. Não havia qualquer censura à temática escolhida pelas crianças e era possível desrespeitar certos combinados: encenar o uso de armas, assassinatos, mortes e agressões desde que ninguém saísse ferido de verdade. Esta atividade era adorada pelas crianças e acontecia mais raramente.

A presença e a função do tempo recreativo em cada escola expressam valores pedagógicos. Se na Maré ele é entendido como “bagunça” e acontece só por ocasião de quebra da ordem da aula, quando a professora se ausenta ou se atrasa, percebe-se uma clara preocupação com a disciplina e o controle das crianças. Já na Tijuca, o tempo recreativo não só está previsto no planejamento diário como possui um repertório amplo de atividades propostas. Apesar de haver um direcionamento para atividades, quase sempre bem delimitadas (excetuando-se a rara “hora da gracinha”), o momento para exercitar o lúdico e o criativo é sempre incluído na rotina das crianças. Estas diferenças entre as escolas apontam para uma diversa concepção de infância e de o que ela necessita (disciplina *versus* criatividade) e afetam não só a experiência das crianças na escola, mas também a sua percepção sobre a importância do lazer.

Na Tijuca, no meu primeiro dia, Henrique perguntou se eu ia observar até o que eles faziam no pátio. Como respondi afirmativamente, ele me convidou para brincar no pátio livre porque “só estudar faz mal pra cabeça” (aqui ele pôs as duas mãos sobre a cabeça e as afastou num movimento brusco, imitando um barulho de explosão com a boca). Meses mais tarde, em um dia tranquilo, demorei a apanhar o caderno na mochila. Carol se surpreendeu ao ver-me sem nada anotar e me ofereceu um conselho: “Você deve estar sem inspiração, não é? Acontece. Vai dar uma volta, bebe uma água”. Em outro momento, durante uma aula de educação física, Tiago me convidou para brincar de pique-corrente. Respondi-lhe que não podia brincar porque estava trabalhando (era uma orientação do professor que as crianças brincassem sozinhas) e Tiago argumentou: “mas brincando você também vai aprender!”. Estas alusões ao processo criativo e à função pedagógica das atividades lúdicas sugerem que as crianças incorporam uma cultura de valorização da imaginação e da inventividade.

Percebi uma distinção de classe entre estas opções pedagógicas de reconhecimento do cansaço e valorização das pausas criativas. Na Maré, as crianças eram ensinadas a obedecer e a seguir trabalhando apesar da exaustão.

Conforme visto, fora da escola alguns alunos trabalhavam, outros afirmavam passar a noite em claro por causa de uma irmãzinha recém-nascida que chorava ou de tiroteios na região da divisa entre facções. Na Tijuca, as crianças eram ensinadas a criar e a respeitar o seu próprio tempo. Se estiverem cansadas ou “sem inspiração”, podem “dar uma volta”. Brincar era entendido como parte importante do processo de aprendizado.

Encontram-se oposições claras: obedecer *versus* criar e propor atividades; aguentar o cansaço *versus* fazer pausas para o descanso. A dicotomia pedagógica entre as duas escolas é um exemplo do que Durkheim (2011), Erny (1981) e Bourdieu & Passeron (1990) escrevem sobre a gradual especialização das estratégias pedagógicas conforme o propósito de cada categoria social. Através das rodas de debate, das pesquisas de campo e dos exercícios lúdicos, sempre acompanhados de debates críticos, as crianças das elites galgam distâncias rumo aos cargos de chefia na sociedade. Nas escolas populares, o ensinamento essencial é a obediência. Estabelece-se, aos poucos, a reprodução da divisão de classes.

Corsaro (2003), em seu trabalho com crianças de três a cinco anos de idade, nota como as culturas adulta e infantil estão intrinsecamente conectadas. As crianças recolhem informações do mundo dos adultos para produzir as suas próprias culturas. Este processo é mais evidente na chamada brincadeira sociodramática, em que os pequenos interpretam papéis adultos, incorporando noções de *status* social, poder e controle. Agregando-se estas noções à realidade das crianças da Tijuca, parecia-me ainda mais evidente a formação dos alunos para o exercício de papéis socialmente dominantes no mercado de trabalho. Não à toa, quando a aluna Priscila adormeceu sobre a carteira, seu colega Joaquim ralhou: “Tá despedida! Não pode dormir em horário de trabalho!”.

## 5.1

### **Códigos para a encenação de briga**

Na Maré algumas crianças manifestaram interesse em ver televisão e jogar videogame, apontando que, pelo menos para uma parte delas, a realidade da mídia também era presente. Aline, inclusive, tinha o seu próprio canal do YouTube, onde dava “dicas de beleza”. Mas a ausência de um espaço de brincadeiras na sala

de aula limitava muito a minha compreensão da influência desses conteúdos na sua invenção de cultura. Já na Tijuca, as preferências de consumo de meninas e meninos apareciam com evidência nos tempos livres e criativos da aula. As meninas gostavam de ler quadrinhos da *Turma da Mônica Jovem* (exceto Ingrid, que nutria uma preferência por lendas urbanas e histórias de terror) e brincavam com bichinhos de pelúcia de uma série colecionável. Trançavam os cabelos umas das outras, mas nunca cuidavam de bonecas ou Barbies nem mencionaram apreciar estas atividades. Tampouco usavam materiais de princesas: eram mais comuns os temas florais, a série *Monster High* (de adolescentes-monstro) e de *Star Wars*.

Os meninos da escola da Tijuca tinham imaginário muito marcado pela cultura de videogames, canais de YouTube e desenhos animados. Este fato inclusive foi mencionado no capítulo anterior, quando da discussão sobre a origem do repertório de palavrões das crianças. Chamava a minha atenção a frequência e a brutalidade das encenações de guerra do grupo de meninos da Tijuca, quase sempre inspiradas em cenas de filme ou de videogame. Também me impressionaram os tipos de metáforas que usavam corriqueiramente: sonoplastias de explosão, analogias à morte e à carnificina (“bater até jorrar sangue”). Mesmo nas atitudes mais irrelevantes, como quando queriam chamar a minha atenção, tendiam a fazê-lo dando soquinhos “de brincadeira”.

A noção de “brincadeira”, porém, nem sempre era compartilhada e compreendida pelos demais. Corsaro (2003) estudou as estratégias de acesso às brincadeiras de crianças em idade pré-escolar e mostrou como há procedimentos adequados para ganhar acesso à uma interação em andamento. Pela lógica da cultura de pares local (idem), cada grupo de crianças produz sentidos e se relaciona através da sua própria lógica interativa. Na Tijuca, ficou evidente o quanto era importante captar as referências que surgiam no jogo, para poder as incorporar na brincadeira. As relações dos alunos eram profundamente marcadas pela intertextualidade com filmes e livros.

Em um “pátio livre”, Bruno chamou Ricardo de “macaco amestrado com sarna” em um contexto em que não pretendia ofendê-lo, mas invocar uma publicação recente da *Turma da Mônica* que aparentemente quase todas as crianças conheciam. Ricardo, porém, não compartilhava deste repertório e sentiu-

se profundamente ofendido, vindo a pedir a intervenção de Gabi. Quando a professora soube do ocorrido, convocou uma assembleia em roda e perguntou a Bruno o que tinha acontecido, dizendo, repreensiva: “você acha legal chamar o seu amigo de macaco amestrado com sarna?”. Victor defendeu o colega: “Eu sei de onde é isso, é da *Turma da Mônica!*”. A maioria da turma concordou, alguns contando a cena exata que se desenvolvia na história. Gabi os interrompeu, chateada: “Então você acha que pode ler um negócio no gibi e ficar reproduzindo com os seus amigos?”. A pergunta pareceu desconcertar Bruno, mas tinha um tom de retórica. Ele entendeu qual era a resposta adequada e disse: “não”. Mas manteve um ar confuso – a reprodução dos conteúdos dos gibis acontecia com frequência e só gerava conflitos se uma das partes não entendesse o convite para a encenação.

Este convite podia ser feito de diversas formas, verbais e não verbais, mas sempre existia. Bruno com frequência me propunha disputas de “sabre de luz” enquanto eu anotava alguma coisa no meu caderno. Ele levantava o seu lápis e o apontava na minha direção dizendo “renda-se ou lute!”. Ou então perguntava, mais diretamente, “sabre preto contra sabre vermelho?”. Em outras circunstâncias, o convite era quase imperceptível e a brincadeira começava solitária: ele movia o lápis no ar, imitando a sonoplastia de *Star Wars* e eventualmente me acertava com cuidado, esperando que eu encenasse a minha morte. A comunicação só é eficaz se os signos em uso forem compreendidos por ambas as partes. Eu preciso entender o que é um sabre, como ele é manipulado e que sons produz. A encenação equivocada rompe a ilusão do faz-de-conta e impossibilita que a atuação da criança se sustente.

