UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCACAO

MESTRADO EM EDUCACAO

DISSERTACAO DE MESTRADO

Anjos sobre a cidade" - a crianca de favela em seu mundo de cultura

Maria Cristina Soares de Gouvea

Belo Horizonte, Outubro de 1990

F. T.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DA 150a. (Centésima Quinquagésima) APRESENTAÇÃO DE DISSERTAÇÃO NO COLEGIADO DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA FAE/UFMG.

Aos seis dias do mês de novembro de mil novecentos e noventa, realizou-se na sala no. 307 do prédio da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, mais uma reunião para apresentação da defesa da dissertação: "Anjos Sobre a Cidade: a criança de favela em seu mundo de cultura", da aluna **MARIA CRISTINA SOARES DE GOUVEA.** A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Eliane Marta Santos Teixeira Lopes - Orientadora, Magda Becker Soares, Maria Lúcia Miranda Afonso e Tânia Dauster Magalhães e Silva. Os trabalhos iniciaram-se às nove horas e trinta e cinco minutos, com a síntese da dissertação feita pela mestranda. Em seguida os senhores membros da banca examinadora fizeram uma argüição pública à candidata. Após o relato da orientadora a banca foi unânime em aprovar a dissertação de **MARIA CRISTINA SOARES DE GOUVEA**, que passa a Mestre em Educação, devendo encaminhar à Secretaria do Curso a versão final em 05 (cinco) exemplares. Nada mais havendo a tratar, eu, Neuza Maria de Paula, Secretária do Curso de Mestrado em Educação, lavrei a presente ata que depois de aprovada será por mim assinada e pelos membros da banca examinadora. Belo Horizonte, 06 de novembro de 1990.

Eliane Marta Teixeira Lopes
ELIANE MARTA SANTOS TEIXEIRA LOPES - Orientadora

Magda Becker Soares
MAGDA BECKER SOARES

BIBLIOTECA UNIVERSITARIA
20/12/90
1720490-09

Maria Lúcia M. Afonso
MARIA LÚCIA MIRANDA AFONSO - FAFICH

Tânia Dauster
TÂNIA DAUSTER MAGALHÃES E SILVA - PUC/RJ

Neuza M. de Paula
EUZA MARIA DE PAULA
ecretária do Curso de Mestrado em Educação - FAE/UFMG

BANCA EXAMINADORA

Eliane Marta Teixeira Lopes (FaE/UFMG)
Orientadora

Magda Becker Soares (FaE/UFMG)

Tania Dauster (PUC/RJ)

Lucia Afonso (FAFICH/UFMG)

DEDICATÓRIA

P'ro Yuri, Daya, Pedro

P'ro João Paulo, Patrícia, Duim, Necão, Shirley, Natal, Vladimir, gente que é prá brilhar

P'ro Ivan por sempre ser e estar

AGRADECIMENTOS

À Pierre Sanchis, pela maestria em ser mestre, Carlos Brandão, iniciador nas sutilezas do olhar antropológico

À Eliane Marta, que tão bem sabe induzir, conduzir, compartilhar as aventuras de um mestrando e transmitir o prazer da construção do texto

À Suzana, Ana Maria, Helinho, Stela, Tâmara, Márcia e Henrique novos, antigos e para sempre companheiros de viagens, descobertas e sonhos

À Vitória, Fátima, Aidê, Mabel com quem foi possível construir um trabalho conjunto e vislumbrar o possível nos limites da instituição

Aos colegas, professores e funcionários do Mestrado da Faculdade de Educação, à CAPES e INEP que tornaram possíveis a realização dessa dissertação

Eram os outros românticos, no escuro
Cultuavam outra idade média situada no futuro
Não no passado
Sendo incapazes de acompanhar
A baba Babel de economias
As mil teorias da economia
Recitadas na televisão
Tais irredutíveis ateus
Simularam uma religião
E o espírito era o sexo de Pixote então
Na voz de algum cantor de rock alemão
Com o ódio aos que mataram Pixote a mão
Nutriam a rebeldia e a revolução

E os trinta milhões de meninos abandonados do Brasil
Com seus peitos crescendo, seus paus crescendo
E seus primeiros mênstruos
Compunham a visão de seus vitrais
E seus apocalipses mais totais
E sua utopias radicais
Anjos sobre Berlim
"O mundo desde o fim"
E no entanto era um SIM
E foi e era e é e será sim

Caetano Veloso

"ANJOS SOBRE A CIDADE"

a criança de favela em seu mundo de cultura

INTRODUÇÃO.....08

1a PARTE

1o CAPITULO - CONVERGÊNCIAS TEORICAS.....26

- O campo psi e a representação sobre a infância.....27
- Olhares e "piscadelas": antropologia e a noção de cultura....35
- Socius: a construção do mundo.....46

2o CAPITULO - INFÂNCIA: BREVE PASSEIO HISTORICO.....64

- Surgimento da noção moderna de infância.....65
- A Família e a criança no Brasil.....82

2a PARTE

3o CAPITULO - O "MUNDO DA CRIANÇA" E OUTROS MUNDOS DE CRIANÇAS

- À guisa de descrição: o olhar estrangeiro.....101
- A favela x a cidade.....111
- A casa, a rua e o pedaço.....117
- Família? Famílias.....121

4o CAPITULO - "DE ANJINHO A MOLEQUE" O LUGAR SOCIAL DA CRIANÇA NA FAVELA.....128

- Anjinho - o paraíso perdido.....129
- O malandrinho no meio da malandrada.....147
- Menino-homem, menina-mulher; macho e fêmea.....171
- Trabalhadores, churradores, ladrões, perdidas e achadas.....203

CONCLUSÃO.....246

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....254

BIBLIOGRAFIA.....260

INTRODUCAO

Uma das discussões centrais postas pela educação no Brasil hoje, refere-se ao impacto experienciado pelas crianças das camadas populares ao entrarem para a escola, em grande parte atribuído à descontinuidade existente entre o padrão cultural veiculado pela escola e a cultura destas crianças. Tal impacto situa-se, de maneira concreta, nos mais diversos aspectos, seja no conteúdo administrado, no tipo de comportamento exigido da criança , nos valores que lhe são impostos. Estes aspectos caracterizariam a escola como veículo de inculcação da ideologia dominante e negação da cultura das crianças oriundas dos setores dominados da sociedade.

Esta questão apresenta, pelo menos, duas vias a serem analisadas. Uma via exaustivamente discutida, problematizada, refere-se ao estudo do aparelho escolar, sua organização, seus mecanismos de negação e exclusão das camadas populares e do papel da escola numa sociedade de classes. Outra via de análise refere-se ao contraponto da questão: as tão faladas e ainda pouco conhecidas crianças das camadas populares.

Falta aos profissionais da Educação um conhecimento da realidade vivida por essas crianças, o universo cultural no qual os alunos estão inseridos e a partir do qual constroem e representam sua visão de mundo; enfim, a rede de relações sociais e de ações concretas do cotidiano nos quais estes sujeitos se constituem, sua identidade, seu sistema de regras e normas de conduta, seus modos de conhecer e seu conhecimento do mundo.

As análises sobre as crianças das camadas populares em seu mundo de cultura (*) têm tido como fundamento a teoria da privação cultural. O ponto de partida aqui, a concepção de infância subjacente a tais análises, tem como referencial um padrão médio de desenvolvimento infantil. Avaliadas de acordo com este padrão médio, e, desconsiderados critérios outros de avaliação, as crianças oriundas das camadas populares apresentariam defasagens ou deficiências nos mais diversos aspectos: nutricional, cognitivo, cultural, afetivo, etc. Toda tentativa de concretizar uma referência destas crianças é realizada pela negação, pela desqualificação.(**)

Esta concepção discriminatória das crianças das camadas populares é completada e fundamentada por descrições de sua vida cotidiana. Nestas, identifica-se seu ambiente familiar como desestruturado e desestruturante, onde as relações intersubjetivas se caracterizam pela agressividade e pela violência, pela falta de higiene, pela limitação das atividades lúdicas em função da inserção precoce no mercado de trabalho, etc. Este tipo de análise é a forma típica de se perceber a diferença enquanto desvio ou atraso, a partir de uma concepção etnocêntrica da sociedade humana em que o observador toma sua cultura de origem como ponto de referência.

(*) A expressão "mundo de cultura" é utilizada por Carlos Brandão no texto "Levi Strauss e a criança criadora" no qual aponta caminhos que foram fundamentais para a construção desse projeto de dissertação. Vide BRANDÃO, C.R. **Educação como Cultura**. São Paulo, Brasiliense, 1985.

(**) Para uma crítica à teoria da privação cultural vide KRAMER, Sônia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil**. Rio de Janeiro, Achianeé, 1984. NICOLACI da COSTA, A. **Sujeito e Cotidiano**. São Paulo, Brasiliense, 1987.

Se a limitação, o preconceito e o comprometimento ideológico de tal análise vem sendo correntemente apontados, urge superar a crítica através de uma investigação que busque captar, desvendar o universo cultural das crianças das camadas populares, reconhecendo-o em sua alteridade.

É a partir deste ponto de vista que pretendo desenvolver esta dissertação. Ou seja, as camadas populares produzem, no seu cotidiano, valores, normas, condutas que lhe são próprias, embora atravessadas por normas e padrões da cultura dominante. Sendo assim o locus desta pesquisa terá como cenário o mundo da cultura da criança, ou no caso, a favela Nossa Senhora Aparecida, situada na região central de Belo Horizonte.

A escolha da favela como universo de pesquisa deve-se ao fato de constituir um espaço simbólico de expressão da cultura dessas camadas. Ao mesmo tempo, tal espaço significa socialmente um espaço marginal e marginalizado e, no caso da favela pesquisada, inserido em uma região habitada pela classe média da cidade. Tal confronto me pareceu interessante de ser pesquisado à medida em que tem reflexos no processo de socialização da criança da favela.

Carlos Rodrigues Brandão chama atenção para a importância deste tipo de análise sobre a criança no seu universo cultural: "...examinar no campo as suas experiências cotidianas de participação na vida, na cultura e no trabalho. Conhecer como diferentes categorias de sujeitos da escola interagem com seu meio social fora dela; em que situações vivem eperiências significativas de aprendizagem, como organizam formas próprias de uma cultura etária e como incorporam ativamente a uma cultura de

classe as suas próprias criações linguísticas, simbólicas, comportamentais, artísticas, etc." (BRANDÃO, 1985: 139)

Psicóloga por formação e tendo trabalhado na orientação psicopedagógica à pré-escola, defrontava-me em minha prática cotidiana com a inadequação, estereotipia do modelo de infância veiculado pela psicologia e os reflexos deste modelo no imaginário sobre a criança construído pelas professoras da pré-escola com as quais trabalhava. Neste sentido, tínhamos como princípio na equipe da qual fazia parte, a construção de uma prática em sala de aula que partisse da realidade das crianças das camadas populares, realidade esta que subsidiaria todas as atividades desenvolvidas.

No entanto, tal realidade aparecia de forma nebulosa e mitificada, não havendo uma fundamentação que possibilitasse ao professor ferramentas para desvendamento do universo no qual a criança se inseria. Em contraposição ao modelo abstrato de desenvolvimento infantil veiculado pela psicologia, a partir de que critérios teorizar sobre o desenvolvimento da criança concreta com as quais trabalhávamos - as crianças das camadas populares? Se tínhamos como pressuposto que na sua relação com o mundo, tal criança construia um saber e um conhecimento ignorado, desconsiderado ou desqualificado pela escola, que conhecimento seria este e como captá-lo? Qual o significado e o espaço simbólico ocupado pela infância no universo cultural das camadas populares?

Na busca de respostas a tais indagações é que foi se delineando meu objeto de investigação no decorrer do mestrado.

Interessava-me o lugar social da criança das camadas

populares e como esta constrói sua identidade ao longo de seu processo de socialização; que significados são construídos ao longo de sua biografia enquanto indivíduo histórico, cultural e socialmente localizado.

O método etnográfico revelou-se então o instrumento privilegiado que me permitia desvendar este universo ao mesmo tempo tão próximo e tão distante. Neste sentido, interessava-me captar não as idiossincrasias relativas à vivência individual de algumas destas crianças, mas o o que havia de regular, de público, de socialmente construído e partilhado no cotidiano destes atores.

Tal regularidade (ou as piscadelas(*), na imagem sugerida por Geertz) só é possível de ser captada, compreendida e interpretada, se o pesquisador se permitir um mergulho radical no universo investigado. Sendo assim torna-se possível superar o estranhamento e fazer deste instrumento fundamental de análise. No dizer de Brandão "não só é recomendável envolver-se com o outro para conhecê-lo, mas este envolvimento é a própria condição do conhecimento". (BRANDÃO, op. cit.: 126)

(*) "Vamos considerar dois garotos piscando rapidamente o olho direito. Num deles, esse é um tique involuntário; no outro é uma piscadela conspiratória a um amigo. Como movimentos, os dois são idênticos... contrair as palpébras de propósito, quando existe um código público no qual agir assim significa um sinal conspiratório, é piscar. E tudo que há a respeito: uma partícula do comportamento, um sinal de cultura.. entre o que Ryle chama de descrição superficial do que o garoto está fazendo (contraindo sua pálpebra) e a descrição densa (imitando) está o objeto da etnografia: uma hierarquia estratificada de estruturas significantes em termos das quais os tiques nervosos, as piscadelas, as falsas piscadelas, as imitações são produzidas, percebidas e interpretadas, e sem as quais eles de fato não existiriam". (GEERTZ, 1978: 17)

Compreender os significados, os códigos socialmente construídos e compartilhados os quais informam e dão sentido às experiências individuais, constitui o objeto de análise cultural, tentando-se apreender o mundo a partir das categorias, da lógica construída pelos atores sociais observados.

Sendo assim, tinha como pressuposto que as categorias se constituiriam no decorrer do trabalho de campo, pois o objeto de análise seriam as chamadas "categorias nativas", com o pesquisador tentando olhar o mundo a partir da ótica dos sujeitos investigados. Malinowski ressalta insistentemente a necessidade de se permanecer em contato tão estreito quanto possível com os nativos, pois "por meio desse contato natural, aprende-se a conhecê-lo, a familiarizar-se com seus costumes e crenças". Ele ressalta a importância fundamental de se conquistar um espaço na comunidade pesquisada, que esteja em perfeita harmonia com a mesma: observar detalhes íntimos da vida familiar, disputas, piadas, eventos usualmente triviais "às vezes dramáticos, mas sempre significativos" (MALINOWSKI, 1986: 37). Essa inserção no empírico é necessária inclusive para minimizar as alterações de informações coletadas ocasionadas pela interferência da simples presença do observador em cena. A observação participante faculta ao pesquisador a investigação no momento mesmo em que o fato ocorre e em que os sujeitos pesquisados desejam naturalmente falar sobre isso, (e ainda) em que todos os detalhes estão diante de nossos olhos sem ser necessário buscá-los, reconstruí-los.

