

4

Pensando o campo de prática

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

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

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

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

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

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

4.1

A pesquisa com crianças - posicionamentos e discussões

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2

Procedimentos metodológicos – apontamentos iniciais

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.3

Justificativas metodológicas – surgem os “Encontros Dialógicos”

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.4

Posturas do pesquisador

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

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

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

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

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

Ana - *“Bandido!”*

Gisele - *“É segurança do Paulo!”*

E - *“Aí ele te convidou?”*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.5

Ouvindo as meninas da Rocinha

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1

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

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

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

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

1.1

Pertencimento

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

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

Juntas, exclamam que residem na Rocinha desde o nascimento:

“Eu moro lá desde que eu nasci!”

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2

Faces hostis da Rocinha

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Amanda – *“Não, eu pego ônibus...”*

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

1.2.1

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

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

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

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

(Todas falam ao mesmo tempo).

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

Michele – “*Deixa eu continuar!*”

Laura – “*Depois sou eu!*”

Amanda – “*Depois sou eu!*”

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

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

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

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

1.2.2

Abuso policial

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

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

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

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

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

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

Pesquisadora – “*E como foi?*”

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

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

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

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

1.2.3

O medo de “bala perdida”

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

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

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

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

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

Amanda – “*Eu que tenho.*”

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2.4

Doidas, vizinhos agressivos e bêbados

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

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

Michele – “*Ah, é a Daniele né?*”

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2

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

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

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

Laura – “*Lá na Rua Z tem tarado.*”

Ana – “*É mesmo!*”

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Laura – “*Ele dá injeção.*”

Gisele – “*No braço ou na bunda!*”

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

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

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

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

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

3

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

3.1

Revelações

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

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

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

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

Ana – “*Bandido!*”

Gisele – “*É segurança do Paulo.*”

Pesquisadora – “*Aí ele te convidou?*”

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Laura – “*Bandido!*”

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

3.2

Paradoxos - status e riscos

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

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

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

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

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

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

Gisele – “*Da Rua Z!*”

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

Gisele – “*Como que ele é então?*”

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4

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

4.1

Proteção familiar

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2

Família estendida – arranjos e rearranjos familiares

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Pesquisadora – “*Sua mãe postiça?*”

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Amanda – “***É!***”

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.3

Divertimento e brincadeiras

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

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

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

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

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

4.3.1

Praia

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

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

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

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

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

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

Ana – *“A praia da Rocinha!”*

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

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

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

Pesquisadora – *“E quem te leva?”*

Michele – *“Meu pai.”*

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

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

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

Amanda – *“Lá é cheio de tatuí!”*

Michele – *“É um bichinho!”*

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

Gisele – *“Ah! Eu cato também!”*

4.3.2

Parque de diversões

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

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

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

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

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

Ana – *“Mas vinha sempre”.*

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

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

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

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

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

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

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

Michele – *“Dá mó frio na barriga!”*

4.3.3

O brincar tradicional

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.3.4

A difusão da tecnologia

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

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

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

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

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

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

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

Laura – “*Eu também!*”

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

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

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

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

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

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

Ana – “Ah, eu também tenho Orkut...”

Eu também (Todas respondem ao mesmo tempo)!

Michele – “Eu também tenho Msn!”

Eu também tenho (respondem simultaneamente)!

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

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

Michele – “Não, isso é muito ruim...”

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

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

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

Ana – “Animal.”

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

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

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

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

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

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

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

Acesso em março de 2010.

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

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

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

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

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

Ana – “Aí tem a mamãe e o bebê...”

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

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

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

Pesquisadora – “E você joga quando?”

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

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

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

Laura – “Ela guarda tempo!”

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.3.5

Programas de fim de semana

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

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

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

Ana – “*Eu vo pra praia também.*”

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

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

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

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

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

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

Michele – “*Eu vo pra Barra Garden.*”

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

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

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

Laura – “*A gente vê as lojas, ué!*”

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

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

Pesquisadora – *“Aonde?”*

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

Pesquisadora – *“E quem te leva?”*

Michele – *“Meu pai ou a minha mãe.”*

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

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

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

Pesquisadora – *“Como era?”*

Michele – *“Não sei mais não, tia!”*

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

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

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

5

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6

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

6.1

“Escola modelo”

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

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

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

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

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

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

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

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

Pesquisadora – *“Fala pra mim quais.”*

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

Amanda e Laura – *“História!”*

Michele – *“O melhor é geografia!”*

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

6.2

Possibilidade de realizar cursos extracurriculares

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Pesquisadora – “E aonde você faz?”

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

Pesquisadora – “De que?”

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

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

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

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