Quando eu não compreendia as referências que eram feitas, não conseguia entrar na brincadeira. Isto aconteceu algumas vezes, como quando Bruno apertou o dedo mindinho da minha mão esquerda e eu lhe sorri. Ele disse “não, é pra você desmaiar! Você não conhece o golpe do Mestre Shifu? [referia-se ao filme *Kung Fu Panda*]”. Eu encenei o desmaio em seguida, mas era como se o convite já não estivesse lá. Em outra situação, Carlos fez um golpe de luta em minha direção, ao qual não reagi. Ele pareceu desapontado. “Você nunca jogou *Mortal Kombat*?”. Eu disse que sim, mas que não lembrava bem dos golpes e dos personagens. Outros meninos se aproximaram, empolgados com a conversa. “O meu preferido

é o Subzero, ele dá o melhor *fatality* [golpe final do jogo]”, disse Antônio. “Quê isso, o Scorpion é muito mais poderoso!”, desafiou Carlos, imitando um gestual do personagem. Isto bastou como convite à encenação e ambos passaram a representar a luta do videogame.

Se um dos participantes na brincadeira errasse o movimento do personagem, havia uma disrupção na ilusão do faz-de-conta. Bruno e Igor brincavam de usar a força e empunhavam sabres de luz imaginários. Não houve um convite verbal à brincadeira, Bruno simplesmente começou a mover os braços como no filme de *Star Wars* e a reproduzir os sons das armas. Igor identificou a brincadeira e “acendeu” um sabre de luz de faz-de-conta, que foi apontado na direção de Bruno. Os dois lutaram assim por alguns instantes, encenando o ocorrido em um dos filmes, até que houve discordância quanto a um dos movimentos. As crianças, então, começaram a discutir a verossimilhança da encenação, comparando-a com a parte do filme de *Star Wars* que acreditavam estar encenando. A brincadeira foi interrompida definitivamente porque não houve consenso.

Há códigos que sinalizam na interação entre as crianças – e para além dela – que se trata de uma luta de brincadeira. Ilustro-os com uma encenação detalhada em meu caderno de campo. Bruno fez o movimento de soco no estômago de Ricardo, mas sua mão moveu-se em câmera lenta. Ricardo, portanto, teve tempo de ver e identificar o gestual do colega – poderia ter-se desviado caso não quisesse participar da encenação. Quando foi atingido, emitiu um som caricato de pancada (“puf!”) e jogou-se no chão. Levantou-se em seguida, olhando ao redor com um sorriso, mantendo os punhos cerrados. Ambos duelaram como se estivessem em um ringue por vários minutos, eventualmente com uma plateia que apostava no melhor lutador. Em certo momento, Bruno “puxou uma arma” da bermuda, apontando os dedos em forma de revólver para o amigo. Rapha compreendeu o código e repetiu o ritual dos filmes de faroeste, imitando o gesto dos caubóis que sacam armas da cartucheira.

Há algo de teatral nestas brincadeiras de luta, signos que anunciam para os brincantes e sua plateia que se trata de um faz-de-conta. É algo semelhante ao que Corsaro (2003) observou nas fantasias espontâneas das crianças pequenas: o uso de sinais paralinguísticos, como a mudança na entonação (voz mais grave para identificar personagens fortes) e a vocalização de efeitos de sonoplastia do cinema

(“twin!”, fazem as crianças quando puxam uma espada; “pá, pá!” são os tiros de uma pistola; “puf!” sinaliza pancadas; “uôn” é som do sabre de luz). Mas o que eu percebi nas teatralizações da Tijuca era uma consciência muito grande da clandestinidade de certas interações. Como já explicado, a professora não aceitava brincadeiras com arma na turma: então com frequência as referências a revólver apareciam durante uma encenação de cinema ou na “hora da gracinha”, onde alguns combinados podiam ser relevados (assunto que será abordado com mais detalhe na seção 5.2).

Apesar da existência de um repertório de códigos complexo e compartilhado pelos pares, nem sempre as brincadeiras “de lutinha” eram bem recebidas. O caso de conflito mais evidente refere-se um mal-entendido gerado pela falta de referências de uma das partes. No entanto, algumas brigas eram geradas pela insistência no convite. Em uma roda de leitura que ainda não havia começado, Carlos desferia golpes de luta em câmera lenta na direção de Antônio. Este, porém, sentava-se ereto, de pernas cruzadas, atento à professora, que em breve começaria a falar. Após alguns instantes de repetição dos golpes, Antônio pediu que o colega parasse, mas não foi respeitado. Apelou, então, para a intervenção da professora. Gabi disse: “Carlos, você viu que o Antônio pediu para você parar?”. Mas Carlos não pareceu entender o incômodo do colega. “Mas como é que ele está chateado com uma brincadeira?”, perguntou, com aparente honestidade. Gabi justificou: “as pessoas têm o direito de não querer brincar”.

O segredo está na comunicação e na recepção do convite para a encenação das lutas. Após uma aula de educação física, Matias começou a fazer golpes de capoeira em câmera lenta na direção de Tiago. Este se chateou um pouco e disse irritado: “eu não quero lutar!”. Matias seguiu com seus golpes na direção de outros colegas, até que Henrique aceitou o seu convite. O menino, porém, não lutava capoeira como o amigo e foi um pouco bruto na abordagem, derrubando Matias no chão. Imaginei que isto fosse gerar uma briga real entre os dois, mas não foi o que aconteceu. A brincadeira foi interrompida pela disrupção do faz-de-conta, mas não houve conflito, mal-entendido nem pedido de desculpas.

## 5.2

### Exposição à violência na mídia

Ao longo deste capítulo tem sido argumentado que a mídia de fato se faz muito presente nas interações das crianças, oferecendo-lhes repertórios de narrativas, de personagens e de linguagens (“vai explodir meu cérebro!”, repetia Bruno, sempre acrescentando uma sonoplastia, para sinalizar que tinha perdido o fio da meada quando falava demais). Há, no entanto, extensas preocupações com o efeito do acesso indiscriminado de crianças ao conteúdo midiático, em especial ao conteúdo violento. Buckingham (2010, p.134) define três tipos de efeito que a violência na mídia pode ter sobre os jovens: comportamentais (por exemplo, ao encorajar a agressão), emocionais (produzindo medo ou choque) ou ideológicos (levando a crer que é preciso se proteger desta ou daquela ameaça).

O questionamento central tende a ser “o conteúdo midiático violento realmente torna as crianças mais agressivas?”. No entanto, não há qualquer estudo capaz de comprovar a relação entre uma coisa e outra. Pelo contrário, esta relação tem sido questionada. Buckingham (2010, p.124) argumenta que a mídia é um “bode expiatório conveniente” (ibid.) para eventos que são complicados de explicar, porque é muito mais fácil propor medidas de regulação da violência nos meios de comunicação do que tentar resolver problemas que, mais provavelmente, estimulam comportamentos violentos – maus-tratos familiares, exposição à violência no cotidiano urbano, negligência social, o fácil acesso a armas letais nos Estados Unidos, etc.

Não há dúvidas de que os produtos audiovisuais vêm se tornando mais violentos e explícitos, mas talvez isto não signifique que haja um movimento de glorificação da guerra. Uma hipótese é que esta característica seja uma consequência natural da evolução dos efeitos especiais, que se tornaram muito mais realistas e exploram este realismo nas feridas gráficas do corpo humano (ibid.). Mas diante da globalização do cinema e da televisão, em especial do seu conteúdo mais comercial, também é possível que o aumento da violência seja um “marketing global” (ibid.), sendo esta uma linguagem instantaneamente reconhecida e impressionável na maioria das culturas.

Na verdade, conforme visto no capítulo 2, existe um forte discurso contra a violência, popularizado desde o fim da Guerra Fria, e este discurso teve forte impacto sobre a cultura ocidental. Na indústria de jogos infantis, por exemplo, houve mudanças significativas na produção e na receptividade dos bonecos de guerra. Um estudo comparativo realizado por Wegener-Spöhring (Goldstein, Buckingham e Brougère, 2004, p.19) mostra como os clássicos soldadinhos e demais brinquedos bélicos, tão presentes nas culturas infantis de séculos passados, chegaram a ser banidos na Alemanha pelo Tratado de Versalhes em 1919, após a Primeira Guerra Mundial. Mas esta medida protecionista não aboliu as brincadeiras violentas.

O que se observa é, cada vez mais, uma valorização da “agressividade balanceada” (idem, p.19), ou seja, do controle da violência *através* da ficção, que passa a ser o lugar onde o comportamento instintivo, agressivo e brutal é tolerado: se o soldadinho é próximo demais do real, experimenta-se a agressividade através do super-herói. De igual maneira, as crianças seriam capazes de balancear elementos agressivos das brincadeiras, restringindo-as ao nível do faz-de-conta. Esta hipótese reforça o que diz Elias (2011) sobre a agressividade civilizada: ela é limitada a certos espaços e controlada fora deles. Talvez a mídia seja um desses espaços.