O caderno de campo - impressões de um estrangeiro em terras estranhas - constituía o instrumento fundamental através do qual, após a observação, procurou-se um relato o mais

fidedigno possível dos acontecimentos cotidianos, o registro do dia a dia das crianças da favela. O olhar interrogativo, de estranhamento sobre acontecimentos, hábitos triviais com que sempre nos deparamos era o que dirigia a observação. A realidade era assim colocada em suspenso, questionando-se o que parecia natural, mas que se mostrava culturalmente construído, conservado e transformado. Assim é que o jogo de bola de gude se transformava num código social a ser desvendado. Quem participava do jogo? Quais eram as regras? Como tais regras eram transmitidas? Como num jogo coletivo o grupo lidava com as diferenças e marcações etárias e de gênero?

Da mesma forma, diante das tarefas domésticas, o que definia o ator encarregado de sua execução? Como as crianças participavam de tais tarefas? Como as diferentes famílias organizavam o espaço doméstico? Qual era o papel dos diversos atores nas diferentes redes familiares? A que atribuir a variedade de arranjos do espaço doméstico?

Com base neste olhar sobre o objeto é que a pesquisa se desenvolveu. Aos poucos, o que antes aparecia como uma série de fatos descoordenados e sem maior importância foi se organizando, adquirindo significação num universo ordenado a partir de valores próprios dos sujeitos pesquisados, como estes construíam sua vivência cotidiana e elaboravam as experiências ocorridas.

Para mim, a favela, espaço anteriormente reduzido a uma localização geográfica, foi se transformando num espaço simbólico, num mapa construído a partir de redes de relações familiares e de vizinhança, nem sempre amistosas, permeadas por desavenças, conflitos e ao mesmo tempo, espaço de vivência de uma

intensa sociabilidade.

O trabalho de campo se estendeu por um ano e meio, período durante o qual "subia" até a favela regularmente 3 vezes por semana e procurava me integrar à rotina local, tentando perceber a pulsação, o ritmo da vivência de seus habitantes. A aproximação inicial traduziu bem a perplexidade, o estranhamento dos moradores diante da pesquisadora, que vinda não se sabe de onde, dizia estar escrevendo um livro sobre a vida das crianças da favela para ajudar o trabalho da escola.(*)

Com esta apresentação postei-me numa rua mais larga que sobe até a favela e comecei a conversar com um grupo de crianças que soltava pipa. Tal escolha, completamente aleatória, determinou o próprio grupo de investigação. Estas crianças, de idades variadas moravam no espaço próximo à rua, tendo uma estreita e cotidiana relação de sociabilidade, assim como entre famílias às quais pertenciam. Logo ficou claro que seria impossível desenvolver a pesquisa contemplando a favela como um todo, se pretendesse uma descrição densa (**) do universo pesquisado. Optei assim, por efetuar um recorte geográfico -

---

(*) Um fato interessante ocorrido no início da pesquisa ilustra bem o estranhamento frente a um habitante da cidade disposto a freqüentar a favela. Na época, eram corriqueiras as notícias de seqüestros de crianças, geralmente das camadas populares, posteriormente vendidas a estrangeiros por quadrilhas organizadas. Como sempre me dirigisse às crianças, espalhou-se a notícia da minha presença e a hipótese de que fosse uma seqüestradora. Questionadas, as mães colocavam "olha, a gente não te conhecia e chega uma moça da cidade com uma conversa esquisita, a gente ficou mesmo desconfiado".

(**) Descrição densa, na formulação de Geertz, significaria a opção por uma teoria interpretativa da cultura, em oposição a um descritivismo empiricista calcado no referencial behaviorista - a descrição superficial. (GEERTZ, Ibidem)

restringir-me aos moradores das imediações desta rua e mais especificamente às crianças que ocupavam este espaço geográfico e simbólico - o "pedaço "como o qualifica José Guilherme Magnani. "São dois os elementos básicos constitutivos do pedaço: um componente de ordem espacial, a que corresponde uma determinada rede de relações sociais... para ser do pedaço é preciso estar situado numa particular rede de relações que combina laços de parentesco, de vizinhança, procedência... o termo na realidade designa aquele espaço intermediário entre o privado (a casa) e o público, onde se desenvolve uma sociabilidade básica, mais ampla que a fundada nos laços familiares, porém mais densa, significativa e estável que as relações formais e individualizadas impostas pela sociedade". (MAGNANI, 1986: 57)

Não havia assim um pedaço único na favela, mas vários, onde gradações e hierarquias sociais e morais eram construídas, tendo como referência relações familiares, de vizinhança, etárias e de gênero. As fronteiras do grupo observado não eram no entanto fixas, rígidas, mas eram atravessadas por outras redes de relações. Com isso, embora tivesse como referência o grupo inicial, mais observações e entrevistas foram realizadas com outros sujeitos, visando cotejar e confrontar os dados coletados.

O estranhamento diante da minha presença na favela nunca foi completamente superado. Embora, ao longo da pesquisa, tenha desenvolvido uma relação de intimidade com algumas crianças e mães observadas, continuava estrangeira neste espaço. Porém, a desconfiança e hostilidade iniciais foram vencidas, o que me permitia transitar pela favela com alguma desenvoltura.

Tenho certeza, no entanto que os mapas simbólicos foram

apenas parcialmente codificados e até o final do trabalho de campo, me deparava com uma informação nova, uma relação de parentesco desconhecida, um fato guardado pelos moradores. Muitas vezes, tinha a sensação de que algo era propositadamente escondido, como a prisão por furto de alguma criança. Outros, eram parcialmente revelados, como a hostilidade dos moradores com uma família da região, a qual eu sempre freqüentava a casa e que os demais diziam não gostar. Só no final da pesquisa vim a saber que um dos rapazes dessa família estava sendo julgado por assassinato de uma criança da favela. Minha amizade com esta família só era justificada pelos demais por minha ingenuidade e desconhecimento das diferenças entre os moradores.

Porém, ao mesmo tempo, as mulheres já falavam mal das patroas na minha presença, criticavam e debochavam dos "ricos da cidade" e compraziam-se em falar sobre a intimidade das casas nas quais trabalhavam.

> "Essas donas acham que a gente é boba, que não sabe de nada. Minha patroa guarda maconha e cocaína no congelador, crente que eu não sei o que é. Eu não falo nada que cada um sabe de sua vida, mas que é maconheira ela é, mas como é rica pode né..."

Ao longo da pesquisa foi possível construir as categorias definidoras das entrevistadas individuais e que fundamentavam o lugar simbólico da criança no grupo observado. Na verdade, o objeto foi se reconstruindo no decorrer da pesquisa. Se antes pretendia me restringir às crianças entre 4 e 8 anos, tal recorte se revelou artificial e sem sentido. Os grupos de iguais definiam-se, não tanto por marcações etárias, mas por

marcações de gênero e vizinhança. Os dados coletados apontavam por diferenciações entre as crianças de várias idades, o que dificultava a restrição a uma faixa etária aleatória. Ou seja, o que se mostrou fundamental era a descrição dos diversos significantes com os quais as crianças dialogavam no decorrer de seu desenvolvimento, os espaços geográficos ocupados, a relação com as normas e valores de sua cultura de classe, como estas eram introjetadas e interpretadas, qual o projeto educativo dos adultos e a estratégia pedagógica utilizada, qual o espaço simbólico de cada faixa etária no imaginário social do grupo sobre a infância.

Interessava-me investigar assim, não a evolução, a gênese e o desenvolvimento de caracteres e habilidades psicopedagógicos, mas o desenvolvimento da relação criança-mundo, as representações construídas a partir de suas vivências. A marcação das diferenças entre as faixas etárias foi estabelecida a partir, não de uma pré-definição por parte do pesquisador, mas teve como referência as diferenciações entre as faixas etárias construídas pelo grupo observado. Tais critérios (não necessariamente expressos no discurso) manifestavam-se em condutas, comportamentos, na relação diferencial estabelecida com crianças de idades variadas. Foi a partir destas questões que se definiu o roteiro das entrevistas individuais, realizadas com as mães, avós e com as crianças.

O grande ausente destas entrevistas foi a figura do pai, ausência que expressa o lugar simbólico ocupado pela figura masculina, exterior e não afeito ao espaço doméstico. Além disso, a relação desenvolvida com os pais no decorrer da pesquisa

pautava-se por um distanciamento e formalidade que dificultavam a realização das entrevistas individuais. Não posso deixar, no entanto, de apontar tal ausência como uma falha na condução do projeto de dissertação. Ao mesmo tempo, pretendia restringir-me a pesquisar apenas crianças de até 12, 13 anos. No entanto, no decorrer do trabalho foram coletados grande quantidade de dados sobre rapazes e moças que permitiam a descrição do lugar social do jovem no universo pesquisado.

Foram realizadas 25 entrevistas na parte final do trabalho de campo, quando já me sentia capaz de perceber as regularidades, as invariâncias na vivência das diversas crianças. É claro que o ponto final do trabalho de campo coloca-se não por um esgotamento do tema investigado, mas por uma decisão arbitrária em função dos limites colocados pela pesquisa no âmbito de uma dissertação de mestrado (*). No meu caso, a partir do momento em que percebi uma recorrência, um padrão cultural quanto ao lugar da infância no grupo, considerei provisoriamente encerrado o trabalho de campo.

Como coloca Geertz, "a análise cultural é intrinsecamente incompleta e, o que é pior, quanto mais profunda menos completa. É uma ciência estranha, cujas afirmativas mais marcantes são as que têm base mais trêmula, na qual chegar a qualquer lugar com um assunto enfocado é intensificar a suspeita,

---

(*) No entanto, deixei de lado, dada a exiguidade do tempo disponível, e o acúmulo de dados coletados, o projeto de realização de um pequeno levantamento quantitativo. Neste levantamento, pretendia executar um questionário com dados objetivos como: nível de renda, número de membros das famílias, profissão, religião, grau de escolaridade, etc. Este questionário contemplaria um maior número de habitantes da favela, de forma a subsidiar a observação participante.

a sua própria e a dos outros, de que você não o está encarando de maneira correta. Mas essa é que é a vida do etnógrafo, além de perseguir pessoas sutis com perguntas obtusas".(GEERTZ, op.cit.:39)

As entrevistas foram atravessadas por questões operacionais as quais não podia prever viessem interferir no andamento do trabalho. Assim é que a dificuldade em se conseguir um espaço privado sem interferência de outras pessoas, onde se pudesse conversar com tranqüilidade fez com que muitas entrevistas fossem realizadas ao lado do tanque, enquanto se lavava roupa, com crianças circulando o tempo todo e demandando participar da entrevista. O acúmulo de tarefas domésticas fazia diminuir o tempo dedicado a estas entrevistas, comprimidas entre o horário de arrumação da cozinha e o de buscar as crianças na creche.

Com as crianças, a dispersão também dificultou um aprofundamento maior. Como queria realizá-las longe da presença materna, a maior parte das entrevistas com as crianças foram feitas nas ruas e becos da favela, sob o olhar curioso e desconfiado dos passantes. A utilização do gravador demonstrou muitas vezes interferir de forma negativa na entrevista. Preocupados em falar certo, em não registrar intimidades comprometedoras, grande parte do tempo foi usado na superação de um certo formalismo. Com algumas mães que trabalhavam fora também se revelou impraticável a realização de entrevistas. Como meu contato com estas mães não fosse tão freqüente e tivessem pouquíssimo tempo disponível, não se propunham a "gastá-lo em conversas".

Terminado o trabalho de campo, a organização dos dados, a definição dos capítulos revelou-se particularmente complexa. Diante de uma infinidade de informações, falas, acontecimentos, como cotejá-los com a teoria?

Um estudo sobre algum tema é (ou deveria ser) um diálogo com a teoria, onde na tentativa de se costurar as diversas referências epistemológicas, nos deparamos com suas lacunas, limitações, com o ainda não dito. É nessas andanças que construimos um referencial próprio, um mapa particular que guie nossa compreensão do tema dentro do campo científico. É claro que este "passear" corre o risco de levar à construção de um mapa em que os caminhos se bifurcam e não se chega à parte alguma, em decorrência de um ecletismo inconsistente. Mas, ao mesmo tempo, a viagem através da teoria se mostra muito mais rica e fecunda do que se nos restringirmos ao já trilhado, às linhas retas muitas vezes empobrecedoras.

No caso pesquisado, era fundamental considerar a tessitura , a rede de determinações envolvidas na compreensão do fenômeno concreto - a criança de favela em seu mundo de cultura. Analisar o empírico na sua especificidade, sua singularidade, sem desconsiderar o contexto no qual este se inscreve e que lhe dá significação.

Assim é que o objeto se construiu, se definiu no diálogo com diversos campos de investigação. Tentando desmontar o modelo de infância trabalhado pela psicologia, procurei confrontá-lo sincrônica e diacronicamente. Ou seja, procurei reconstruir como historicamente se formulou o imaginário sobre a infância, como esta constitui um fato cultural e não universal e

natural.

Ao mesmo tempo, tal modelo, mesmo hegemônico, não é único, mas convive em nossa sociedade com outras representações sociais sobre a infância, com distintos construtos culturais e como tal, investigados pela antropologia. Na medida em que o objeto investigado fazia referência à cultura, à dimensão simbólica da vida social, a antropologia, quer na riqueza do método etnográfico, quer na construção teórica sobre o conceito de cultura, revelou-se instrumento privilegiado de análise, ferramenta fundamental de acesso ao real. E, por fim, que estas outras representações sobre a infância se inserem e dialogam (de maneira desigual) numa sociedade fundada na estratificação e dominação exercida pelas classes hegemônicas, sendo fundamental um embasamento propriamente sociológico que permitisse contextualizar os sujeitos investigados.

Com base nestes fundamentos teóricos, o Primeiro Capítulo busca aprofundar as referências epistemológicas e trabalhar as categorias que fundamentam a pesquisa etnográfica. No Segundo Capítulo busco reconstruir a trajetória histórica do surgimento da noção de infância, como período dotado de especificidade, diferente do adulto. Ao mesmo tempo, busco relativizar a força simbólica de tal modelo na sociedade brasileira, rastreando (de maneira breve) o lugar social da criança escrava e, posteriormente da criança das camadas populares.