As crianças da Tijuca inegavelmente reconheciam o caráter ficcional dos filmes, jogos e desenhos. Bruno certa vez me perguntou se eu assistia à série *Gotham*. Quando lhe respondi negativamente, ele tentou me convencer a vê-la dizendo que era um “*programa* bem legal” sobre a cidade do Batman. Perguntei-lhe se o programa era um desenho ou se era com “pessoas de verdade” e ele respondeu “é com pessoas de verdade, mas é ficção”. Além de reconhecerem o que é ficção, percebem haver uma clara distância entre esta e a realidade. Em uma tarde em que eu estava conferindo o caderno de Matias, percebi um tanto preocupada que ele tinha desenhado revólveres em todas as divisórias do caderno. Não disse nada, mas observei as ilustrações por alguns instantes. Matias tratou de me tranquilizar: “calma, não é arma *de verdade*, é arma de Stormtrooper” [personagem da série *Star Wars*]. O abismo entre real e ficcional, detectado e reforçado pelas crianças, remete ao simulacro de que fala Baudrillard (1991). O cinema, os videogames, enfim, as referências violentas na mídia são imagens sem



remissão a algum real de que fossem uma correspondente representação. Tratam de reinventar a experiência da brutalidade com um distanciamento que preserva o espectador da real vivência deste comportamento, considerado antissocial. Só simulada é possível apreciar a cultura da violência.

Histórias inventadas parecem transmitir certa segurança às crianças, que se permitem assim uma aproximação maior de conteúdos gráficos. A violência *de mentira* não as aterroriza *de verdade*. Se elas sentem medo, é como um teste de limites. Em um canto de desenho na Tijuca, Ingrid sacou um livro de lendas urbanas de sua mochila para copiar as ilustrações. Vários meninos à mesa se aproximaram e pediram para folheá-lo. Perguntei se não ficavam com medo à noite depois de ler esse tipo de história. Ingrid prontamente disse que não e os meninos concordaram. “Claro que não. É *lenda*”, disse Antônio. Eu lhes disse que quando leio histórias de terror não tenho medo na hora, mas depois lembro o que li antes de dormir e tenho medo porque está escuro e silencioso.

Quando as crianças dispersaram, Bruno me disse baixinho: “vou te contar um segredo, mas você tem que jurar de mindinho que não vai contar pra ninguém”. Prometi. “Às vezes eu sinto medo”, confessou. “Eu imagino que alguém vai sair do quadro [no seu quarto] com uma faca ensanguentada pra me pegar”. Misturando sonho com realidade no relato, seu jeito de contar a história era muito dramático, olhando fixamente nos meus olhos, como se o seu próprio relato fosse uma história de terror. No final, concluiu “[Naquele dia eu] estava com tanto medo que fui dormir com a minha mãe”.

A violência ficcional possibilita sentir a sensação de medo, de adrenalina e tensão se a existência de um risco é real. Mas as fantasias – o produto da imaginação das crianças, baseado ou não em conteúdos ficcionais –, estas se aproximam muito mais da realidade (Fians, 2015). E assustam. Foi o que aconteceu no relato acima. Ainda assim, as consequências deste medo artificialmente produzido de certo modo podem ser consideradas positivas porque servem para reforçar a sensação de segurança. O menino, frente a uma fantasia apavorante, correu para o quarto da mãe, o lugar de proteção e conforto. Caso o elemento de inspiração para o seu medo fantasioso partisse de uma ameaça real (um tiroteio, por exemplo), talvez o alento materno não bastasse para tranquilizá-lo.

Buckingham (2010, p.127) sugere uma nova pergunta para pais e educadores: “por que as crianças escolhem assistir a conteúdos violentos e como os interpretam?”. Está claro que a percepção de o que é um conteúdo ameaçador não é a mesma para todas as gerações. Enquanto os adultos com frequência se preocupam com a violência explícita dos desenhos animados, as crianças raramente identificam este conteúdo como violento (idem, p.132). As crianças podem reagir com medo e aversão a relatos de violência real (como era o caso dos alunos da Tijuca, que não gostavam de ler notícias da seção policial nos jornais) e ainda assim apreciar o grotesco e a brutalidade na simulação. Logo, a aparente dessensibilização para a violência limita-se à mídia e pode não significar mais do que uma mudança no gosto do consumidor.

Os elementos de excesso, humor e teatralidade que caracterizam muitas representações contemporâneas de comportamentos violentos precisam ser entendidos sob essa luz: eles permitem aos filmes oferecer suspense e excitação enquanto simultaneamente deixam a plateia rir dos eventos implausíveis e exagerados que são retratados. (Buckingham, 2010, p.128)

Por essa perspectiva, talvez seja possível pensar por que razão Victor ilustra personagens de Pokémon e dos videogames sendo esfaqueados por uma serra elétrica – e quando lhe pergunto o que está fazendo responde, rindo: “algo bizarro”. Ou por que Carlos acha graça em desenhar Freddy Krueger com as unhas enfiadas na barriga de uma pessoa, de onde o sangue jorra aos jatos. Ou ainda o motivo pelo qual Bruno define como “muito legal” a cena de *Gotham* em que uma mulher é queimada por um lança-chamas e “fica toda carbonizada mas não morre, que nem o Anakin [de *Star Wars*]”.

### 5.3

#### Morte cômica e morte trágica

No início do capítulo expliquei o que era a “hora da gracinha” na escola da Tijuca. Estas séries de curtas peças improvisadas, imaginadas e encenadas pelas crianças eram os momentos em que a cultura da violência simulada aparecia com maior evidência. A maioria das peças a que assisti envolvia crianças se matando

em uma cena sempre exagerada e caricata, que arrancava risos da plateia. Por exemplo, Mafê e Lucas encenaram mãe e filho andando na rua. O filho fazia inúmeros pedidos à mãe com uma voz manhosa, seguindo-a a toda parte. A mãe respondia sempre que não, irritada e bufando. Depois de alguns instantes repetindo esta dinâmica, a mãe resolve apontar uma arma para o filho e matá-lo, porque não o aguenta mais. Mas o filho agonizante continua a fazer pedidos até morrer. A turma foi às gargalhadas.

Noutro dia, Carlos, Matias, Antônio, Victor e Bruno sentaram em roda e de pernas cruzadas, como se fossem jogar alguma coisa. Tinham as mãos para trás e anunciaram “um, dois, três e.... já!”. Carlos foi o mais rápido, e apontou os dedos em forma de revólver para Victor, que se jogou ao chão como se tivesse sido atingido por um tiro, fingindo chorar de dor e pedir clemência. Novamente, as crianças reagiram com um divertido êxtase.

Cenas como essas me causavam muita impressão. Eu tentava me distanciar destes sentimentos e ver com os olhos das crianças, mas tinha muita dificuldade em partilhar dessa alegria. Este senso de humor que para mim era duvidoso não se limitava à hora da gracinha. Certa vez, quando compartilhávamos a mesa de lanche, Carlos me perguntou: “por que o livro de matemática se matou?” Como eu não sabia a resposta, disse, rindo: “para resolver todos os seus problemas”. Mais tarde, conforme essas situações se repetiram, entendi melhor a minha própria reação. O riso das crianças era provocado pelos comportamentos e cenários exageradamente agressivos e impulsivos, pelo absurdo e pelo grotesco. Seu senso humor encontra-se em conformidade com a própria história do riso a partir de certo momento:

A atitude do século XVII e seguintes em relação ao riso pode ser caracterizada da seguinte maneira: o riso não pode ser uma forma universal de concepção do mundo; ele pode referir-se apenas a certos fenômenos parciais e parcialmente típicos da vida social, a fenômenos de caráter negativo; o que é essencial e importante não pode ser cômico; a história e os homens que a encarnam (reis, chefes de exército, heróis) não podem ser cômicos; o domínio do cômico é restrito e específico (vícios do indivíduo e da sociedade) (Bakhtin, 2013, p.57).

Minha reação de choque ao ver a encenação das crianças era em muito influenciada pelo meu próprio imaginário da infância. Não me parecia adequado

que crianças de oito a dez anos tivessem aquele senso de humor. Comparava a sua encenação àquelas que eu fazia no quintal de minha casa e percebia o quanto a infância tinha mudado. Enfim, repetia internamente e de maneira automática todo o argumento defensivo e protecionista dos adultos que me propunha a combater.

Bakhtin (2013) ajuda a compreender a própria função pedagógica da “hora da gracinha”, que pode ser entendida como uma espécie de carnaval na sala de aula, momento em que são invertidas as ordens de conduta e seriedade e são autorizados a bufonaria e o riso. Assim como no carnaval, a “hora da gracinha” é delimitada temporalmente e “o caráter efêmero dessa liberdade intensifica a sensação fantástica e o radicalismo utópico das imagens geradas nesse clima particular” (idem, p.77)

Há também de se reconhecer o valor simbólico de brincar com a morte. Referências a ela não apareciam apenas na “hora da gracinha”, embora sem dúvida naquele espaço as encenações se tornassem mais grotescas. Em um “pátio livre”, Bruno brincou de matar Luís com um golpe mágico (sinalizado por um gesto de corte feito com a mão direita, à distância, e uma sonoplastia incomum de “vush!”). Luís se jogou no chão, de olhos fechados e boca aberta, feito morto. Bruno então disse: “com o meu poder, te devolvo a vida!”, e se ajoelhou ao lado do amigo, posicionando as mãos sobre o seu corpo a alguma distância e fechando os olhos, como se realizasse um ato mágico. Luís, então, respirou ofegante, interpretando a retomada de sua energia vital. Este foi o fim da brincadeira.

As recorrentes brincadeiras com a morte traçam um paralelo com a produção cultural como um todo, que com frequência tem a morte e o morrer como ponto de virada ou clímax narrativo. Os contos de fada e as sagas infantis também são assim. Nestas histórias para crianças, a morte costuma ter um aspecto de metáfora e é inclusive reversível (como nos clássicos *Chapeuzinho Vermelho* e *A Bela Adormecida*), podendo representar um rito de passagem (Bettelheim, 2009). Outro fator importante, enfatizado algumas vezes ao longo deste capítulo, é que as crianças da Tijuca tinham ciência das distâncias entre ficção e realidade e gostavam de caminhar entre um lugar e outro nos seus tempos livres.

A morte também servia de metáfora para o esgotamento físico e mental dos alunos. Algumas vezes as crianças “morriam” para terminar uma encenação de luta que se prolongava demais. Mas também podiam simplesmente sair da

educação física expressando que estavam “mortas”, às vezes na fala, outras na teatralização. Henrique era o mestre de se fazer de morto quando cansado. Depois de correr por toda a quadra em uma competição de educação física, jogou-se no chão e abriu a boca, deixando a língua para fora. Bia, a estagiária, preocupou-se com ele ao ver a cena. “Está tudo bem?”, perguntou. Henrique sorriu orgulhoso, sua atuação tinha sido perfeita. “Estou morto!”, explicou. Ao vê-lo assim, algumas crianças o imitaram (Bruno deu um tiro no peito e se jogou no chão). Quando um grupo entrou barulhentosamente na quadra, retornando do bebedouro, Henrique levantou apenas o pescoço do chão e bradou: “Respeitem a minha morte! Façam silêncio!”.

O humor associado à morte no faz-de-conta dos alunos não significa que eles não se aterrorizem com a perspectiva de sua própria finitude, ou a consciência da finitude de seus familiares. A morte cômica (de brincadeira) e a morte trágica (de verdade, mesmo quando *representada*) representam domínios muito diferentes. Por exemplo, Lucas, que é órfão, veio compartilhar comigo a leitura de uma história do Penadinho. Este personagem da *Turma da Mônica* é um fantasma que vive em um cemitério cercado de outras criaturas afins: um vampiro, uma múmia, um esqueleto vivo, o Frankenstein, etc. Naquele gibi, Penadinho travava um diálogo com a Morte, figura encapuzada que carregava uma foice. Lucas não gostou nada da forma como a morte era representada. “Olha a foice da Morte com essa cara feliz! Nunca vi a morte ser feliz!” Esta frase, vinda do mesmo menino que encenou um filho morto em uma comédia da “hora da gracinha”, deixa claro que o mesmo tema podia ser interpretado de perspectivas opostas dependendo do seu contexto. Outros alunos também expressavam preocupação com a finitude. Bruno, ao ser perguntado sobre a profissão que gostaria de exercer no futuro, disse “vou ser cientista para descobrir tudo o que mata e acabar com a morte”. Pietra acrescentou “o bom de ser criança é que vai demorar pra gente morrer”.

\*

A frequência das brincadeiras de morte poderia levar um adulto a pensar que estas crianças não entendem plenamente o que significa morrer. Ou ainda, poderia levar à reflexão sobre a banalização da morte e da violência e a dessensibilização das crianças para temas graves por conta dos conteúdos na mídia. De que forma os alunos realmente lidavam com a morte, quando esta

acontecia na vida real? A ficção atrapalha de alguma forma a sua compreensão deste evento?

Lucas era o menino mais velho da turma, mas não aparentava sê-lo. Era baixinho, magro e parecia frágil. Tinha a pele muito branca, os cabelos bem pretos e os olhos azuis. Era desconfiado, mas muito afetuoso. Quando me contou que adorava ler Harry Potter, achei graça – já que o achava muito semelhante ao personagem bruxo antes mesmo de saber disso. Ele ficou feliz de saber que era parecido com o Harry e fez questão de me mostrar uma cicatriz que carregava na testa. “Foi de um acidente com o meu pai”. Falou isso com certo orgulho, apontando a marca quase desaparecida sob seus cabelos. Conteí a Lucas que eu também adorava ler e Harry Potter tinha sido o meu livro favorito na sua idade. Este passou a ser um vínculo forte entre nós dois, porque as outras crianças não gostavam do livro (Tiago dizia que achava a história “muito assustadora”). Todos os dias, Lucas chegava e me mostrava o capítulo do livro que estava lendo – contou-me que levava uma lanterna para a cama e lia às escondidas de noite. Era o início do semestre e ele não tinha grandes amigos na escola. Era aluno novo.

Dois dias depois desta primeira conversa, veio me contar, cheio de orgulho, que já estava no final do primeiro livro da série. “Sabe, quando o Quirrell tira o turbante?”. Disse isso imitando com perfeição a cena do filme, deixando o rosto sério e os olhos malvados, movendo os braços atrás da cabeça. Fiquei impressionada com a rapidez da sua leitura, mas Lucas se explicou. “É que ontem eu fiquei acordado até meia-noite, lendo”. Ele era um dos alunos que eu sabia que tinham compromisso cedo de manhã e então perguntei: “Seus pais deixam?”. “Eu não moro com o meu pai”, disse. “E sua mãe?”. “Minha mãe morreu”. Sua fala era natural, sua voz não tremeu e seus olhos não marejaram. No entanto, Bruno, sentado ao meu lado, ficou boquiaberto, chocado com a informação. “Eu não sabia que a sua mãe tinha morrido!”, falou, sem conseguir conter seu espanto. Foi então que Lucas expressou o seu pesar: “Eu era pequeno, nem pude aproveitar muito ela...”.

Bruno ficou visivelmente desconfortável com a conversa e olhou para mim, ainda boquiaberto, como se esperasse uma orientação sobre como lidar com estas confissões do colega. Tive medo de expor demais a vida de Lucas insistindo naquela conversa, então tentei redirecioná-la. “Hoje você mora com quem,

Luquinhas?”. “Meu tio e minha tia”. “E eles são legais?”. “São. Se o Bruno chegasse na hora ia me ver chegando com a minha tia e ia saber que a minha mãe morreu”. Dei-lhe um abraço e disse baixinho que se quisesse a gente podia conversar sobre esse assunto mais tarde, mas que agora precisava terminar de ajudar Bruno com a tarefa. Lucas sorriu e se afastou. Quando ficamos sozinhos, Bruno repetiu, desconcertado: “eu não sabia mesmo...”. Tranquilei-o dizendo: “eu também não sabia, mas que bom que os tios dele são legais, né?”. E voltamos a nossa atenção para as tarefas.

Mais tarde, no mesmo dia, Lucas veio até a minha mesa quando não havia outras crianças em volta. Estendeu-me o seu exemplar de Harry Potter. “Eu posso te emprestar, se você quiser”. Agradeço e explico que agora estou trabalhando e não posso ler e que, além disso, eu também tinha o meu próprio livro em casa. “Um antigo, de quando eu tinha a sua idade”. Lucas ficou muito contente e pediu para trazer o meu exemplar para que ele visse como era a sua capa, o que prometi fazer. Ele então começou a descrever todas as suas cenas preferidas nos filmes da série, inclusive no *Relíquias da Morte*, bastante sombrio. Expressei surpresa ao saber que ele o tinha visto. “Você não fica com medo? Eu não gosto de ver esse filme à noite”. Lucas confessa ter um pouco de medo, mas diz que gosta de ver a cena em que o Harry morre. Encena a fala do vilão, Voldemort: “Harry Potter, o menino que sobreviveu, veio aqui para *morrer* [ele enfatiza esta palavra na sua fala]. *Avada Kedabra!* (sic)”. Em seguida, faz também o papel de Harry e se joga no chão, levantando em seguida, sorridente.

Causou-me certa impressão que ele tenha falado justamente sobre esta cena. No filme e no livro, este é um momento em que Harry vai fazer um sacrifício voluntário para salvar o mundo. Ele acredita que vai renascer depois de ser atacado pelo seu inimigo, mas ainda assim tem medo. Para ajudá-lo nesse momento difícil, Dumbledore, seu professor, tinha lhe deixado de presente um pomo de ouro (uma bola mágica do jogo bruxo “quadribol”) recheado com uma pedra que era capaz de trazer por alguns instantes a alma dos mortos de volta. Portanto, nesta cena, o órfão Harry Potter está acompanhado de seus pais. Foi então que percebi outras semelhanças entre Lucas e Harry, que ele próprio não apontara: ambos eram órfãos, ambos moravam com os tios.

No final da aula, Fernanda já estava sabendo que Lucas tinha perdido a mãe. Ao que parece, a notícia tinha circulado silenciosamente pela turma. Ela veio perguntar na mesa das meninas, onde eu estava sentada: “você sabem que a mãe do Lucas morreu?”. Apesar de as meninas começarem a criar teorias sobre o que teria “matado” a mãe dele, Ingrid disse apenas – “ele fala disso sempre!” – e pareceu incomodada com o tom de fofoca banal na conversa. Trocou comigo um olhar exasperado. Olhei ao redor da sala, procurando Lucas. Encontrei-o sentado no canto da leitura, lendo as últimas páginas do seu livro. Chorava em silêncio.