No Terceiro Capítulo, tendo como fundamento o método etnográfico, procuro descrever o espaço geográfico e simbólico, no qual as crianças observadas se situam, a rede de relações

familiares e de vizinhança e o significado da favela para seus moradores, como espaço em confronto com a cidade.

Por fim, no Quarto Capitulo, procuro discorrer sobre o desenvolvimento da relação da criança, com seu mundo de cultura, os significados construídos ao longo deste processo, do nascimento até a adolescência, ou de "anjinho a moleque".

PRIMEIRA PARTE

1.o CAPITULO

CONVERGENCIAS TEORICAS

1.1 - O CAMPO PSI E A REPRESENTAÇÃO SOBRE A INFÂNCIA

O nascimento e definição da psicologia como campo de conhecimento científico é indissociável do surgimento da noção de infância, enquanto período da vida dotado de peculariedades, de uma natureza própria, a qual constituiria a gênese do ser adulto. É na medida em que a infância surge como objeto de análise científica que a psicologia se afirma como ciência também voltada para a investigação e produção de conhecimentos sobre esta, debruçando-se sobre suas características, especificidades e diferenças em relação ao adulto.

Assim como seu corpo será prescrutado, descrito e analisado pela ciência médica - a pediatria - sua "alma", seu comportamento e, posteriormente, seu inconsciente serão trazidos à luz da razão, colocados sob a ótica científica.

Parodiando Freud, "a criança está fadada a ser o centro e o núcleo da criação..." do campo psi. A infância adquire uma legitimidade social anteriormente inexistente. Do período de intervalo entre o nascimento e a idade adulta ela passa a ser representada como estágio fundamental para constituição do adulto, graças à difusão dos conhecimentos da psicopedagogia, para um público crescente de pais e educadores ansiosos por um saber que os auxilie a desvendar os recônditos da psique infantil.

Porém, como aponta Foucault (1981), o discurso científico assume um poder de verdade o qual passa a balizar relações sociais concretas e a institucionalizar-se como saber dominante, sinônimo de único saber dotado de legitimidade. Neste

sentido a psicologia se constitui como campo de conhecimento atravessado por uma vinculação ideológica que a caracteriza.

É sob a égide do conceito de normalidade que a psicologia formulou seu saber, buscando traçar fronteiras, marcações que definissem e delimitassem o indivíduo mentalmente sadio e o desviante, o desajustado, o patológico. Desta forma, se constrói todo um corpo de técnicas, instrumentais voltados para a investigação, e principalmente a intervenção sobre a criança, sob a forma de um projeto de promoção da "infância sadia" condição de um adulto estruturado e socialmente adaptado.

Como aponta Margareth Rago, **uma ampla literatura procura dar conta da infância, explicar suas fases, entender suas necessidades e definir seus contornos: dizer o que é a criança, como se caracteriza, como deve ser tratada e educada, impondo portanto uma infantilização exterior a ela. Desta nova aquisição emerge toda uma produção de saberes científicos voltados para a condição da infância e que fornecem categorias para sua percepção social".**(RAGO, 1987: 119)

A busca de critérios de definição de normalidade veio conduzir a construção deste saber, fundamentado numa oposição supostamente ontológica entre indivíduo e sociedade. Como aponta R. Sennet (1988) a psique passou a ser tratada como vida interior própria do indivíduo, a ser protegida e amparada dos perigos da realidade social. A construção da identidade do indivíduo adulto passou a ser enfocada como luta entre a realização, concretização de desejos inerentes ao indivíduo frente a sociedade sempre pronta a reprimi-los, recalcá-los, amoldá-los.

A cultura ocidental moderna se formulou na busca da

espontaneidade perdida, o mundo infantil, no qual os condicionantes sociais se mostrariam menos opressivos e repressores. Tal qual a "Recherche" proustiana, é no fio da própria história que o indivíduo encontrará as chaves para compreensão de sua real identidade, de como esta foi subjugada sucessivamente pelas diversas estruturas sociais.

Porém, tal representação naturalizante e universalista de homem e de infância se coloca como à parte de uma construção social, recusa-se a pensar a si mesma como imaginário que a sociedade moderna construiu sobre si própria e como tal social e culturalmente determinada.

> "Esse tipo de psicologia, se assim podemos chamar, é uma criação histórica de uma classe que surgiu e se impôs através de diferentes mecanismos de hegemonia entre os quais o de projetar, como sendo universal, a concepção de homem, que é na verdade sua". (BEZERRA, 1984: 68)

Ao fundar-se na oposição indivíduo x sociedade, espontaneidade x condicionamento social, o campo psi transpõe categorias que caracterizam o drama do indivíduo burguês moderno para todos os universos sociais buscando construir um modelo de ser humano que dê conta de sua universalidade para além das diversidades sócio-culturais.

Para isso, a psicologia se debruçou sobre seu referente - o homem ocidental moderno, ou no caso, a criança - alçando-a à condição de objeto a-histórico, a-cultural. Delineou-se ao longo da história da construção do campo psi um retrato da infância, supostamente acima e além das condições concretas de sua inserção social, que vem referendando a prática psicológica e

psicanalítica.

Porém, tal representação de homem e de infância não é única, e não se encontra disseminada por todo tecido social. Ao contrário, sob a suposta homogeneidade do conceito de ser humano e de criança difundido pelo campo psi, existe uma diversidade de concepções, de modelos culturais que referenciam a estruturação da vivência de grupos sociais concretos, a construção da identidade de indivíduos vários.

O campo psi, diante desta questão tradicionalmente fecha-se sobre seu próprio corpo de saber, ignorando as imbricações sócio-culturais envolvidas na constituição da infância, definindo como patológico e patologizante os modelos culturais alternativos ao modelo ocidental moderno, calcado no individualismo burguês.

A partir desta referência, construiu-se uma definição de infância como um continuum evolutivo marcado pela aquisição de comportamentos e habilidades cada vez mais complexas, regulares e referentes a uma determinada faixa etária, as quais teriam eco na relação do ser adulto com o mundo, na sua performance social. Formulou-se toda uma tecnologia de investigação sobre o desenvolvimento infantil, calcada na utilização de testes e avaliações, que buscam estabelecer as fronteiras entre o desenvolvimento normal e o patológico, caracterizar a natureza infantil em cada etapa do desenvolvimento e definir os desempenhos relativos a cada fase.

Assim é que, as principais correntes teóricas no campo psi que se debruçaram sobre a problemática do desenvolvimento humano, tinham como referente absoluto as crianças de extratos

superiores inseridos num contexto sócio-cultural tipicamente burguês. Os comportamentos e habilidades manifestos por tais crianças eram então tomados como padrão, como modelo e paradigma da natureza infantil, aos quais as crianças inseridas em contextos diversos eram comparadas e avaliadas.

> "Psicólogos se concentraram no estudo da psicologia infantil - a acumulação de campos específicos de informação baseados em testes e em situações de controle, com estudantes sendo introduzidos neste campo através da leitura de textos sobre experimentos e testes e não no estudo de crianças concretas. Comumente as únicas crianças observadas seriamente eram os dois ou três filhos dos psicólogos, os quais ofereciam material que frequentemente subsidiava as conclusões. Foi então necessário introduzir um novo campo, denominado desenvolvimento infantil, no qual crianças concretas eram estudadas em creches, escolas. Mas mesmo aqui, novamente a demanda por testes "standards", entrevistas com os pais recolocava o estudo da criança no espaço limitado das creches e pré-escolas". (WEERTSH, s/d, 152)

Os estudos comparativos, característicos de uma psicologia do desenvolvimento norte-americana, tinham como foco não o estudo da criança em seu mundo de cultura, mas padrões de comportamentos, desempenhos estudados separadamente e comparativamente analisados. Com isso, padrões de comportamentos relativos a uma realidade sócio-cultural específica eram absolutizados e associados a uma expectativa de desempenho da criança de uma dada faixa etária.

Como apontam Berger & Luckman, em qualquer cultura existe o ordenamento das diferentes fases biográficas do

indivíduo, uma marcação que busca diferenciar as diversas experiências vividas ao longo da existência do sujeito, em consonância com as experiências e vivências dos demais atores sociais. Assim sua biografia adquire legitimidade. Segundo tais autores, nas sociedades primitivas, os ritos de passagem cumprem o papel de nomearem e ordenarem as diversas fases biográficas. A moderna teoria psicológica significa, assim, um universo simbólico, consonante com a ordem social dada, que busca referenciar e legitimar o curso do desenvolvimento humano, segundo o modelo hegemônico de pessoa. Haveria desta forma uma aproximação entre as teorias psicológicas do desenvolvimento e os ritos de passagem das sociedades primitivas, ambos marcando as diversas fases biográficas e o desempenho da pessoa em cada etapa.

> "A periodização da biografia é simbolizada em cada estágio pela referência à totalidade dos significados humanos. Ser criança, ser adolescente, ser adulto, etc., cada uma dessas fases biográficas é legitimada como um modo de ser no universo simbólico... seria, porém, um erro pensar aqui somente a respeito das sociedades primitivas. Uma moderna teoria psicológica do desenvolvimento pode desempenhar a mesma função. Em ambos os casos o indivíduo, ao passar de uma fase biográfica a outra, pode julgar estar repetindo uma sequência que é dada na `natureza das coisas´, ou em sua própria natureza, isto é, adquire a segurança de estar vivendo corretamente".
> (BERGER & LUCKMAN, 1966: 136)

Assim é que a lógica do desenvolvimento infantil deve ser buscada não na sua facticidade (através de testes empíricos comparativos) mas no universo social no qual tal criança se insere e que confere sentido e direção ao desenvolvimento. É a

ordem cultural que dará significado às experiências subjetivamente vividas, definindo os desempenhos socialmente válidos.

Para isso, o indivíduo deve adquirir os conhecimentos necessários ao correto desempenho do papel adulto. Tal conhecimento é fruto de definição social, onde cada cultura irá atribuir ao indivíduo uma determinada expectativa de desempenho. Segundo Berger & Luckman, "tanto o conhecimento como o não conhecimento referem-se ao que é socialmente definido como realidade e não a critérios extra-sociais de validade cognoscitiva" (op.cit., 99)

No que tange às sociedades complexas, a mesma realidade comporta diferentes versões de acordo com a história e a inserção dos diversos grupos que a compõem . Universos simbólicos se confrontam, se enfrentam num jogo onde a verdade é sinônimo de poder. Ou seja, a versão dominante da realidade será dada pelo grupo (ou classe social) que tiver o poder de torná-la hegemônica. "Qual dos universos simbólicos ganhará, é coisa que dependerá mais do poder do que da engenhosidade teórica dos respectivos legitimadores". (op.cit., 148) Assim é que o modelo de infância subjacente a uma teoria psicológica do desenvolvimento humano não constitui o único modelo existente nem se refere a uma suposta "natureza infantil".

No âmbito da história, os trabalhos voltados para a chamada "história das mentalidades", notadamente os trabalhos de Phillipe Ariès, foram fundamentais para uma relativização do conceito de infância, enquanto referente a um modelo histórico específico. Tais trabalhos voltam-se para um estudo da

constituição da cultura moderna sem reduzí-la a um epifenômeno da história econômica.

> "Tem-se como perspectiva um olhar sobre o passado que possibilite a compreensão do presente. "A história das mentalidades" é sempre, quer o admita ou não, uma história comparativa e regressiva. Partimos necessariamente do que sabemos sobre o comportamento dos homens hoje, como de um modelo ao qual comparamos os dados do passado com a condição de, a seguir, considerar o modelo novo, construído com o auxílio dos dados do passado, como uma segunda origem, e descer novamente até o presente, modificando a imagem ingênua que tínhamos de início". (ARIÈS, 1981: 17)

Ariès veio demonstrar que o sentimento de infância (ou seja, a consciência da particularidade infantil que a distingue do adulto) não é algo absoluto, mas surgiu num determinado momento e vem se transformando ao longo da história, em função das mudanças ocorridas nas formas de organização da sociedade moderna. Se Ariès procedeu a um estudo diacrônico, o qual relativiza noções tidas como absolutas, urge proceder a um estudo que de maneira sincrônica relativize o conceito de infância originário de uma classe determinada, mas que é universalizado e referendado pela ciência psi.

1.2 - OLHARES E "FISCADELAS": ANTROPOLOGIA E A NOÇÃO DE CULTURA

A antropologia se constituiu, se formulou enquanto campo de investigação científica, na busca do desvendamento da alteridade, da diversidade cultural. O outro - culturas e sociedades primitivas - estabeleceu as bases e o objeto de investigação do antropólogo.

Foi a partir do encontro e confronto entre os costumes, regras e hábitos da civilização ocidental e os costumes, regras e hábitos dos chamados povos primitivos que a antropologia surgiu, como coloca Durham, buscando encaminhar soluções para uma indagação central: "...qual o significado de costumes estranhos e aparentemente incompreenssíveis observados em sociedades diferentes da nossa?" (DURHAM, 1984: 2)

Assim é que, inicialmente o antropólogo, imerso numa "Weltanshaushaung" etnocêntrica de colonizador, reduzia a alteridade, a diversidade à sua própria concepção de mundo. Ou seja, a cultura dos povos ditos primitivos era analisada como manifestação de um estágio anterior da civilização, cujo ápice se expressaria na civilização ocidental cristã. Ao se debruçar sobre este outro dotado de estranheza - os selvagens - o antropólogo reduzia tal diversidade, (tendo como fundamento a concepção de unidade evolutiva). No dizer de Levi-Strauss,

> "...trata-se de uma tentativa para suprimir a diversidade das culturas, fingindo conhecê-la completamente. Porque se tratamos os diferentes estados em que se encontram as sociedades humanas tanto antigas como longíquas como estádios ou etapas de um desenvolvimento único que, partindo do mesmo ponto, deve convergir para o mesmo fim, vemos

> bem que a diversidade é apenas aparente. A humanidade torna-se una e idêntica a si mesma..." (LEVI-STRAUSS, 1950: 55)

Na perspectiva evolucionista, enquanto a civilização ocidental acumulou conhecimentos de forma progressiva, as culturas primitivas ter-se-iam mantido estacionárias, sendo a idéia de progresso primado da civilização ocidental.

Os trabalhos de Boas e Malinowski, notadamente, vieram romper com a tradição evolucionista, ao demonstrar que onde antes se antevia a desorganização, barbárie, ausência de estruturas sociais, era possível perceber culturas altamente organizadas, estruturadas, desde que se despojasse das referências etnocêntricas do pesquisador.