Aproximei-me e perguntei se ele queria conversar. Bia também se aproximou – nesse momento Gabi estava fora da sala. Sentamos os três no chão e ele disse, entre soluços, que tinha medo de que seus tios morressem de repente e ele ficasse sozinho porque, nas suas palavras, “eu não tenho mais ninguém no mundo da família (sic)”. Tentei confortá-lo dizendo que na vida a gente vai criando outra família, que são os amigos, com quem também podemos contar. Reforcei meu argumento com o próprio livro, pois na história Harry também faz uma nova família a partir de seus laços na escola. Mas Lucas era novo na turma e não parecia convencido.

“Querida que essa escola fosse que nem Hogwarts para a minha mãe aparecer que nem a do Harry. Assim eu não ia sentir tanta culpa”. Fiquei um pouco confusa com a sua fala e lhe perguntei que culpa era essa. “De estar sozinho”, ele disse. “Meu pai é um *irresponsável* [pôs na palavra uma ênfase cheia de raiva]. Uma vez, no primeiro ano, ele saiu de casa e me deixou sozinho à noite. Eu queria fazer xixi mas não tinha como sair do quarto porque ele me trancou. Eu tive que fazer xixi no chão.” Seu rosto ficou muito vermelho e ele desatou a chorar em soluços. Pedi a Lucas o seu livro emprestado para lermos juntos um trechinho. Na história, existe um espelho chamado Ojesed onde é possível ver o que mais se deseja. Quando Harry encontra o espelho, vê-se refletido com os seus pais e fica hipnotizado por esta miragem. Após dias retornando ao local, o professor Dumbledore, um sábio ancião, aparece na sala e diz a Harry que vai mover o espelho de Ojesed para outro lugar, porque ele é capaz de enlouquecer as pessoas que desejam viver em suas ilusões. Lemos esse trecho juntos e eu fechei o livro após esta emblemática frase de Dumbledore: “Não se pode passar a vida sonhando



e se esquecer de viver”. Lucas tinha se acalmado e limpou o rosto na manga da camisa. Trocamos um abraço e ele foi buscar a mochila para ir embora.

Quando comentei o episódio com a professora, ela me contou que o pai de Lucas tinha perdido a guarda do filho depois de dar uma surra no menino. Alertou-me para “não dar corda” às conversas sobre os pais, porque Lucas tendia a lembrar de tudo e chorar, o que dificultava a sua socialização com as outras crianças. Naquele dia os tios de Lucas foram chamados à escola e alertados sobre o ocorrido (eu não estava presente nesta reunião). Nas semanas seguintes, Lucas não trouxe mais o livro de Harry Potter para a escola, mas ainda dividia comigo as aventuras do menino bruxo, contando o que tinha lido no dia anterior. Nas aulas de artes, passou a desenhar um raio na testa sobre a cicatriz do “acidente” que sofreu com o pai.

A dramática história pessoal de Lucas e sua reação sofrida aos acontecimentos do seu passado o afastavam das outras crianças. Embora a maioria demonstrasse preocupação e tristeza quando descobria o que havia acontecido com o menino, eles simplesmente não sabiam lidar com seus sentimentos nem consolar o amigo. A reação de Bruno, em especial, me fez pensar que este tipo de história, para ele, só devia ocorrer na ficção, sem vínculo algum com a realidade. Era assustador e desconcertante pensar que as mães podiam morrer (a mãe de Lucas tinha tido leucemia, informação que me foi passada pela professora); pensar que os pais podiam bater; pensar que um menino de dez anos podia ficar “sozinho no mundo”. Estas reações das crianças revelavam seu afastamento da violência no mundo real e mostravam, novamente, que a banalidade das lutas e mortes nas brincadeiras em nada influenciava sua sensibilidade para estes eventos na vida real.

Na Maré, embora não houvesse um espaço para brincadeiras, havia recorrentes menções às mortes e às violências *reais* que, no entanto, não provocavam choque nas conversas com as crianças. A reação a essas situações era de indiferença ou de deboche. Quando a irmã de Luísa nasceu, ela veio me contar com detalhes como havia sido o parto. A mãe começara a parir dentro de um ônibus a caminho do hospital e ela relatava em detalhes os fluidos e os espasmos que presenciara. Nenhuma das meninas sentadas à mesa do almoço pareceu incomodada ou surpresa. Pelo contrário, a conversa caminhou com a maior

naturalidade para uma competição de quem tem mais irmãos. Luísa só tinha mesmo essa (sua mãe era bastante nova). Talita tinha cinco irmãos, todos meninos. Carla perguntou: “pode contar os primos que moram com a gente?”. Eu achava que sim, as crianças disseram que não podia. Sônia então declarou ter dez irmãos, de longe o maior número da mesa. Demonstrei surpresa de um jeito engraçado, dizendo: “uau, parece que temos uma vencedora!”. Jéssica disse “não tem dez nada, você outro dia disse que eram cinco!”. Ao que Sônia respondeu “cinco vivos, cinco morreram”. E listou o nome de todos. A reação das crianças à mesa foi de completa indiferença a esta informação. Sônia tampouco parecia abalada – como fora a última da lista de filhos, perguntei-me se tinha chegado a conhecer os dez irmãos. No entanto, preferi não expressar qualquer emoção ou curiosidade, imitando a indiferença das meninas.

Semanas mais tarde, Talita apareceu muito séria e distante na sala. Diferentemente dos outros dias, não me deu beijos nem abraços quando chegou, nem pediu para segurar a minha mão na hora do almoço. Foi um tanto desconcertante para mim, porque senti como se tivesse dado passos atrás na nossa relação (no capítulo 2, descrevi como esta aluna era sisuda e desconfiada). Perguntava-me se eu teria feito algo de errado, mas não quis provocar nenhuma conversa que a afastasse ainda mais. Quando os alunos faziam fila para descer para o lanche, já no fim do dia, Talita estava encolhida contra a parede, parecendo encurralada. Trocamos um olhar e eu lhe sorri, perguntando com um gesto se estava tudo bem (fechando a mão com o polegar para cima). Ela fez sinal com a mão para que eu me aproximasse.

Cheguei perto de Talita e agachei para ficar na sua altura. Ela novamente fez o sinal com a mão e lhe estendi o ouvido para que me segredasse alguma coisa. “Meu primo morreu ontem”, disse. E o simples ato de dizê-lo fez com que chorasse. Minha reação instintiva foi abraçá-la. Ela continuou falando, baixinho “amassaram a cabeça dele com a roda da moto”. Não falou quem, nem se foi acidente ou não. Ainda no abraço, perguntei se o resto da família estava bem, se estava tudo bem com ela. Talita fez que sim com a cabeça, em silêncio. Mas aquele abraço prolongado chamou a atenção da turma. Muitos alunos vieram perguntar o que houve. Eu perguntei a Talita se ela queria falar sobre isso e ela repetiu apenas: “meu primo morreu”. Agora tinha se aninhado no meu colo,

encolhida como uma criança pequena. Sônia fez pouco caso da reação da menina. “Eu perdi cinco irmãos e não vim chorar na escola!”. Interferi e disse à Sônia que cada um sente as coisas de uma forma diferente e que não tinha problema algum em querer chorar. Ela insistiu: “É bobeira, tia. Ela quer é atenção!”. Perguntei a Talita se queria conversar mais sobre o assunto com as crianças e ela disse que não. Então respondi a Sônia: “Viu? Ela quer carinho, é diferente. Temos que ter paciência com a amiga que está triste”. Sônia não pareceu nada satisfeita e foi debochando da reação da amiga com outras crianças mais à frente. Talita segurou a minha mão pelo resto do dia, até ir embora, quando me disse, num último abraço: “obrigada, tia.”

\*

Ao longo de todo o meu trabalho de campo, traçar comparações entre os dois contextos tão diferentes foi um grande desafio. Eu me preocupava em não reforçar estereótipos, em não reproduzir preconceitos sociais ou imaginários consolidados sobre o que é adequado à criança. Sem dúvida, a maior dificuldade que encontrei neste sentido foi na relação das crianças com a morte. Se na Tijuca o choque da turma revelava sua pouca experiência com o assunto, na Maré a banalidade desvelava o aspecto corriqueiro da perda. Estes dados, é claro, estão em conformidade com os referenciais de paz e violência na cidade do Rio de Janeiro. A morte se faz muito mais presente nas favelas (Anistia, 2015), conforme visto no capítulo 3.

A morte é apontada por Rodrigues (2006) como um acontecimento social, uma vez que é sentida primeiramente como vazio interacional. “A criança se apropria das ‘representações convencionais’ que os adultos têm da morte” (idem, p.22) e diferentes formas de morrer provocam reações distintas naqueles que sofrem a perda. O pensamento de que a morte é uma probabilidade (idem, p.28) faz-se cada vez mais presente e nos estimula a preveni-la. Comemos de maneira saudável, nos exercitamos e evitamos a exposição a situações consideradas “de risco”. Este comportamento é muito visível entre as crianças da Tijuca, através da sua relação com a violência urbana: os seguranças, os portões, os carros de vidros escuros e a sua passagem sempre de um ambiente fechado para outro. Na Tijuca, a rua é o lugar do risco e talvez por isso a história de Lucas cause tanta comoção. É como se a morte e a violência invadissem esses espaços protegidos.