> "O pressuposto contido nesta posição é o de que o comportamento do primitivo não é nem incoerente, nem irracional, mas se explica por uma lógica própria que precisa ser descoberta pelo pesquisador. Para Malinowski, a visão do homem primitivo como ignorante, atrasado, supersticioso, irracional e infantil, é decorrência de um defeito de observação, e não um reflexo de uma propriedade do objeto". (DURHAM, 1986: 10)

A possibilidade de compreensão da cultura em sua especificidade, residia na opção por um mergulho radical no universo pesquisado, num trabalho de campo longo e exaustivo que buscasse resgatar a estrutura social dos povos primitivos em sua originalidade.

Tal é a riqueza do método etnográfico proposto por Malinowski, assentado no olhar antropológico, olhar este construído na tentativa de compreensão do estranho, do diferente

presente nas demais culturas, através do exercício do que Malinowski definiu como observação participante.

Segundo este, a pesquisa etnográfica repousa em três aspectos básicos a serem captados no trabalho de campo, ou seja,

> "... o esboço firme da constituição tribal e dos aspectos culturais cristalizados que formam o esqueleto, além dos dados referentes à vida cotidiana e ao comportamento habitual que são, por assim dizer, sua carne e seu sangue, há ainda a registrar-se-lhe o espírito - os pontos de vista, as opiniões, as palavras dos nativos: pois em todo ato da vida tribal existe, primeiro, a rotina estabelecida pela tradição e pelos costumes, em seguida, a maneira como se desenvolve essa rotina; e, finalmente, o comentário a respeito dele, contido na mente dos nativos". (MALINOWSKI, op.cit., 32)

A permanência no local da pesquisa permite ao pesquisador familiarizar-se com o que antes parecia estranho, tanto quanto tornar-se familiar aos que o perceberiam com estranhamento. Assim, torna-se possível um conhecimento da dinâmica diária dos sujeitos pesquisados, como agem no seu dia a dia e como expressam e representam esta vivência, algo não possível de ser detectado apenas através de entrevistas, questionários ou visitas esporádicas ao local de pesquisa. Outro aspecto a ser destacado na perspectiva indicada por Malinowski refere-se à importância dada, tanto ao discurso, quanto à prática dos sujeitos pesquisados, enquanto dimensões diferentes da produção simbólica. Não basta captar, registrar o discurso dos sujeitos, mas cotejá-lo, confrontá-lo com sua

prática concreta(*).

O papel central da investigação empírica, na obra de Malinowski e na antropologia de forma geral, não significa um despojar da teoria, uma opção por uma observação falsamente ingênua, em que tudo partiria do empírico, como se os fatos falassem por si. Significa, na verdade, uma opção teórica de uma leitura do real a partir da caracterização que dele fazem os sujeitos pesquisados, categorização a ser posteriormente trabalhada e interpretada à luz da teoria.

A diversidade cultural, trabalhada de maneira central por Malinowski, era por este analisada enquanto resposta a necessidades de origem biológica, na qual as estruturas sociais eram compreendidas, analogicamente às estruturas fisiológicas como conformando um grande arranjo funcional. Já na perspectiva marxista, era analisada enquanto epifenômeno da diversidade dos modos de produção, visão segundo a qual a cultura seria diretamente determinada pela instância econômica.

Porém, este universo de manifestações simbólicas escapava a tal tipo de análise, já que não se reduziam a práticas utilitárias ou derivadas dos modos produtivos. Aos poucos foi-se constituindo no interior do campo antropológico um olhar sobre a cultura enqaunto domínio da produção simbólica.

De acordo com esta concepção, o homem na sua relação com o mundo, não o faz somente através de sua ação concreta, mas nesta (e através desta) constrói todo um sistema simbólico que

---

(*) A este respeito vide o trabalho de Magnani "Discurso e representação ou de como os Baloma de Kiriwana podem reencarnar-se nas atuais pesquisas". In **Aventura Antropológica** (org) CARDOSO, R. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

atribui significação ao mundo concreto para além de sua dimensão tangível. Tal sistema simbólico não apenas exerce uma mediação mas informa o real, caracterizando-o não num construto individual mas socialmente produzido, constituidor da vida coletiva. "Entre práxis e prática se intercala sempre um mediador que é o esquema conceitual por obra do qual uma matéria e uma forma, desprovidas ambas de existência independente, realizam-se ambas como estruturas, isto é, como seres ao mesmo tempo empíricos e inteligíveis". (LEVI STRAUSS, s/d)

Ou como coloca Durham "esta dimensão simbólica pode ser verbalizada no discurso, cristalizada no mito, no rito, no dogma, ou incorporada aos objetos, aos gestos, à postura corporal e está sempre presente em qualquer prática social". (DURHAM, 1984: 3)

Se Levi Strauss e a teoria estruturalista têm como foco a investigação do que Mauss denomina a "rocha" fundante da vida social, a partir da análise dos dados empíricos coletados sobre as diversas culturas, Geertz e toda uma corrente da antropologia contemporânea buscam uma descrição densa das culturas investigadas.

Para Geertz, a antropologia consistiria na tentativa de desvendamento destes significados, enquanto ciência interpretativa.

> "A etnografia é uma descrição densa. O que o etnógrafo enfrenta é uma multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas uma às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar... fazer a etnografia é como tentar ler (no

> sentido de construir uma leitura de) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado". (op.cit., 20)

Ao referir-se à antropologia como campo de investigação da cultura, compreendida enquanto sistema simbólico (quer numa perspectiva estruturalista, quer funcionalista, quer hermenêutica) a questão se complexifica se o objeto de investigação for não mais as sociedades primitivas, mas os diversos grupos sociais das sociedades ditas complexas. Nestas, tais grupos inseridos na mesma ordem econômica (ordem esta fundada na desigualdade da inserção) têm práticas sociais diferenciadas, histórias próprias. Falamos aí, não mais de cultura enquanto sistema uno, "homogêneo"(*), mas culturas, ou subculturas diversas, construídas pelos diversos grupos sociais, em decorrência da especificidade de sua inserção no universo social.

Na verdade, a grande característica dos discursos dominantes nas sociedades modernas, reside na negação das demais culturas (ou subculturas) e tentativa de redução destas sob a forma de uma universalização do seu modelo cultural hegemônico. Levi Strauss já ressaltou o caráter antropofágico da cultura ocidental pela dificuldade em lidar com as diferenças culturais sem reduzi-las. (op.cit.)

No interior da própria sociedade capitalista, a

(*) A rigor, na verdade nenhuma cultura se caracterizará pela homogeneidade.

desigualdade no acesso aos bens de consumo significa a inacessibilidade dos bens simbólicos da cultura dita dominante a toda uma parcela da população. Ao mesmo tempo, as práticas materiais e simbólicas produzidas por grupos dominados são sistematicamente desvalorizadas e negadas. Com isso, perpetua-se e legitima-se tal desigualdade.

Tradicionalmente, quando se aborda a questão da cultura das camadas populares, esta é analisada (de forma geral) de acordo com dois referenciais teóricos básicos. Numa visão, a cultura das camadas populares é analisada sob a ótica da negação. Tal é a visão implícita na chamada cultura da pobreza.

> "Na corrente da cultura da pobreza afirma-se que, devido à situação dos pobres numa sociedade estratificada e altamente individualista, como a capitalista, estes desenvolvem uma cultura exclusiva que se caracterizaria pelo mínimo de organização acima da família e pela falta de integração às instituições da sociedade mais ampla. Isto se manifestaria numa apatia, ausência de cultura de classe, e se explicaria por uma pobreza cultural devido ao desconhecimento do estoque simbólico da sociedade abrangente. Implícita nesta postura está a impossibilidade de que produzam um estoque simbólico próprio." (ZALUAR, 1986: 42)

Esta visão da cultura popular enquanto negação subjaz à análise que Bourdieu faz ressaltando nesta o seu caráter conservador, de reprodução e assimilação dos valores dominantes. "Sua condição de classe faz com que seu estilo de vida se defina essencialmente pelo caráter da privação... a cultura produzida por esses grupos encerra sempre, nem que seja do ponto de vista da falta, o reconhecimento dos valores dominantes". (BOURDIEU,

1983: 52)

Outra perspectiva de análise toma a cultura popular afirmando sua positividade, originalidade, seu caráter de oposição "in totem" à cultura dominante, como se conformasse um sistema fechado, sem contradições e conflitos no interior de tal sistema: "os favelados, nesta visão são socialmente bem organizados e coesos, fazem amplo uso do ambiente urbano e das instituições deste, economicamente são trabalhadores árduos e ótimos consumidores, politicamente 'têm as aspirações de uma burguesia, a perseverança dos pioneiros e os valores dos patriotas' não sendo radicais nem apáticos". (PERLMAN, 1977). Trata-se, portanto, de sublinhar a integração completa dos favelados em todos os níveis da sociedade". (ZALUAR, 1985: 43)

Nem positividade pura, nem negação absoluta, urge pensar os "pobres" para além dos mitos nos quais nos referenciamos, a partir da lógica dos sujeitos investigados. Nesta direção vem-se afirmando nos diversos campos de produção científica um repensar sobre os chamados pobres, quer na sua constituição histórica, quer em sua atualidade. No Brasil, a sociologia e a antropologia vêm se direcionando no sentido de desmontar os modelos preconcebidos, como apontam os trabalhos de Eder Sader, José Sérgio Leite Lopes, Eunice Durham, Alba Zaluar, ao investigarem as vivências cotidianas das camadas populares, enquanto palco de sua ação cultural e política(*).

Se no que tange às sociedades primitivas o grande

(*) A este respeito vide "Sobre classes populares no pensamento sociológico brasileiro" de SADER & PAOLI (1987) in **Aventura Antropológica** (org) CARDOSO, R. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

desafio era tornar familiar o exótico, no caso do estudo das diversidades internas que caracterizam a sociedade contemporânea, trata-se de uma dupla via como aponta Gilberto Velho: tornar exótico o familiar e familiarizar-se com o que nos desperta estranhamento. Ou seja, despojar-nos da familiaridade preconceituosa do senso comum, estranhando costumes, hábitos com os quais nos confrontamos no nosso cotidiano e, ao mesmo tempo, tentar perceber o significado de tais hábitos a partir do ponto de vista do outro, superando o estranhamento.

> "... na opinião de Da Matta não percebemos como exótico os diferentes grupos dentro das sociedades complexas, na medida em que a realidade e as categorias sociais à nossa volta estão hierarquizadas. A hierarquia organiza, mapeia e, portanto, cada categoria social tem o seu lugar definido através de estereótipos... eu acrescentaria que a dimensão de poder e da dominação é fundamental para a construção dessa hierarquia e desse mapa numa sociedade de classes. Assim, em princípio, dispomos de um mapa que nos familiariza com os cenários e situações sociais de nosso cotidiano, dando nome, lugar e posição aos indivíduos. Isso, no entanto não significa que conhecemos o ponto de vista e a visão de mundo dos diferentes atores em uma situação social nem as regras que estão por trás dessa interação, dando continuidade ao sistema". (VELHO, 1987: 127)

É importante ressaltar, no entanto, que a cultura não se reduz a uma consequência, a um reflexo dos conflitos de classe. Na diversidade de experiências sociais, cada grupo constrói toda uma rede de significações, um sistema de códigos, regras, representações de cunho simbólico dotadas de

especificidades. Tais grupos se apropriam da ordem simbólica e social de acordo com o sistema conceitual, cultural que lhes é característico, atribuindo diferentes significações às suas vivências, as quais não se referem apenas a uma posição de classe, mas também a um lugar na estrutura social definido por hierarquias de gênero, etárias, étnicas, etc.

Porém, esta produção simbólica não é estática, fixada, acima dos atores sociais. A sociedade e a cultura são algo em constante processo de construção-reprodução-transformação, uma realidade dinâmica na qual os sujeito têm papel ativo. No dizer de Velho "entendendo-se a cultura como um sistema de comunicação, percebemos o seu caráter dinâmico ao produzir interpretações, significados, símbolos, diante de uma realidade permanentemente em mudança". (VELHO, 1978: 16) No mesmo sentido aponta Durham, ao dizer que "...referimos cultura menos aos modelos que ao processo de sua contínua produção, utilização e transformação na prática coletiva". (DURHAM, 1984: 75)

É fundamental portanto, perceber como as regras culturais são atualizadas pelos atores, como estes articulam suas representações e práticas em sua ação cotidiana.

No decorrer deste trabalho, busquei tomar como referência, de um lado, como os padrões culturais organizam, informam, dão sentído e mediam as experiências individuais vividas por um grupo de crianças da favela e como, de outro, em suas práticas atualizam e recriam estes mesmos padrões.

Por outro lado, busquei investigar como as práticas simbólicas das crianças das camadas populares buscam elaborar um aspecto crucial de sua identidade - o lugar ocupado na estrutura

social, lugar este desqualificado e desqualificante; como do nascimento, até a adolescência dialogam simbolicamnete com o universo social através de seu processo de socialização.

1.3 - SOCIUS: A CONSTRUÇÃO DO MUNDO

O propósito desta dissertação nos remete à questão do interjogo indivíduo x sociedade, sujeito x cultura. É na dinâmica da relação entre a objetividade da ordem social e a particularidade de sua existência que o indivíduo constrói sua história, se humaniza, estrutura sua subjetividade. Tomo a relação entre tais termos não em sentido antagônico, mas como pólos de uma dialética, na qual as estruturas objetivas da sociedade são vivenciadas pelo sujeito na forma de normas, padrões, valores que balizarão sua performance social.

Tal processo de internalização não se dá de forma mecânica. O indivíduo não apenas reproduz a ordem social, mas constrói representações, atribui significações à realidade concreta, ordenando-a enquanto sistema simbólico e desta forma modela sua subjetividade.

É claro que isto não ocorre à revelia de uma ordem social dada. Ao contrário, é tal ordem que colocará ao sujeito o campo de significações possíveis, os elementos para construção e disposição de sua subjetividade, dentro de uma grade predefinida.

O curso da introjeção da ordem social é o que definimos por socialização, ou seja, "a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade, ou um setor dela" (BERGER & LUCKMAN, op.cit., 176). A socialização não constitui um acontecimento referente a apenas uma determinada faixa etária, mas um processo construído ao longo da existência do indivíduo, já que a "precariedade" da ordem social faz com que

a socialização nunca seja completamente bem sucedida.

Porém, a infância constitui o período no qual, em qualquer cultura, o indivíduo exerce o aprendizado não só do papel a ser desempenhado posteriormente como adulto, mas das normas e valores que regem o desempenho deste papel, dos atribuídos aos demais atores sociais, assim como da dinâmica sócio-cultural.

Ao nos remetermos à gênese da relação sujeito-mundo, do processo de socialização enfim, podemos localizar três tradições de análise. De um lado, uma tradição que pressupõe a preexistência do indivíduo, anterior e exterior à ordem social. Ou seja, o indivíduo seria dotado de estruturas inatas, as quais ao interagirem com a realidade circundante, seriam moldadas por tal realidade. "By opting for an individualistic perspective a theory views human experience an enviromental forces strictly from the position of how they influence the individual's psychological development" (WEERTSH, s/d, 153). Haveria nesta perspectiva um self, uma consciência, estrutura (a terminologia diferirá de acordo com a perspectiva teórica) inata, inerente ao indivíduo e anterior ao processo de interação social.

De outro, uma perspectiva sociológica que advoga que a interação social é constitutiva do self, do indivíduo. Ou seja, o sujeito nesta perspectiva seria eminentemente social. No dizer de Berger & Luckman,

> "o homem não é também um ser social, ele é social em todos os aspectos abertos à investigação empírica... em outras palavras, não existe natureza humana no sentido de um substrato biologicamente fixo que determine a variabilidade das

> formações sócio-culturais. Há somente a natureza humana no sentido das constantes antropológicas (por exemplo, a abertura para o mundo e a plasticidade das estruturas dos instintos) que delimita e permite formações sócio-culturais humanas". (BERGER & LUCKAMN, op.cit. 72)

Por fim, uma terceira perspectiva qualificada de construtivista, segundo a qual as trocas entre sujeito e mundo social constroem estruturas cognitivas de apreensão do real que vão-se complexificando à medida que o indivíduo amplia seu universo de interações e trocas sociais. Tais estruturas não seriam inatas, mas viriam a constituir uma universalidade que transcenderia as diferenças sócio-culturais.

Nesta tradição, localizam-se os trabalhos de Piaget sobre a construção da moralidade pela criança, trabalhos posteriormente desenvolvidos por Kolberg e Habermas. Segundo este "as estruturas cognitivas que subjazem à faculdade de julgar moral não devem ser explicadas nem primariamente por influências do meio ambiente, nem por programas inatos e processos de maturação mas, sim, como resultado de uma reorganização criativa de um inventário cognitivo pré-existente e que se viu sobrecarregado por problemas que reaparecem insistentemente". (HABERMAS, 1983: 155)

No ambito deste trabalho, terei como referência a perspectiva sociológica, já que o construtivismo irá desenvolver pesquisas tendo como tema a construção de estruturas cognitivas. Interessa-me aqui, não a investigação de uma universalidade referente a estruturas colocadas a um nível abstrato, mas a diversidade sócio-cultural que informa a construção de normas e

valores propriamente culturais.

Parto do pressuposto que não haveria uma "essência", uma substantividade da infância que se concretizaria em perfis diversos, definidos pela estrutura sócio-cultural, mas de que tal estrutura determinará o próprio conceito e significado da noção de infância, o lugar social da criança.

Em qualquer ordem social a experimentação das realidades objetivadas se dá mediada por diferentes instâncias da vida social, por instituições que estabelecem uma ponte entre as estruturas sociais da sociedade (instituições estas como a família, escola, trabalho, igreja) e o indivíduo.

As instituições possibilitam ao indivíduo experiências de ordens diversas, experiências fragmentadas, mas que são ordenadas e dotadas de significação na medida em que se remetem a uma totalidade - a realidade da vida cotidiana. É através da vivência cotidiana que a realidade é subjetivamente dotada de sentido, quando as experiências individuais tomam coerência por serem concordantes com as experiências vividas pelos demais atores sociais.

Ou seja, em sua relação com o mundo, o indivíduo entra em contato com múltiplas esferas da realidade, nas quais, como coloca Berger (op.cit), a realidade cotidiana constitui a realidade por excelência. Nesta, as tipificações e os padrões interacionais informam a apreensão da estrutura social pelo indivíduo.

Assim é que, por exemplo, no contato diário e regular da mãe com a criança. esta apreende o significado de tal experiência internalizando o papel de filha e de mãe,

culturalmente definidos e cotidianamente vividos.

A linguagem desempenhará papel central neste processo, enquanto sistema simbólico que informa e dá sentido às experiências individuais. "... devido a esta capacidade de transcender o aqui e agora, a linguagem estabelece pontes entre diferentes zonas dentro da realidade de vida cotidiana e as integra numa totalidade dotada de sentido". (BERGER & LUCKMAN, op.cit. 59)

No caso citado, ao ser nomeada, a criança integra numa totalidade - sua individualidade - os diversos papéis socialmente definidos de filho, irmão, aluno, colega, etc., desempenhados no seu cotidiano. O universo simbólico e notadamente a linguagem permitem conservar e transcender as experiências fragmentadas, dando sentido à biografia individual em consonância com as normas que referenciam o universo cultural.

Na análise da introjeção da cultura pelo indivíduo numa perspectiva que considere o primado da ordem social pode-se tomar como referência basicamente duas correntes de análise: "... teorias que se constituiriam a partir do referencial marxista, ou do interacionismo simbólico, os quais buscam a explicação do fenômeno social... Tais teorias compartilham de duas premissas fundamentais. Primeiramente, advogam que o fenômeno social é governado por leis sociais. Conseqüentemente os fenômenos sociais não podem ser reduzidos a fenômenos psíquicos individuais". (MEAD, s/d: 16 livre tradução)

No âmbito deste trabalho, tomarei como referência analítica os seguintes autores: De um lado Berger e Luckman que abordam a questão da socialização referenciados numa perspectiva

fenomelógica e, de outro Pierre Bordieu, referenciado numa perspectiva marxista(*).

Berger e Luckman propõem a construção de uma sociologia do conhecimento compreendida como a descrição da introjeção da realidade referenciada na perspectiva do sujeito. Como coloca Berger,

> "...a sociologia do conhecimento deve acima de tudo ocupar-se com o que os homens conhecem como realidade em sua vida cotidiana, vida não-teórica ou pré-teórica. Em outras palavras, o conhecimento do senso comum e não as idéias deve ser o foco central da sociologia do conhecimento. É precisamente este conhecimento que constitui o tecido de significados sem o qual nenhuma sociedade poderia existir". (op.cit., 30)

Já que este trabalho se propõe a uma descrição densa do processo de construção, de introjeção da realidade social por um grupo de crianças, as categorias descritivas de tais autores auxiliam na compreensão da relação sujeito-sociedade ao nível micro-sociológico.

A socialização, nesta perspectiva, não constitui um continuum em que diversas experiências irão se acumulando e em que pelo simples desempenho de papéis socialmente definidos se interiorizam as normas de uma dada cultura. Berger & Luckman distinguem dois momentos no decorrer de tal processo: a

---

(*) Embora Bourdieu não se qualifique como teórico marxista e busque construir o que qualifica de conhecimento praxiológico o qual integraria as perspectivas traçadas por Marx, Weber e Durkeim, esta classificação baseia-se na análise de FERRY & RENAUT, os quais apontam a dominância do pensamento marxista sobre os demais autores na obra de BOURDIEU (vide sobre esta questão Pensamento 68, FERRY & RENAUT. São Paulo, Ensaio, 1988.

socialização primária e a socialização secundária.

A socialização primária se caracteriza por ser carregada de emoção, na qual a identificação com os agentes socializadores é fundamental. Tais agentes, definidos por Georg Mead como "outros significativos" (em nossa cultura notadamente o núcleo parental) fornecem à criança os padrões institucionais, as expectativas de desempenho que definirão sua performance e que delimitam as regras do jogo social.

Desta forma, a realidade particular vivida pela criança é percebida por esta como absoluta, como a realidade por excelência, dificultando sua posterior relativização, ao entrar em contato com outros universos de significação. O resultado é que o "outro generalizado" se estabelece na consciência da criança pela abstração dos papéis e atitudes dos chamados "outros significativos". A criança transfere para a sociedade mais ampla o mesmo padrão de desempenho construído na relação com os "outros significativos".

Assim é que o universo social é percebido, neste período, como possuindo a mesma objetividade e inquestionabilidade do universo natural. As instituições são totemizadas, absolutizadas, vistas como possuindo uma facticidade sobre humana, uma realidade própria e não como construtos históricos.

Neste processo, os conteúdos são socialmente definidos constituindo "esquemas que fornecem à criança programas institucionalizados para a vida cotidiana... a socialização primária constitui uma seqüência de aprendizado socialmente definido, com reconhecimento social do crescimento e

diferenciação biológica". (BERGER & LUCKMAN, op.cit. 196)

A criança vai ordenando e internalizando o significado de ações, de acontecimentos que deixam de ser isolados, fragmentados, mas que pela interação social passam a ser "partes integrantes num universo subjetivamente dotado de sentido, cujos significados não são particulares ao indivíduo, mas socialmente articulados e compartilhados". (op.cit., 92)

Em oposição à socialização primária, a socialização secundária não pressupõe a identificação entre o sujeito e os agentes socializadores. Ela constitui o momento subseqüente à socialização primária, introduzindo o indivíduo em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade. Haveria assim, não somente um processo de socialização secundária, mas vários, determinados pela diversidade de instituições e universos de significação com os quais entra em contato no cotidiano.

Considerando-se no entanto a especificidade das sociedades complexas, nestas algumas instituições se mostram mais fundamentais ao longo da história individual - as instituições nas quais o sujeito ingressa nos mecanismos marcadamente voltados para a reprodução da ordem social. Nestes espaços, ele confronta o papel adulto introjetado no momento da socialização primária (tendo como modelo absoluto os outros significativos) com as demais definições possíveis do papel adulto experenciadas por atores sociais em outros espaços institucionalizados.

Tal conflito pode significar uma descontinuidade entre os diferentes sistemas simbólicos experenciados nesses dois momentos, o que Nicolaci da Costa define como "descontinuidade socializatória", ou seja,

> "o conjunto que ocorre a nível do sujeito entre suas representações primitivas de inserção no mundo adulto cujas raízes se encontram no sistema simbólico internalizado durante o processo de socialização primária, e suas representações mais recentes e concretas de participação real na reprodução da ordem social, oriundas de sistemas simbólicos internalizados através de socializações secundárias". (NICOLACI da COSTA, 1985: 159)

Na perspectiva proposta por Berger & Luckman, diante da contradição entre os sistemas simbólicos introjetados nestes dois momentos, o indivíduo pode ou renunciar aos conteúdos construídos durante a socialização primária, configurando uma ressocialização; ou simular a introjeção de conteúdos exigidos durante o processo de socialização secundária.

> "...o indivíduo interioriza a nova realidade, mas em vez de fazer dela a sua realidade, utiliza-a como realidade para ser usada com especiais finalidades. Na medida em que isto implica a execução de certos papéis, o indivíduo conserva o desligamento subjetivo com relação a estes, veste-os deliberada e propositadamente". (BERGER & LUCKAMN, op. cit., 227)

Tendo em vista a carga afetiva, a identificação com os agentes socializadores e sua visão de mundo, característicos da socialização primária, a integração entre ambos os sistemas significa muitas vezes um momento de crise para o sujeito. Para FIGUEIRA, tal conflito pode ser solucionado através da convivência em planos diferentes dos conteúdos internalizados em momentos diversos, o que qualifica de "desmapeamento simbólico": "o desmapeamento não é como sugere a metáfora, ausência de ordem, forma ou mapa, mas presença de ordens, formas e mapas

contraditórios..." (FIGUEIRA apud NICOLACI da COSTA, op.cit., 160) Os mapas anteriormente construídos se manteriam "invisíveis" convivendo com os valores posteriormente adquiridos.

No caso aqui tratado, as crianças das camadas populares se inserem, ao longo de sua história, em diferentes universos de significação. Tais universos (introjetados no espaço familiar, de vizinhança, na escola, trabalho, etc) mostram-se mutuamente contraditórios e socialmente hierarquizados. Ou seja, as crianças das camadas populares defrontam-se não apenas com a diferença entre tais ordens culturais, mas com a desqualificação do universo característico de seu mundo de cultura.

Considerando o processo de socialização vivido pelos diversos atores sociais nas sociedades complexas, é importante tomar como referência a problemática da estratificação social, da dominação não só econômica, mas também cultural exercida pelas classes hegemônicas. Como aponta Habermas "os valores culturais estabelecidos e concretizados nessas totalidades, que são as formas de vida e as biografias, perpassam o tecido de uma prática comunicacional quotidiana que marca a existência e assegura a identidade dos sujeitos agentes e da qual estes não podem se distanciar... os valores culturais transcendem, eles também, o desenrolar factual das ações". (HABERMAS, op.cit., 212)

Neste sentido, cabe contextualizar a problemática da socialização trabalhada de forma universalista e generalizante por Berger & Luckman.

Na verdade, a principal contribuição da corrente da sociologia fenomenológica, representada por Berger & Luckman, constitui também sua limitação fundamental. Ou seja, ao

privilegiar na análise a perspectiva do sujeito cognoscente, o caráter descritivo e empírico da construção da realidade, tais autores tornam opaca a questão das estruturas sociais.

Ao nomear tais estruturas de forma universalizante e genérica, deixam de lado a complexidade da ordem social capitalista, na qual o processo de socialização vem a significar em larga escala o aprendizado de um lugar social atravessado por uma estrutura de dominação sustentada ideologicamente.

Bourdieu critica nestas análises a falta de consistência teórica, ao transpor categorias construídas ao nível do senso comum para o campo científico, caindo no risco de um "reducionismo psicologizante":

> "... las relaciones sociales no podrian reducirse a las relaciones entre subjetividades animadas de interaciones o motivaciones porque ellas se estabelecen entre condiciones y posiciones sociales y tienem, al mismo más realidad que los sujectos que ligan... que se construya e el sistema de relaciones objetivas en el qual los individuos se hallan inseridos y que se expressa mucho más adequamente en la economia o en la morfologia de los grupos que en las opiniones y intenciones declaradas de los sujectos". (BOURDIEU, 1976: 35)

Correndo o risco de um certo "ecletismo", optei por lançar mão tanto da riqueza descritiva da análise de Berger & Luckman quanto do rigor conceitual de Bourdieu. Ou seja, tendo como referência a determinação sócio-cultural a que estão sujeitos os atores sociais e que informam as representações construídas ao nível micro-sociológico.