A morte do outro é um anúncio da morte de “si”, ameaça da morte do “nós”. Ela mutila uma comunidade, quebra o curso normal das coisas, questiona as bases morais da sociedade, ameaça a coesão e a solidariedade de um grupo ferido em sua integridade (idem, p.82)

No caso da Maré, a reação de aparente indiferença pode funcionar como estratégia defensiva. Em um lugar onde o homicídio é alarmantemente comum (Anistia, 2015) e muitas vezes socialmente sancionado, como é o caso dos autos de resistência anunciados pela mídia como “mortes de suspeitos”, o endurecimento das reações se faz necessário para a manutenção do curso normal das coisas. A familiaridade com a perda tampouco deve ser vista de maneira simplista como resultante de uma dessensibilização para a morte. Afinal, a reação de Talita à perda do primo prova justamente o contrário. A questão é que talvez não haja espaço nem tempo para a dor e uma reação sofrida à perda parece descabida, incômoda.

Opto por utilizar a mesma ótica de Scheper-Hughes (1992) em seu estudo sobre o luto aparentemente impassível das mães nordestinas, confrontadas pela morte de inúmeros filhos em situações extremas: a suposta insensibilidade das crianças representa, na prática, um desenvolvimento de resiliência psicossocial que lhes permite existir com tranquilidade em um contexto de tantas ameaças. Ainda assim, aponta para a banalidade do morrer, já ressaltada inúmeras vezes nesta dissertação (em especial no capítulo 3). Tratada com tanto descaso pela mídia e pela opinião pública, à vida favelada não são ofertados os mesmos direitos de vida e de morte.

## 6

### Considerações Finais

Em todas as sociedades existe um significado para “ser criança”, assim como interdições e expectativas de comportamentos associadas à infância. Quando falamos de uma psicologia do desenvolvimento, de uma convenção de direitos humanos da criança ou invocamos qualquer outra generalização referente a esse grupo social particular (a exemplo, “criança foi feita para brincar” ou, em outros tempos, “criança não tem querer”), é preciso ter em conta que esta categoria aparentemente universal recebe significados e tratamentos diferentes de acordo com o contexto em que se insere. Contudo, reside aqui o problema de toda a questão de direitos minoritários: é preciso lutar pela igualdade exigindo o direito à diferença (Fassin, 2011).

O exercício de etnografia comparada evidenciou a necessidade de relativizar o conceito de “infantil” para dar conta das diversas experiências coexistentes de infância. A pergunta “o que é ser criança?” não deve ser respondida com estigmas, tampouco com ordenações comportamentais que se pressupõem universais. O vínculo entre a infância e a imaginação lúdica é quase um privilégio das classes médias e altas e se constrói através de processos complexos e históricos. Se não há igualdade de oportunidades e de tratamento, tampouco existem as mesmas possibilidades de tornar-se. Apesar disso, as crianças devem funcionar dentro de uma mesma lógica social: devem estudar, brincar, consumir desenhos animados e brinquedos e não podem nem devem trabalhar.

Há também uma série de proibições tácitas ao sujeito criança. Não lhe é permitido andar sozinho na rua, falar alto e desafiar os adultos. Ser excluído da categoria de “criança” representa um reconhecimento enquanto “menor” – uma ameaça por vir, um ser antissocial (Vianna, 1999). A categoria “menor” implica um tratamento social completamente diferente e pode, inclusive, justificar a supressão de direitos humanos e sociais mais básicos. Estas construções de estatuto, de *pessoalidade*, são extremamente complexas. Deslindar estes processos é essencial para o entendimento das operações político-sociais. Em pesquisas

posteriores, pretendo estudar como a categoria de “criança” é construída e legitimada no Rio de Janeiro, e como se consolida, na prática, como um privilégio.

Outro privilégio raramente lido como tal é a noção de “segurança” no Rio de Janeiro. O clamor pela “segurança pública”, imbuído de um medo da violência urbana, funciona dentro de uma lógica muito particular. Quando a população usa os argumentos “pelo direito de ir e vir” e o “direito à vida”, na verdade limita estes direitos a algumas classes e a alguns espaços – indivíduos e lugares empoderados por seu poder aquisitivo. A criança de classe média tem medo de assaltos, sequestros e roubos. Nas favelas, a criança teme a polícia, que invade casas e decide quem vive e quem morre.

O discurso midiático encobre ações militares cruentas nas regiões urbanas marginalizadas e exige a proteção da propriedade privada e de seu proprietário. Estas construções ideológicas incitam o ódio de classe, baseado na ideia de que as vidas humanas não têm, necessariamente, o mesmo valor. A violência só é ruim quando fere alguns corpos. Que corpos são esses? As crianças demonstram reconhecer desde cedo a sua racialização e reproduzem precocemente a hipervalorização do corpo branco e a correspondente rejeição do corpo negro. Este foi outro aspecto revelador da pesquisa: as formas elaboradas de reconhecer e valorizar a branquitude. Inspirada pelo que observei em campo, em estudos futuros pretendo pesquisar de que forma a racialização afeta a autoestima das crianças assim como o seu reconhecimento social enquanto “crianças” ou “menores”.

A percepção da criança sobre si mesma e o mundo em que vive não é formada exclusivamente na escola, mas é imprescindível reconhecer a importância e a legitimidade atribuídas aos enunciados da autoridade pedagógica (seja a mãe, o pai ou o professor). Em certo aspecto, é possível atribuir autoridade pedagógica à própria mídia, principalmente considerando-se a precariedade do ensino crítico de uso das tecnologias.

Mais ainda, é necessário reconhecer que a criança olha para o lugar em que habita e reflete sobre o mesmo, tirando suas conclusões sobre o que vê – inclusive sobre o que vê e não pode ser dito. Logo, muitos comportamentos que em teoria são condenados, mas na prática perduram, são facilmente incorporados pelas crianças. Isto foi explicitado na Maré, onde a educação pela paz é reforçada o tempo todo, mas as crianças reconhecem na violência (naturalizada no espaço

doméstico e nas tensões territoriais e de classe) um meio justificável para a resolução de conflitos.

Em se tratando dos ciclos de violência, faz-se necessário pensar, primeiramente, nas categorias de violência que nos incomodam. Qualquer ato violento incomoda? Quando incomoda? Quem pode ferir? Se o incômodo social é seletivo, cabe-nos refletir sobre o papel da omissão coletiva na perpetuação dos ciclos de violência. Se para uma criança a agressão é justificável para terminar conflitos, é porque de alguma forma tais comportamentos são validados socialmente. Esta validação pode se construir, inclusive, através da displicência e da invisibilidade – como acontece com os autos de resistência, noticiados como “morte de suspeito” pelos meios de comunicação. Se informamos que a violência é uma estratégia possível, comunicamos que, em determinadas condições, sancionamos a brutalidade. Ao contrário da preocupação dos educadores, não é o sadismo explícito da ficção que transmite esta mensagem, mas a implacável brutalidade do real.

As crianças muitas vezes sabem diferenciar ficção e realidade e, inclusive, dão vazão a comportamentos e sensações socialmente reprimidos através da fantasia. Nos capítulos 4 e 5, vimos como a televisão e o YouTube podem ensinar noções de realidade e inspirar brincadeiras e metáforas para a subjetividade de cada um. O grupo de crianças da Tijuca, nos espaços de brincadeira, demonstrava reconhecer com facilidade os limites entre real e ficção, mas tinha dificuldade em entender a gravidade dos palavrões e das brincadeiras mais agressivas, sem consentimento. Nesse sentido, debates sobre o conteúdo dos meios de comunicação (a representatividade, o politicamente correto, etc.) são pertinentes e relevantes. Mas devem, sem dúvida, ser acompanhados de um espaço na escola para o desenvolvimento de pensamento crítico, para que as crianças não tomem informação alguma como verdade absoluta, sem questionamento: seja esta informação ofertada pela mídia, pelos pares ou pela sociedade como um todo.

Observei na escola da Tijuca uma interação entre professora e alunos bastante frutífera para o desenvolvimento de competências analíticas na leitura de jornais e no consumo de conteúdos audiovisuais. Quando Gabi associa o jornal a um árbitro de futebol (“será que ele torce para algum time?”), incita os alunos a refletirem sobre a parcialidade. Ali, todo espaço de conflito é, de alguma forma,

transformado em oportunidade de diálogo. É importante reconhecer, porém, a série de limitações que impossibilitam a adoção da mesma abordagem pedagógica na Maré: a professora precisa dar conta de uma turma 50% maior, composta por alunos (que já trabalham) muito mais cansados e dispersos, com um grupo de crianças inconstante.

Outra imensa diferença entre as duas escolas era o tempo dedicado para a descontração. Enquanto na Tijuca este tempo aparecia em parcelas, diversas vezes ao longo do dia, na Maré ele era quase inexistente (embora pudesse aparecer, de forma subversiva, quando a professora se ausentava). A importância do lúdico e do criativo na Tijuca indica um tipo de formação do aluno muito diferente daquele encontrado na Maré. Pode-se falar, respectivamente, de uma formação que ressalta a criatividade em oposição a outra que reforça a obediência. Dentro da sociedade capitalista, as distintas educações das crianças as dividem desde cedo entre consumidoras e produtoras, funcionárias e chefes.