Na perspectiva de Bourdieu, o processo de socialização

significa a inculcação de um "habitus" cultural, característico de determinada classe ou grupo social, habitus definido como

> "sistemas de disposições duráveis estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e representações que podem ser objetivamente reguladas e regulares sem ser produto de obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor uma intenção consciente dos fins e domínio expresso das operações necessárias para atingi-los, sendo coletivamente orquestradas, sem ser produto da ação organizadora de um regente". (BOURDIEU, 1983: 60)

Nesta visão, o pólo da reprodução ocupa um espaço central, já que o indivíduo se depara com uma estrutura previamente definida da qual não tem consciência, o que dificulta a transformação de tal estrutura cujos mecanismos desconhece. Ou seja "é porque os sujeitos não sabem o que fazem, que o que fazem tem mais sentido do que sabem". (Ibidem)

A dimensão inconsciente da estruturação dos habitus se explica pela fase em que são absorvidos pelo indivíduo. Para Bourdieu, as primeiras experiências são fundamentais e fundantes na construção da identidade do indivíduo. Nesta faixa etária, a criança não é capaz de filtrar as normas e regras que lhe são inculcadas. Desta forma, tais normas se internalizam de maneira definitiva, vindo a mediar sua posterior relação com o mundo.

Se esta análise se aproxima bastante da perspectiva de Berger & Luckman, Bourdieu privilegia em sua obra a questão da socialização numa sociedade de classes. Para Bourdieu, as relações de força, de dominação econômica, características de uma

sociedade capitalista, são reproduzidas nas relações simbólicas. Os agentes socializadores (mesmo não estando conscientes da dimensão de sua ação) exercem uma violência simbólica sobre os agentes socializados, impondo por um poder arbitrário, um arbitrário cultural.

Tal arbitrário define-se pela seleção de significações sociologicamente necessárias para manutenção de uma ordem social dada "... a seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou classe como sistema simbólico é arbitrária na medida em que a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual". (BOURDIEU, 1979: 60)

Para Bourdieu, qualquer situação de interação entre dois atores sociais significa o encontro de habitus introjetados que se atualizam na situação presente, sendo a ação do sujeito determinada por sua posição numa estrutura de classes,

> "...é sua posição presente e passada na estrutura social que os indivíduos transportam com eles, em todo tempo e lugar, sob a forma de habitus... as experiências se integram na unidade de uma biografia sistemática que se organiza a partir da estruturação originária de classe experimentada num tipo determinado de estrutura familiar. Desde que a história do indivíduo nunca é mais que uma certa especificação da história coletiva de seu grupo ou de sua classe, podemos ver, nos sistemas de disposições individuais, variantes estruturais do habitus do grupo, ou da classe, sistematicamente organizadas nas próprias diferenças que as separam e onde se exprimem as diferenças entre as trajetórias e as posições dentro ou fora da classe:. (BOURDIEU, 1983: 75)

Cabe apontar no entanto, que ao privilegiar a dimensão da estrutura social determinando de forma indelével a existência individual (apesar de propor ter como centro a questão da dialética objetividade da estrutra social - subjetividade do indivíduo), Bourdieu acaba perdendo de vista o indivíduo que busca resgatar.

Considero enfim, que ambas as perspectivas buscam trabalhar a complexa relação indivíduo x sociedade, contemplando de um lado, o papel ativo dos atores sociais e, de outro, o caráter macrossociológico desta problemática. Na verdade, tal interjogo remete ao conceito de identidade, núcleo da elaboração, da confluência de fatores estruturais e idiossincráticos na construção do indivíduo. Neste sentido, o conceito de identidade se situa na fronteira entre a psicologia, antropologia e a sociologia, revelando leituras diversas por parte destes campos de conhecimento.

Numa leitura psicológica, a identidade vem a significar a "consciência de posse de um eu, de uma realidade individual que a cada um de nós nos toma, diante de outros eus, um sujeito único e que é, ao mesmo tempo, o reconhecimento individual desta exclusividade". (BRANDÃO, 1983: 37)

Já numa perspectiva antropológica, a questão central se refere à tessitura das relações estabelecidas entre os diversos grupos sociais (ou etnias, já que o conceito surge do confronto entre diferentes grupos étnicos). No dizer de Brandão,

> "importa compreender a estrutura e o processo de diferentes trocas de bens materiais, de serviços e de símbolos entre diversas categorias de sujeitos e o modo como acontecem

> aí ações e reações de atribuição de nomes, de títulos de determinação de semelhança e diferenças que afinal, tanto se manifestam na maneira como as pessoas vivem os códigos de seus contatos umas com as outras, quanto na forma pela qual representam os seus relacionamentos e o reconhecimento de quem são, a partir deles. A partir do que eles simbolicamente determinam". (op.cit., 38)

Assim é que o sujeito existe, estabelece relações num mundo que predetermina os tipos de relações possíveis, o universo nas quais se situam, os códigos utilizados, as hierarquias estabelecidas entre os indivíduos, a partir do lugar social que ocupam (hierarquias de gênero, etárias e de estratificação social).

No caso pesquisado, a criança introjeta na sua relação com o mundo, não só uma identidade pessoal, uma tipificação idiossincrática que define suas trocas afetivas ao nível interpessoal, mas principalmente uma identidade social de pertencimento a um grupo socialmente definido.

Neste sentido, o indivíduo se insere em grupos sociais distintos ao longo de sua biografia, a partir dos espaços institucionais que ocupa, sendo a representação que constrói sobre sua própria identidade definidora da sua inserção. Como coloca Barth

> "por distintos que puedan parecer tales membros en su conduta manifesta, si afirman que son. A, en contraste con otras categoria análoga B's esperan ser tratados como tales y que su própria conduta sea interpretada y juzgada como A's y no como B's, en otras palavras están confirmando su adhesion a la cultura comun de los A'" (BARTH, 1975: 17)

A identidade constitui, assim, um fenômeno comunicativo, ou seja, visa estabelecer um mapa, um código que oriente os contatos interindividuais e intergrupais, classificando o indivíduo de acordo com uma série de categorias socialmente definidas. No entanto, tais categorias não são fixas ou estanques pois, é na relação entre o nós e os outros que se definem, se afirmam os significantes que orientam o desenvolvimento de tais relações.

Enquanto fenômeno comunicativo, na interação social, o indivíduo ou grupo se localiza num jogo de diferenças e semelhanças de ordem simbólica, situando as fronteiras estabelecidas no contato com o outro. A alteridade irá, desta forma, definir as situações de contato conferindo à identidade seu caráter eminentemente contrastivo. "A identidade contrastiva implica a afirmação de nós diante dos outros. Quando uma pessoa ou grupo se afirmam como tais, o fazem como meio de diferenciação em relação a alguma pessoa ou grupo com que se defrontam. É uma identidade que surge por oposição".(OLIVEIRA, 1976: 5)

Ou seja, em situações de contato, diante de atores sociais diversos (ou em situações diferenciadas perante o mesmo ator), o indivíduo lança mão de diferentes categorias para se apresentar ou atualizar um contato, atribuindo ora uma positividade, ora um caráter negativo a um mesmo fator. Como coloca DUARTE "a concomitância de múltiplas possibilidades de classificação/identificação ao longo do mesmo eixo de significação é uma característica universal da identidade - tal como hoje se pode reconhecer". (DUARTE, 1978: 301)

É fundamental, no entanto, considerar o caráter

propriamente sociológico do fenômeno da identidade. Ou seja, apesar de constituir um fenômeno eminentemente cultural, não substantivo, os eixos de significação construídos no contato entre os diversos grupos sociais são marcados por um atravessamento ideológico.

As categorias de que os diversos sujeitos lançam mão já se encontram, de certo modo estabelecidas como matrizes simbólicas às quais os sujeitos recorrem e se referem à estrutura da sociedade na qual se inserem. Segundo BARTH "a articulação e separação a nível macro corresponde a um grupo sistemático de restrições em um micro nível"(op.cit.). Assim é que a gramática das relações de contato possíveis se referem não só a seu caráter presente, mas à estrutura social na qual tais relações se inserem.

No que tange à especificidade deste trabalho, as crianças de favela se defrontam, ao longo do seu processo de socialização, com um repertório socialmente construído de definições de identidade, repertório esse que determinará seu lugar social e as identificações possíveis. É a partir de tais categorias sociais que o sujeito ao longo de seu desenvolvimento construirá uma bússula (na imagem sugerida por OLIVEIRA, 1976) que orientará sua construção biográfica.

Interessa-me investigar o campo de significações (referente a um sistema simbólico mais amplo) possíveis ao universo da criança de favela, definidoras de sua identidade (ou suas identidades) social e pessoal; apreender como tais crianças representam suas vivências, assim como investigar o significado da infância em tal grupo. Assim é que terei como foco, não os

aspectos idiossincráticos de suas vivências, mas as regularidades que informam as experiências individuais e que se remetem ao caráter cultural do desenvolvimento individual.

2.o CAPITULO

INFANCIA: BREVE PASSEIO HISTORICO

2.1 - SURGIMENTO DA NOÇÃO MODERNA DE INFÂNCIA

A infância tem sido nos últimos dois séculos objeto de sistemática investigação e intervenção por parte da ciência. Esta tem tecido em torno da criança uma complexa e emaranhada teia de teorias que buscam compreender, normatizar e educar a criança nos mais variados aspectos.

Neste sentido, os diversos campos de produção científica se cruzam, interpenetram, num terreno onde a diversidade de abordagens convive com um pressuposto básico, quer seja: a criança é tomada enquanto categoria universal abstrata.

Ao ter como objetivo relativizar a concepção de infância socialmente legitimada numa perspectiva sincrônica, é importante buscar referências numa perspectiva diacrônica que permita conhecer a evolução deste modelo de família e de criança ao longo da história. Neste sentido tomo como base os estudos sobre a história da família que Anderson (1984) qualifica de "abordagens dos sentimentos". Ou seja, as obras que se voltam para a "emergência das modernas relações sociais", notadamente os trabalhos de Ariès, Badinter, Sennett, que vêm demonstrar que a infância, enquanto classe de idade específica, dotada de peculiaridades, em oposição ao universo adulto, nem sempre existiu enquanto tal.

Outros estudos que fundamentam um conhecimento da evolução da família burguesa moderna são os trabalhos de Donzelot, Boltanski e Foucault, que na análise de Anderson podem ser apontados enquanto denotando "preocupação com os processos sociais subjacentes à estrutura familiar no passado e, em

particular, um desejo de explorar a ação destes processos através do seu impacto na família como uma unidade e nas relações entre seus membros". (ANDERSON, op.cit., 13). Anderson denomina esta abordagem de "abordagem da economia doméstica".

Todos estes autores convergem em suas análises ao apontar a relação existente entre o moderno sentimento de família, o sentimento social de infância, a separação entre espaço público e privado, o indivíduo como centro da cultura e a emergência e consolidação do sistema capitalista, aspectos indissociáveis do mesmo fenômeno: a sociedade moderna.

Se tomo aqui a concepção de família e de criança atuais, enquanto construtos sócio-históricos e não enquanto conceitos referentes uma suposta ordem natural, compreender sua gênese permite-nos clarificar e situar melhor as descontinuidades e alteridades das diversas formas empíricas que a família e a infância assumem.

Remontando à gênese do sentimento de infância, tal como é caracterizado na cultura burguesa, fica claro no trabalho dos diversos historiadores, que a infância referente a uma classe de idade específica, dotada de peculiaridades em oposição ao universo adulto, nem sempre existiu enquanto tal. A demarcação de fronteiras entre o universo adulto e o mundo infantil foi um processo lento, em que a criança foi apreendida de diferentes formas pela sociedade e mais especificamente pela família, educadores, eclesiásticos e posteriormente por médicos, psicólogos, pedagogos e psicanalistas.

2.1.1 - FAMÍLIA E CRIANÇA NA IDADE MÉDIA

Os estudos historiográficos sobre a organização da vida cotidiana na Idade Média, têm demonstrado que a criança não tinha um status diferenciado do adulto, mas se confundia com este no dia a dia da vivência comum.

Falar da inexistência do sentimento de infância na Idade Média não significa dizer que houvesse um desconhecimento da criança. Porém, o envolvimento era comum no trabalho, em jogos, brincadeiras, atividades nas quais toda a sociedade participava. Não havia o "sentimento de infância", a preocupação tão cara ao sentido que esta assume atualmente de separar a criança num mundo próprio, livre dos perigos do mundo adulto.

A criança não vivia uma realidade à parte, diferenciada da realidade do adulto, mas se integrava à vivência cotidiana do grupo. Esta indiferenciação não se referia apenas à criança, mas também à família. Na ordem social feudal o indivíduo e a família não constituem domínios separados mas se diluem num espaço social mais amplo.

Entender a vivência cotidiana na Idade Média significa fazer referência a uma outra ordem cultural, marcada pela "supremacia" da sociedade sobre o indivíduo, onde valores como intimidade, privacidade, individualidade, característicos da cultura burguesa, são ainda inexistentes. Se hoje os espaços sociais são definidos, demarcados e esquadrinhados, na Idade Média o que se vivia era uma indeterminação dos domínios, uma indistinção característica. (*)

(*) Vide Ariès, op.cit.

A própria organização da vida doméstica exemplifica e ilustra esta concepção. A casa não é o espaço de exercício de uma privacidade onde o indivíduo afirma sua autonomia, mas lugar de uma intensa sociabilidade, em continuidade com o domínio público da rua. Como nos descreve Ariès, todos (familiares, amigos, negociantes, crianças) ocupam indistintamente este espaço que é, ao mesmo tempo, local de trabalho, descanso e lazer.

A família constitui uma realidade jurídica, destinada à preservação dos bens e não uma realidade sentimental, moral (como o será posteriormente). As relações afetivas se disseminam por toda a rede social e não se concentram na família. Neste sentido, os cuidados com a criança cabem às amas que são encarregadas da preservção da criança até a idade em que esta é entregue a uma outra família, onde será educada. A educação é, na verdade, exercício do aprendizado de normas e regras sociais, introjeção de valores. À mãe cabe gerar os filhos e administrar a intensa vida social. Ao pai, gerir os negócios familiares, preservar o patrimônio, não assumindo no entanto o papel de guardião moral e autoridade maior do núcleo familiar que tipificará o papel do pai na família burguesa. Na ordem social feudal a criança pequena "habita uma zona marginal entre a terra de onde saiu e a vida que ainda não penetrou" (ARIÈS, op.cit., 57). A indeterminação ds idades se estendia a toda atividade social e quando a criança superava o altíssimo nível de mortalidade, se confundia com o adulto. Segundo Ariès, o amor aos filhos se dava menos pelo apego a estes, que pela contribuição que davam ao estabelecimento da família.

Apesar da descrição de Ariès do lugar social da

infância na Idade Média se referir basicamente à criança nobre, revela-se próxima à análise de Mark Foster do significado da infância para as famílias camponesas do mesmo período histórico. Num universo marcado por uma rígida hierarquia, onde cada indivíduo tinha seu lugar na estrutura social definido pela genealogia, a socialização consistia basicamente no aprendizado das normas e regras de seu grupo social. No dizer de Foster "a criança nobre estava inserida num mundo público e complexo em que a lição básica dizia respeito ao conhecimento do lugar de cada um" ... "a vida para os camponeses tinha um padrão fixo governado por inúmeras tradições que não eram postas em dúvida pelo indivíduo". (FOSTER, 1979: 201)

Esta ordem social vai, no entanto, entrando lentamente em processo de desintegração. A emergência da burguesia, a desintegração dos laços de servidão, o surgimento do trabalho livre vão construir os elementos centrais da nova ordem econômico-social.

2.1.2 - A FAMÍLIA E A CRIANÇA A PARTIR DO SÉCULO XVII

Estruturalmente, este período é marcado por profundas modificações sócio-econômicas: o capitalismo nascente traz em seu bojo uma nova organização das relações de trabalho, assim como das relações cotidianas.

Se anteriormente, o trabalho ocupava um espaço não demarcado, diluído no cotidiano, na vivência do indivíduo da Idade Média, passa agora a ocupar um lugar diferenciado. O sistema capitalista marca uma disciplinação, um esquadrinhamento dos espaços sociais, que era desconhecido até então. Surge uma

preocupação em normatizar e controlar a vivência do trabalhador para além do espaço fabril.

Ao mesmo tempo o modelo burguês de organização da vida doméstica vai se constituindo lentamente e passa a ser o modelo hegemônico. Como coloca Mabel Todd "nenhuma outra classe como a burguesia, em qualquer época da história, dedicou-se com mais empenho ou mais ansiosamente à aparência, à familiaridade e à privacidade, nenhuma outra classe construiu muralhas tão altas para defender sua personalidade". (apud GAY, 1989: 290)

Nenhuma outra classe teve também tanta necessidade de se proteger do que lhe é estranho, diferente e marginal. Há uma delimitação dos lugares sociais, dos domínios que resulta no confinamento do louco ao asilo, o delinquente à prisão, e (de forma mais sutil) do homem ao trabalho, da mulher à casa, e da criança à escola e à família.(*)

Este processo é paralelo e imbricado a uma outra transformação: o surgimento de um sentimento de infância (enquanto consciência da peculiaridade infantil), e de família (enquanto espaço privilegiado de expressão afetiva).

Ao abordar a questão da privatização característica da ideologia burguesa, Sennet refere-se às análises que apontam para "a tendência compensatória no capitalismo moderno para que as pessoas que trabalham em situações impessoais de mercado invistam no âmbito familiar e na educação dos filhos, os sentimentos que não poderiam investir em seu trabalho". (SENNETT, 1989: 49)

(*) A respeito deste processo de disciplinação vide FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Vozes, Petropólis, 1988.

Este processo de privatização determina uma reorganização do espaço doméstico, nuclearizando-o. "A reordenação da casa e a reforma dos costumes deixaram um espaço maior para a intimidade, que foi preenchida por uma família reduzida aos pais e às crianças, da qual se excluíram os criados, os clientes e amigos" (ARIÈS, op.cit., 262). Neste espaço a criança passa a ser o centro da estrutura.

A atenção à criança teve como característica dois sentimentos diferenciados. Por um lado, a "paparicação" (no dizer de Ariès) no qual a criança era percebida enquanto fonte de brincadeiras e distração do adulto. Como coloca Montesquieu "a infância engraçadinha com que nós adultos nos divertimos para nosso passatempo, assim como nos divertimos com os macacos" (apud ARIÈS, 1981: 58). Tal sentimento tem origem na família e se difunde por todo tecido social.

Paralelo à paparicação, surge também uma exasperação com o infantilismo, a irracionalidade da criança que se traduz numa preocupação com a educação, a disciplinação. "Este sentimento de exasperação era tão novo quanto a paparicação e ainda mais estranho à promiscuidade indiferente das idades da sociedade medieval" (op.cit., 122). Tal sentimento tem origem na preocupação com uma "moralização" dos costumes por parte de eclesiásticos, educadores e moralistas e, aos poucos, se expandiu até a esfera familiar.

A criança passa a ser vista como dotada de uma natureza diferente da do adulto, como imatura, frágil, irresponsável e começa-se a construir toda uma doutrina (em consonância com o nascente espírito disciplinador) de proteger a infância dos

perigos do universo adulto, tido como pernicioso à sua formação moral.

Ariès aponta para a relação entre o surgimento do sentimento de infância e o sentimento de classe social. As crianças e as classes subalternas passam a ser associados à idéia de submissão, irresponsabilidade e fragilidade. Se por um lado a burguesia nascente vem desmontar a idéia de uma ordem social "natural" calcada na servidão; por outro precisa legitimar a ordem nascente demarcando os espaços de cada indivíduo dentro desta nova estrutura social e criar mecanismos que possam referendar e perpetuar tal ordem. A ordem social feudal marcada pela indiferenciação etária e por uma demarcação pouco rígida no que diz respeito aos espaços de sociabilidade, passa a ser representada enquanto promíscua.

Assim são escritos tratados e manuais de orientação aos pais doutrinando-os quanto à importância da presença destes (e especificamente das mães) junto aos filhos e do perigo da influência nefasta exercida pelos criados, dos quais as crianças deveriam ser afastadas.

A escola passa a ser a instância privilegiada de formação moral da infância, sob responsabilidade de mestres veiculadores de um saber específico sobre a criança, inexistente na esfera familiar. Os princípios do modelo educacional da época pregam o estabelecimento de uma vigilância constante sobre a criança enquanto estratégia de disciplinação moral. Os princípios de tal modelo educacional consistiam num culto à vigilância, à disciplinação das crianças as quais não deveriam ser deixadas sozinhas, não serem mimadas, mas tratadas com seriedade,

cultivando-lhes o recato e a decência.

No interior deste espaço começa a haver também uma divisão da população escolar em grupos homogêneos, definidos de acordo com critérios etários. Para Ariès "essa distinção de classes indicava uma conscientização da particulariedade da infância ou da juventude e do sentimento de que no interior dessa infância ou dessa juventude existiam várias categorias". (op.cit., 173)

Aos poucos, a concepção de fragilidade moral da criança e a responsabilidade do adulto enquanto formador de caráter é incorporado pela família que passa a ter uma nova dimensão. Na verdade, o sentimento de família é inseparável do sentimento de infância (sendo num certo sentido originário deste), ambos constituindo expressão dessa nova ordem econômica e cultural. A família passa a significar um espaço privilegiado de trocas afetivas, tendo como centro a criança.

Como coloca Richard Sennett, "a descoberta da família e com ela de um sistema social alternativo para as ruas dependeu por sua vez de uma outra descoberta anterior e demorada: a infância que só poderia florescer nos limites de uma vida em família". (SENNETT, op.cit., 120)

O ambiente familiar e o domínio privado da casa notadamente a partir do século XIX passam a ser idealizados enquanto espaços de expressão de uma afetividade contida, de uma família organizada, normatizada e dirigida pelos preceitos médicos-higienistas da época. Em função disso, o papel da mulher também se desloca. Ela se torna o principal agente encarregado da formação espiritual e moral dos filhos, que deve zelar

(conjuntamente com a escola) pela saúde física e mental da criança.

É nessa definição de papéis que se circunscrevem os espaços de atuação. À mulher cabe o domínio privado - a casa onde organiza a vida familiar. Ao homem cabe o domínio público - a rua onde garantirá o sustento da família. A rua é agora representada enquanto local de perigo para a mulher e a criança, do qual deverão ser protegidos.

No dizer de Rousseau, "a mulher deve ser a única a mandar em casa, é mesmo indecente para o homem informar-se do que ali se passa. Mas a mulher, por sua vez, deve limitar-se ao governo doméstico, não se imiscuir no que ocorre fora, manter-se fechada em casa". (ROUSSEAU apud BADINTER, 1985: 245)

É apenas no seio do âmbito familiar que poderá se desenvolver um indivíduo responsável, psicologicamente sadio, produto de uma infância equilibrada. No dizer de Donzelot, "a família é representada enquanto estufa aquecida contra influências exteriores". (DONZELOT, 1980: 22) Este fechamento e encerramento da família ao domínio doméstico visando protegê-la das influências negativas de uma promiscuidade social atribuida ao domínio público, se dá por uma aliança estabelecida entre o médico, a mãe e o educador.

Tal aliança tem como fundamento o propósito de racionalização da educação das crianças e organização da vida familiar, onde valores como a privacidade, ordem, decência, higiene, limpeza e discreção são dignificados. A crescente racionalização e pedagogização da criança fazem com que, aos poucos, a idéia de infância enquanto uma idade submissa seja

superada.

A criança deve ser, nesta visão não "domesticada", mas moralizada. Tal moralização tem como estratégia não mais o medo , mas o respeito. A idéia de compreensão, atenção e carinho à criança são agora veiculados como fundamentais para a formação de um adulto ajustado. A exaltação da moderação, cordialidade, e paciência em relação à criança são agora valores hegemônicos, divulgados através de manuais, que cada vez mais mediam a educação infantil e normatizam a ação dos pais. É a ciência, através da puericultura, pediatria, pedagogia, psicologia, e psicanálise que irão fornecer aos pais os conhecimentos fundamentais para uma educação moderna.

Como coloca Peter Gay,

> "no século XIX apesar de pais e educadores ainda poderem conversar calmamente sobre quebrar a teimosia das crianças; cada vez mais famílias de classe média recorriam a admoestações verbais e confiavam mais no amor que no respeito - o que em geral significava medo - como principal instrumento para assegurar a ordem doméstica". (GAY, op.cit., 205)

Porém, é importante ressaltar que esta reorganização de comportamentos educativos se dá em pólos diferenciados. De um lado, em torno da família burguesa, paradigma de uma vivência sadia, se instauram uma série de proteções e preceitos, que salvaguardem sua privacidade. De outro, a família das camadas populares, representada enquanto desorganizada, moralmente perniciosa e psicologicamente patogênica; passa a ser alvo de uma vigilância direta por parte do Estado e de uma série de instituições sociais.

A expansão do capitalismo no século XVIII e XIX é marcada por um processo de industrialização abrupto, no qual os trabalhadores fabris sofrem uma progressiva desestruturação e desorganização de seus padrões culturais. As classes trabalhadoras urbanas, marcadas por uma tradição rural de intensa sociabilidade, na qual ainda era forte a pregnância da ordem social feudal em suas vivências cotidianas, ao emigrarem para as cidades se vêm diante de uma nova ordem social que vem desintegrar o modelo de vida anteriormente existente.

Vivendo em condições desumanas, em espaços mínimos, sem a menor condição de salubridade e com todos os membros da família voltados para o trabalho fabril, a família se estrutura tendo como referência a garantia da subsistência. Como aponta Mark Poster, "a classe trabalhadora desenvolveu uma estrutura familiar sob condições de extrema angústia social e econômica". (POSTER, op.cit., 186) Neste universo os pólos da família burguesa: pai-mãe-criança vão ter um significado diferente.

O pai, sob as condições impostas pelo modelo capitalista emergente, representa não o modelo de retidão e austeridade moral como o modelo burguês, mas uma figura ausente, submetido a maior parte do tempo à disciplina da fábrica. A mulher representa não a guardiã das virtudes domésticas, mas a trabalhadora produtiva ou mesmo a prostituta que vem assim contribuir para a manutenção da família. Finalmente, a criança é sujeita desde cedo à disciplina do trabalho, exposta a uma rede muito mais ampla e variada de adultos que a criança burguesa e colocada diante de um mundo marcado pela violência.

Enquanto a criança burguesa tem seu espaço circunscrito

à casa, a criança das classes trabalhadoras cresce nas ruas, continuidade do espaço doméstico, lugar de intensa sociabilidade e de diversidade de modelos e padrões de conduta.

Fenômenos como a criminalidade e a delinquência juvenil passam a ser frequentes nas cidades manufatureiras e logo são alvo de preocupação por parte do Estado, educadores e filantropos, assustados com a ameaça que tais ações significam à ordem burguesa.

A fala de um educador da época espelha bem o temor com relação à criança das classes trabalhadoras: "(...) existe tanto em Lyon, como em Paris, uma classe intermediária entre a infância e a idade viril que não possui a ingenuidade de um, nem a razão da outra e que será, por muito tempo, se não se tomar cuidado, a base de recrutamento de todos perturbadores da ordem social". (apud DONZELOT, 1980: 69)

Como os pais das classes trabalhadoras são encarados com desconfiança pelos educadores da época, representados enquanto nocivos à formação da criança, começa a se impor uma política de proteção da infância supostamente desassistida. "A política de assumir e proteger a infância traduziu-se não apenas numa vigilância cada vez mais estreita da família, mas também na substituição do patriarcado familiar por um patriarcado de Estado". (BADINTER, 1985: 289)

A mãe é instada a assumir os cuidados com a criança e a administração doméstica, reproduzindo o modelo burguês, de forma a retirar das ruas as crianças das classes trabalhadoras. O trabalho feminino é visto como prejudicial à educação dos filhos, que devem ser guardados permanentemente pelas mães, como coloca

um educador da época: "A criança na rua, o vagabundo, futuro ladrão transforma-se nisso na maioria dos casos por culpa dos pais" (apud BADINTER, op.cit). Culpabilizada e responsabilizada, a mãe é colocada sob vigilância pelo Estado, através das instituições de assistência social, que vêm, de forma direta, interferir no espaço doméstico, disciplinar a organização familiar e impor um novo padrão de conduta.

É a escola que vem ocupar o espaço de formação moral das crianças das camadas populares, já que a família é considerada inapta a cumprir este papel. Na verdade, a escola se diferencia. Enquanto com relação à família burguesa ela vai ocupar o papel de instruir a criança, funcionando em continuidade com a formação moral veiculada em casa; nas camadas populares o seu papel preponderante será o de disciplinar e inculcar a norma tida como ausente em seu meio de origem.

A infância assume então significados diferentes de acordo com a classe social na qual se insere, assim como será alvo de condutas educativas diferenciadas. Como coloca Donzelot,

> "em torno da criança burguesa, traça-se um cordão sanitário que delimite seu campo de desenvolvimento: no interior desse perímetro o desenvolvimento do seu corpo e espírito será encorajado por todas contribuições da psicopedagogia postas a seu serviço e controlado por uma vigilância discreta. No outro lado, é mais justo definir o modelo pedagógico como de liberdade vigiada. O que constitui problema não é tanto o peso das pressões caducas, mas o excesso de liberdade, o abandono nas ruas e as técnicas instauradoras consistem em limitar essa liberdade, dirigir a criança para espaços de maior vigilância como a escola ou a

habitação familiar". (DONZELOT, op.cit., 48)

Enquanto Donzelot procura marcar os diferentes lugares que a família e a criança assumem para classes sociais diversas, Ariès trabalha com uma representação da criança e da família de classe média, enquanto universais em nossa cultura. Para Ariès, as camadas populares estão marcadas, em sua história, por uma adesão tardia ao modelo de organização familiar das classes dominantes.