A escola, afinal, educa-nos para a sociedade em que vivemos (Durkheim, 2011). Essa função se cumpre, em parte, ao lapidar a resignação à subalternidade. Na estrutura disciplinadora da escola, na ausência de espaços de lazer, na escassez de comida, no tratamento que recebem dos adultos e do Estado, os alunos da Maré são, desde cedo, acostumados a ter menos. A imagem da linha de montagem na publicidade da Secretaria Municipal de Educação indica honestamente o propósito da educação pública no cenário de precariedade atual: moldar indivíduos iguais. Este trabalho de comparação etnográfica, somado ao contexto político de gradativo sucateamento da educação pública, valida a tese de que “a educação serve para reproduzir a ordem das relações de poder” (Bourdieu e Passeron, 1990, p.31).



## Referências

- ABRAMOVAY, M. et al. *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2002.
- AGAMBEN, G. *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua*. Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- ANISTIA Internacional. *Um legado de violência: homicídios praticados pela polícia e repressão a protestos na Olimpíada Rio 2016*. Disponível em: [https://anistia.org.br/wpcontent/uploads/2016/09/PT\\_briefing\\_resultado\\_rio2016.pdf](https://anistia.org.br/wpcontent/uploads/2016/09/PT_briefing_resultado_rio2016.pdf) Acesso em: 30 nov. 2016.
- \_\_\_\_\_. *Você matou meu filho: homicídios competidos pela Polícia Militar na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Anistia Internacional, 2015. Disponível em: [https://anistia.org.br/wp-content/uploads/2015/07/Voce-matou-meu-filho\\_Anistia-Internacional-2015.pdf](https://anistia.org.br/wp-content/uploads/2015/07/Voce-matou-meu-filho_Anistia-Internacional-2015.pdf) Acesso em: 22 nov. 2015
- APPIAH, K. A. *The ethics of identity*. Nova Jersey: Princeton University Press, 2005.
- ARAÚJO, J. Z. *A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira*. São Paulo: Senac, 2004.
- ARENDT, H. *On Violence*. Nova York: Houghton Mifflin Harcourt, 1970.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- ARMAZÉM de Dados do Instituto Pereira Passos. Disponível em: <http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br/> Acesso em 6 jan 2017.
- BAKHTIN, M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: São Paulo, 2013.
- BALIBAR, E. *Violence and Civility: on the limits of political anthropology*. In: *Differences – a journal of feminist cultural studies*. v.20, n.2/3. Providence: Brown University, 2009
- BATISTA, V. M. *Difíceis ganhos fáceis: drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Revan, 2003a.
- \_\_\_\_\_. *O medo na cidade do Rio de Janeiro: dois tempos de uma história*. Rio de Janeiro: Revan, 2003b.
- BAUDRILLARD, J. *Simulacros e simulações*. Lisboa: Relógio D'Água, 1991.
- BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fada*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- BOURDIEU, P. *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. Cambridge: Harvard University Press, 1984.
- \_\_\_\_\_. *La jeunesse n'est qu'un mot*. In: \_\_\_\_\_. *Questions de sociologie*. Paris: Éditions de Minuit, 1984. p. 143-154.
- \_\_\_\_\_. *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

- BOURDIEU, P. PASSERON, J.C. *Reproduction in education, society and culture*. Londres: Sage, 1990.
- BUCKINGHAM, D. *After the death of childhood: growing up in the age of electronic media*. Cambridge: Polity Press, 2010
- BUTLER, J. *Precarious Life: the powers of mourning and violence*. Nova York: Verso Books, 2004.
- CALLIGARIS, C. *Hello Brasil! Notas de um psicanalista europeu viajando ao Brasil*. São Paulo: Escuta, 1991.
- CASSIANO, A. *Tiroteio na Maré assusta motoristas e passageiros de ônibus na Av. Brasil*. O Globo, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/rio/tiroteio-na-mare-assusta-motoristas-passageiros-de-onibus-na-av-brasil-1-14106559> Acesso em: 6 jan 2017.
- CASTRO, C (org.). *Cultura e personalidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.
- CARLSSON, U; FEILITZEN, C.V (org.). *A criança e a violência na mídia*. Brasília: UNESCO, 1999.
- CARNEIRO, J. D. *Sociólogo vê alarme exagerado com arrastões no Rio de Janeiro*. BBC, Rio de Janeiro, 22 nov 2010. Disponível em: [http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2010/11/101122\\_arrastoes\\_jc\\_pai.shtml](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2010/11/101122_arrastoes_jc_pai.shtml). Acesso em: 6 jan 2017.
- CARTER, R. T. *Racism and Psychological and Emotional Injury: recognizing and assessing race-based traumatic stress in The counseling psychologist*, vol. 35, n. 1, Jan. 2007, 13-105.
- CHOMSKY, N. *Media Control: the spectacular achievements of propaganda*. Nova York: Seven Stories Press, 2002.
- CLARK, K.B.; CLARK, M.P. *Racial identification and preference in negro children*. In: PROSHANSKY, H; SEIDENBERG, B (eds.). *Basic studies in social psychology*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1974.
- COHN, C. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- COLMAN, Ian et al. *Cartoons Kill: casualties in animated recreational theater in an objective observational new study of kids' introduction to loss of life*. In.: *The BMJ*, 16 dez 2014. Disponível em: <<http://www.bmj.com/content/bmj/349/bmj.g7184.full.pdf>>, acesso em: 15 jul. 2015.
- CORSARO, W. *We're friends, right? Inside kid's cultures*. Washington: Joseph Henry Press, 2003.
- DUARTE, L.F.D. "A ética em pesquisa nas ciências humanas e o imperialismo bioético no Brasil" in *Revista Brasileira de Sociologia*, v.3, n.5, jan/jun 2015.
- DRUON, M. *O menino do dedo verde*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.
- DURKHEIM, E. *Educação e sociologia*. São Paulo: Hedra, 2011.
- ELIAS, N. *O processo civilizador - volume I: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- ERNY, P. *L'ethnologie de l'éducation*. Paris: PUF, 1981.

FASSIN, D. Racialization: how to do races with bodies. In: MASCIA-LEES, F.E (ed.). *Anthropology of the Body and Embodiment*. Blackwell Publishing, 2011. p.419-432

FERNANDES, F. As trocinhas do Bom Retiro: contribuição do estudo folclórico e sociológico da cultura dos grupos infantis. In: \_\_\_\_\_. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. São Paulo: Anhembi, 1961

FERREIRA, A. Muro que separa Linha Vermelha de favela ganha painéis da Olimpíada. G1, Rio de Janeiro, 17 jul 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/olimpiadas/rio2016/noticia/2016/07/muro-que-separa-linha-vermelha-de-favela-ganha-paineis-da-olimpiada.html> Acesso em: 22 ago 2016.

FIANS, G. *Entre crianças, personagens e monstros: uma etnografia de brincadeiras infantis*. Rio de Janeiro, Ponteio, 2015.

FOLHA de SP. Gritos de guerra do BOPE dividem moradores. Folha de SO, São Paulo, 5 ago 2006. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0508200627.htm> Acesso em: 2 jan 2017

FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola, 1999.

\_\_\_\_\_. *Direito de morte e poder sobre a vida*. In: *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, P. *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, M. C. *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.

GÓES, J. R.; FLORENTINO, M. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: DEL PRIORE, M.(org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999. p.177-191.

GOIS, A et al. Escolas buscam formas de educar em meio a cotidiano de violência. O Globo, Rio de Janeiro, 28 jun 2015. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/escolas-buscam-formas-de-educar-em-meio-cotidiano-de-violencia-16579542>. Acesso em 6 de maio de 2016.

GOLDSTEIN, D.N. No time for childhood. In: \_\_\_\_\_. *Laughter out of place: race, class, violence and sexuality in a Rio shantytown*. Berkeley: University of California Press, 2003.

GOLDSTEIN, J.; BUCKINGHAM, D.; BROUGERE, G. *Toys, Games and Media*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

GOMES, I.B.A. *A ameaça simbólica das cotas raciais na mídia brasileira: o negro nas telenovelas*. São Luís: UFMA, 2008.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. *Studying children in their context: theories, methods and ethics*. Washington: Sage, 1998.

HARDMAN, C. "Can there be an anthropology of children?" in *Childhood*, v. 8(4): 501-517, 2001.

HERINGER, C; BARROS, R. PM aborda ônibus e recolhe adolescentes a caminho das praias da Zona Sul. *Extra*, Rio de Janeiro, 24 ago 2015. Disponível em: <http://extra.globo.com/noticias/rio/pm-aborda-onibus-recolhe-adolescentes-caminho-das-praias-da-zona-sul-do-rio-17279753.html>. Acesso em 6 jan 2017.

HURLEY, D. "Seeing white: children of color and the Disney Fairy Tale princess" in *The Journal of Negro Education*, vol.74, n.3, summer 2005, p.221-232.

JAMES, A.; PROUT, A. *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer Press, 2005.

JENKINS, H. *The Children's Culture Reader*. Nova York: NYU Press, 1998.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, n.116, p.41-59, jul. 2002.

LANCY, D. *The Anthropology of Childhood: cherubs, chattel, changelings*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

LÉVI-STRAUSS, C. The Archaic Ilusion. In: \_\_\_\_\_.*The Elementary Structures of Kinship*. Boston: Beacon Press, 1969.

LIMA, T. Onde estão os mortos? Silenciamentos, discursos e os sentidos midiáticos da pacificação do Complexo do Alemão. Dissertação apresentada ao mestrado em Mídia e Cotidiano. Niterói: UFF, 2015.

MALINOWSKI, M. "Objetivo, método e alcance desta pesquisa" In GUIMARÃES, A. (org.) *Desvendando máscaras sociais*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1990.

MARCUS, G. Ethnography in/of the World System: the emergence of multi-sited ethnography. In: *Annual Review of Anthropology*, v.24, p.95-117, 1995.

MARTINS, M.A. Violência no Rio cresce, e polícia encolhe a um ano da Olimpíada. *Folha de SP*, São Paulo, 13 jul 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/07/1654949-violencia-no-rio-cresce-e-policia-encolhe-a-um-ano-da-olimpiada.shtml>. Acesso em 6 jan 2017

MAWE, J. *Viagens ao interior do Brasil*. Rio de Janeiro: Zélio Valverde, 1944.

MEAD, M. *Growing Up in New Guinea*. Londres: Penguin, 1975.

MILNER, D. *Children and race*. London: Penguin Books, 1975.

MISSE, D. G. Cinco anos de UPP: um breve balanço. In: *Dilemas: revista de estudos de conflito e controle social*. v,7, n.3, jul/ago/set 2014, p.675-700.

MISSE, M. Sobre a acumulação social da violência no Rio de Janeiro. In.: *Civitas*, Porto Alegre, v.8, n.3, p.371-385, set.-dez. 2008.

ARQUIVO Futuro. Palestra Laura Tavares – Parques do Brasil. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KGa9yTnUGt4> Acesso em: 25 jan 2017

PETRUCCELLI, J.L.; SABOIA, A.L. Características Étnico-Raciais da População: classificação e identidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

PIRES, F. “O que as crianças podem fazer pela antropologia?” in Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 16, n.34, p.137-157, jul./dez. 2010.

POSTMAN, N. The disappearance of childhood. Nova York: First Vintage Books, 1994.

PREFEITURA do Rio de Janeiro. Fábrica de Escolas do Amanhã. 7 dez 2014. Publicidade. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2014/12/09/prefeitura-do-rio-compara-escola-a-fabrica-e-gera-criticas-no-facebook.htm> Acesso em 7 jan 2017.

RAMOS, F. P. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, Mary (org.). História das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 1999. p.19-54.

REDES de Desenvolvimento da Maré. Guia de Ruas Maré 2014. Rio de Janeiro: Redes de Desenvolvimento da Maré/Observatório de Favelas, 2014.

RIBEIRO, D. O livro dos Cieps. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RODRIGUES, J.C. A infância e o poder. In.: \_\_\_\_\_. Ensaios em antropologia do poder. Rio de Janeiro: Terra Nova, 1991. p.119-138.

\_\_\_\_\_. Comunicação e significado: escritos indisciplinados. Rio de Janeiro: Mauad X; PUC-Rio, 2006.

\_\_\_\_\_. Tabu da morte. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

ROSEN, R. Children’s violently themed play and adult imaginaries of childhood: a Bakhtinian analysis. In: International Journal of Early Childhood, v.47, i.2, Aug.2015. pp.235-250.

SCHEPER-HUGHES, N. Death without weeping: the violence of everyday life in Brazil. Berkeley: University of California Press, 1992.

SCHWARCZ, L.M. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Cia das Letras, 2012.

SILVA, E. Testemunhos da Maré. Rio de Janeiro: Mórula, 2015.

SILVA, J. Violência e racismo no Rio de Janeiro. Niterói: Eduff, 1998.

SOVIK, L. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca e média no Brasil. In: WARE, V. (org.). Branquidade: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p.363-386.

TADDEI, R; GAMBOGGI, A.L. “Educação, antropologia, ontologias” in Educ. Pesqui., São Paulo, v.42, n.1, p.27-38, jan/mar 2016.

VAZ, P. Et al. A vítima virtual e sua alteridade: a imagem do criminoso no noticiário de crime. In: FAMECOS, n.30, p.71-80, ago. 2006.

VELHO, G; ALVITO, M. Cidadania e violência. Rio de Janeiro: UFRJ e FGV, 2000.

VENTURA, Z. Cidade Partida. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

VIANNA, A. O mal que se adivinha: polícia e minoridade no Rio de Janeiro, 1910-1920. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1999.

## **Anexo I**

### **Termo de Consentimento**

Prezado/a pai/mãe/responsável,

Você e seu/sua filho/filha \_\_\_\_\_ estão sendo convidados a participar, como voluntários(as), da pesquisa intitulada *Representações de morte e violência na mídia infantil*, realizada por Thaís de Carvalho sob orientação do professor José Carlos Rodrigues, como projeto de metrado em Comunicação Social na PUC-Rio. A pesquisadora é associada ao GRUPEM, Grupo de Pesquisa em Educação e Mídia, do departamento de Educação da mesma instituição. Este estudo tem por objetivo identificar, descrever e analisar o imaginário de crianças na faixa etária de oito a dez anos sobre a mídia, buscando entender o impacto das narrativas dos meios de comunicação na sua forma de ver o mundo. Espero compreender a que as crianças dessa faixa etária gostam de assistir, do que gostam de brincar, do que gostam de conversar e se o que observam na mídia tem influenciado o seu cotidiano.

Você e seu filho/sua filha foram selecionados por frequentarem a escola onde a pesquisa será realizada. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. A participação não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em permitir que a pesquisadora observe as atividades realizadas por seu filho/filha ou criança sob sua responsabilidade dentro da sala de aula e no recreio. Solicito sua autorização para observar as brincadeiras da criança no horário de intervalo das aulas e a sua interação em sala, especialmente em assuntos que façam referência à mídia (super-heróis, notícias de jornal, filmes, desenhos, etc). Serão observadas as referências que a criança citará ao longo do dia, visando descobrir se as narrativas midiáticas influenciam seu imaginário e através de quais ações/personagens, sem indução direta da

pesquisadora. Solicito sua autorização para registrar, por escrito, minhas observações. A criança não será filmada, gravada ou fotografada. Minhas observações não comprometerão as atividades que a criança costuma fazer. A visita será agendada previamente, um dia por semana, pelo período de um semestre.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. A pesquisadora se compromete a tornar públicos, nos meios acadêmicos e científicos, os resultados obtidos de forma consolidada, sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você concorde com a participação de seu filho/sua filha ou criança sob sua responsabilidade nesta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua e a outra da pesquisadora responsável. É muito importante que a criança seja consultada quanto a ser observada em suas atividades; sua concordância será solicitada antes de iniciar a observação e esta poderá ser encerrada, a pedido da criança, a qualquer momento.

Seguem os telefones e o endereço institucional da pesquisadora responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos da pesquisadora responsável e de seu orientador:

Thaís de Carvalho, mestrandia do Departamento de Comunicação Social da PUC-Rio. E-mail: thaiscarlo@gmail.com; Telefone (21) 98715-3154;

José Carlos Rodrigues, Professor do Departamento de Comunicação Social da PUC-Rio. E-mail: jcsrodri@terra.com.br; Telefone (21) 99648-7635;

Endereço postal: PUC-Rio, Departamento de Comunicação Social. Marquês de São Vicente, 225, Gávea, CEP 22451-900



## CONSENTIMENTO

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de meu/minha filho/filha na pesquisa, e que concordo que ele/ela participe. Autorizo também que sejam feitos registros por escrito de sua atividades. Entendo que, caso meu filho/filha manifeste qualquer desconforto ou queira interromper a pesquisa a qualquer momento, terá seu desejo respeitado e acatado.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Nome do filho/filha: \_\_\_\_\_

Codinome de preferência (para garantia de anonimato): \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora e do orientador:

\_\_\_\_\_

Thaís de Carvalho

José Carlos Rodrigues

## **Anexo II**

### **Termo de Assentimento**

Olá,

Estou fazendo uma pesquisa para ver o que as crianças da sua idade gostam de fazer, do que gostam de brincar e quais são seus filmes, desenhos e personagens favoritos. Eu vou observar você durante as aulas e durante o recreio para conhecer o seu dia a dia. Depois, vou juntar as informações de todas as crianças das escolas que visitei para fazer um trabalho sobre televisão, internet e criança.

O seu pai/a sua mãe/o(a) seu(sua) responsável já autorizou a sua participação, mas quero saber se você aceita participar.

Se mudar de ideia a qualquer momento, por qualquer razão, mesmo depois de eu ter começado o meu trabalho, não tem problema. Sua opinião será respeitada e eu não vou escrever sobre você.

Caso queira participar, basta preencher seu nome aqui embaixo. Uma cópia vai ficar com você e outra com a pesquisadora.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

Eu, \_\_\_\_\_, quero participar da pesquisa de Thaís de Carvalho. Entendo que, caso mude de ideia, minha opinião será respeitada e eu poderei sair da pesquisa sem nenhum problema.

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

Thaís de Carvalho