Segundo sua perspectiva, a família se torna na sociedade moderna, a única instância onde o indivíduo afirma sua privacidade, o único espaço socialmente legitimado que foge ao controle do Estado. Enquanto os demais domínios (trabalho, lazer) são delimitados e sujeitos a uma "política estatal", a família tornar-se-ia o espaço de exercício de uma afetividade que escaparia a tal controle: "...o trabalho e seu lugar pertencem ao mundo submetido a uma vigilância exata e constante, enquanto a família é, ao contrário, um refúgio que escapa a esse controle... é o único lugar em que se pode legalmente escapar ao olhar inquiridor da Sociedade Industrial". (ARIÈS, 1981: 16)

Ao se ater a uma análise historiográfica de cunho quase exclusivamente culturalista, Ariès desconsidera o papel ideológico que a família moderna cumpre em nossa sociedade. Já Donzelot analisa que, enquanto na família burguesa há uma continuidade entre a representação social da família e da criança e seu referente empírico; nas camadas populares não há uma adesão pura e simples a um modelo de estrutura familiar importado de outra classe social, mas uma imposição deste modelo.

Neste sentido, a valorização da privacidade, das relações afetivas concentradas na família e do papel desta enquanto instância de promoção da infância, corresponderiam a uma estratégia de controle pelo Estado, diante da ameaça de um modelo de organização de relações cotidianas em confronto com a ordem burguesa.

Haveria, assim, uma tentativa de disciplinação da classe trabalhadora através de um controle da infância: "Enquanto a sociedade não começar por essa reforma de base, ou seja, através de uma vigilância infatigável da educação da infância, nossas cidades manufatureiras serão continuamente focos de desordem, e insurreição". (apud DONZELOT, 1980: 70)

A escola se constituiria, assim, enquanto espaço privilegiado de difusão da norma para a totalidade do corpo social. E em torno da criança das camadas populares se construiu um saber psicológico, psiquiátrico e psicanalítico que veio subsidiar a ação do educador.

Mark Poster também aponta uma crescente adoção pelas classes trabalhadoras de um modelo familiar burguês, "imposto" pelo Estado, enquanto estratégia de controle:. "(...) o zelo filantrópico desses liberais necessita ser estudado como parte de um esforço para levar a classe trabalhadora a adotar alguns aspectos da estrutura familiar burguesa - assistência materna, domesticidade, privacidade". (POSTER, op.cit., 213)

Porém, como ressalta, o pressuposto de uma história da família enquanto desenvolvimento linear de um padrão geral, contínuo e homogêneo de mudança não corresponderiam à realidade empírica. Na verdade, a história da família mostra-se

descontínua, não linear e multiforme, como a própria sociedade na qual esta se insere. "Os modelos de família sugerem que a história da família consiste em padrões familiares diferentes, cada um deles com sua própria história, cada um deles requerendo seu próprio conjunto de explicações de origem e mudança". (POSTER, op.cit., 216)

Ou seja, apesar de haver uma política por parte do Estado e das instituições sociais de disciplinar, normatizar a família das camadas populares, estas camadas se reapropriam e reorganizam suas relações cotidianas de acordo com sua história enquanto classe, suas experiências e as condições nas quais se inserem.

2.2 - A FAMÍLIA E A CRIANÇA NO BRASIL

A gênese e evolução da(s) moderna(s) família(s) brasileira(s) vêm demonstrar a importância de relativizar o quadro de desenvolvimento da família européia e norte-americana, marcadas por uma progressiva adoção de valores tipicamente burgueses, mesmo pelas chamadas classes trabalhadoras.

No Brasil, em que pese a força simbólica de um modelo ideológico de família, qualificado de família patriarcal, tal modelo não é único, mas convive historicamente com modelos alternativos, os quais organizam e aglutinam práticas sociais concretas de grande parte da população.

O modelo de família patriarcal foi analisado inicialmente por Gilberto Freyre e Antônio Cândido (*). Segundo estes, tal modelo seria paradigmático, marcando o imaginário social e moldando as formas concretas da família brasileira. Nesta família o patriarca centralizava e exercia um poder de mando que ultrapassava o núcleo familiar e se confundia com o poder do Estado. Em torno do pai gravitavam as figuras da mulher-esposa e dos filhos , assim como parentes, agregados e escravos, todos sujeitos à mesma lei paterna.

Ângela Mendes de Almeida analisa a questão do modelo da família patriarcal enquanto construto ideológico que serve de referência à prática.

> "qual o significado de família: trata-se de um grupo concreto composto por um certo número de pessoas ligadas por consanguinidade

---

(*) A este respeito vide ALMEIDA (1987)

> ou aliança e que ocupam lugares diferentes numa hierarquia interna de poder e papéis? Ou trata-se de uma representação social que os diferentes grupos e sociedades fazem das relações de aliança e consangüinidade, sendo neste sentido não uma realidade positiva visível, mas uma realidade simbólica - e portanto construída - que expressa, produzindo, reproduzindo e legitimando valores que transcendem as fronteiras do grupo, uma mentalidade, uma maneira de se situar na vida?" (ALMEIDA, 1987:10)

Segundo ela "mesmo em condições adversas à sua realização, o modelo continua sendo legitimado socialmente." Apesar da inequívoca força aglutinadora desse modelo hegemônico, é fundamental considerar as singularidades da constituição histórica da sociedade brasileira e a multiplicidade de grupos sociais em complexa relação na ordem social moderna para que se relativize o poder de tal modelo.

Para Roberto da Matta, apesar da ideologia familiarista constituir um valor central na formação do indivíduo no Brasil, cabe considerar a diversidade de modelos familiares existentes. Da Matta não ignora a importância do poder simbólico do modelo familiar dominante, embora aponte para a existência de outras formas que encontrariam ressonância no imaginário social:

> "O que parece caracterizar a organização doméstica brasileira não é apenas sua diversidade empírica, mas sua capacidade simbólica de tudo agregar e de ter vários modelos de vida doméstica em múltipla e franca relação, todos mais ou menos auto-referidos, como um jogo de espelhos."(MATTA, 1987: 131)

Cabe assim, aqui, tentar traçar as peculiaridades , as características de cada modelo de organização familiar e o lugar

social da criança dentro destas ordens. Para isso é fundamental uma leitura "arqueológica", que nos permita analisar as diferenças atuais.

Entender a singularidade das formas de organização familiar e do lugar social da infância nas camadas populares urbanas hoje, significa não só fornecer dados empíricos que venham substancializar esta reflexão, mas também trilhar o percurso histórico destas camadas na ordenação de seu cotidiano.

Apesar da escassez de trabalhos históricos que subsidiem afirmações mais rigorosas e detalhadas, é possível, no entanto, tecer algumas considerações que auxiliem na compreensão do quadro presente. Para tanto, cabe analisar a evolução do modelo familiar hegemônico e o percurso paralelo das formas de organização familiar das camadas populares no Brasil.

Não pretendo com isto advogar uma alteridade absoluta da cultura das camadas populares. Porém, como aponta Fonseca,

> "para usar uma expressão estruturalista, se bem que os léxicos sejam semelhantes, a gramática é específica a cada grupo. Ao lado da cultura jurídica (com práticas e normas criadas por e para os grupos abastados) discernimos uma cultura popular que embora, sob influência da norma dominante, longe está de ser uma mera réplica ou versão alienada dela." (FONSECA, 1989, III)

Na ordem colonial, em que o Estado se mostrava incipiente e diluido, eram os patriarcas das famílias rurais que detinham o poder político local, o qual ultrapassava as fronteiras do grupo familiar e desempenhavam o papel de autoridade pública. Como coloca J. Freire Costa "a cidade

funcionava como extensão da propriedade das famílias rurais. Não apenas em sua ordenação econômica, e demográfica, mas também na regulação jurídica, política e administrativa." (COSTA, 1989: 39)

Nessas famílias o patriarca era a figura central, em torno da qual gravitavam os demais membros. Vivia-se uma "introversão social" marcada por uma sociabilidade restrita aos domínios domésticos, em que só o homem tinha acesso ao domínio público. A mulher vivia em confinamento, tendo como responsabilidade organizar o cotidiano da casa. A figura da mulher de alcova, tão presente nos romances de época, expressa o modelo feminino da família colonial branca e livre.

Em tal ordem social, a criança irá ocupar um papel secundário, enquanto apenas um elemento posto a serviço do poder paterno. Como coloca COSTA, "do ponto de vista da propriedade, a criança era um acessório supérfluo. Ao pai proprietário interessava o filho adulto, com capacidade para herdar seus bens e levar adiante seu trabalho e enriquecer a família." (COSTA, op.cit., 158). O afeto não era percebido enquanto importante para a formação da criança, sendo esta entregue aos cuidados das escravas - amas de leite.

A infância era considerada um período de vida caracterizado pela irracionalidade, irresponsabilidade, a ser submetido à ordem através da punição física. O aprendizado da criança dava-se no sentido da interiorização do seu lugar no universo social, preparando-se para ocupar o lugar do pai, enquanto autoridade suprema (no caso do menino) ou de submissão ao marido (no caso da menina). A transição da infância para o universo adulto se efetuava pelo casamento, o que significava uma

adultização precoce do indivíduo da época colonial (a se comparar com os padrões atuais).

> "Na família colonial, os indivíduos tendiam a ver de modo predominate em seus atos e gestos, desejos, manifestações, a expressão de uma ordem causal externa ao destino pessoal: (...) "os eventos exteriores, o fato diverso, o comentáro genérico precediam em importância e consideração, a sutileza íntima e o conflito psicológico idiossincrático." (COSTA, op.cit., 97)

A vinda de D. João VI para o Brasil, a ordem imperial, marcam uma nova época, que traz profundas mudanças para a organização da vida cotidiana. O Estado torna-se cada vez mais presente na vida do indivíduo e a urbanização crescente traz em seu bojo novos padrões de sociabilidade. Há uma valorização do espaço público, de convivência não mais restrita aos domínios da família, mas estendida à sociedade de forma mais ampla.

Uma das figuras femininas características desse período é a chamada "mulher de salão", frequentadora das festas que marcam a sociabilidade dessa época histórica. A mulher adquire nova força nesse espaço, não mais excluída, mas promotora da vida social. O patriarca terá restrita sua autoridade aos domínios de uma família em processo de nuclearização e a criança começa a viver uma delimitação do seu espaço, restrita à família e à escola. O conceito de educação se amplia, não mais significando apenas o aprendizado de normas sociais, mas também a instrução propriamente dita. Se, na primeira infância, continua entregue aos cuidados das escravas, muito cedo a criança é enviada aos colégios internos, onde basicamente se dará sua formação. Cabe

aqui uma distinção da escolarização feminina e masculina, já que a mulher raras vezes é enviada às escolas, continuando restrita à formação transmitida no interior da família.

A preocupação com a formação da criança determina o surgimento de um discurso por parte de educadores e médicos que condenam o "excessivo contato" das crianças com os escravos da casa, considerados nocivos à sua formação moral. Ao mesmo tempo, determina que a infância assuma uma nova significação social. Ela passa a ser considerada o período privilegiado de intervenção, disciplinação e controle, através de uma ciência psicopedagógica nascente. Como coloca um educador da época, "aproveitar as primeiras épocas da vida, em que é mais fácil amoldar essa cera mole aos atos, é um grande passo para o fim ao qual se propõe a educação". (apud COSTA, op.cit., 174)

O Estado, cada vez mais presente na vida do indivíduo, irá agora incidir sobre a organização familiar, de forma a que esta se torne o espaço privilegiado de sua formação em sintonia com a ordem dominante. Assim, "a família converteu-se de grande corpo sócio-econômico, em célula da sociedade." (Ibidem, 141)

A medicina, detentora de um saber que irá procurar regular a vivência cotidiana; a medicina higienista, irá penetrar no espaço doméstico e ordenar o domínio familiar. "De hoje em diante ficais sabendo que a higiene é a parte da medicina que cuida da saúde das pessoas, estabelecendo as regras de modo de viver, com cuidados imprescindíveis sobre a habitação, a alimentação, o vestir, o dormir, a educação, etc." (Dr. Moncorvo Filho, 1901, apud RAGO, 1987)

Assim é que de forma gradual, porém definitiva, as

famílias brasileiras das camadas dominantes assumem novas feições em consonância com os valores da cultura burguesa emergente, transformando o cotidiano e a própria ordem social. Nesta família devidamente higienizada, a mulher será, não mais a "mulher de alcova", a "mulher de salão", mas a mãe devotada ao bem estar familiar. Se a amamentação era até então entregue às escravas, agora a medicina irá, através de campanha vigorosa, colocá-la sob a responsabilidade da mãe, culpabilizando-a pelo descaso com relação aos filhos. Como coloca um médico da época: "... amamentação pelas escravas, somente se justificaria pelo desleixo daquelas que de mãe só têm o nome, daquela que não duvida em sacrificar seu filho para gozar de todos os prazeres." (ZEFERINO JUSTINO SILVA MEIRELES, apud COSTA, op.cit., 136)

Busca-se de forma clara e definitiva ordenar, regular e disciplinar os diversos espaços sociais, de maneira a que se desenvolva um indivíduo cônscio de seus deveres, em sintonia com o Estado e a ordem social moderna. Esta, marcada, por um lado, pela implantação, ainda que tardia, das práticas econômicas capitalistas e por outro, pela disseminação (e mesmo imposição) do modo de vida burguês.

Tal modelo terá como um dos valores centrais a família nuclearizada, em oposição à família característica do período anterior. Segundo Costa, "a família dominada pelo sentimento de privacidade distingue-se da família antiga em vários sentidos. Em primeiro lugar, pais e filhos começam a valorizar o convívio íntimo e exclusivo entre eles, abandonando a companhia contínua de elementos estranhos, porventura residentes na casa. Em segundo

lugar, os pais passam a ter maior interesse pelo desenvolvimento físico e sentimental dos filhos, educando-os de maneira mais individualizada e levando-os, em conseqüência, a ganhar maior consciência de suas próprias individualidades. Em terceiro lugar, o amor entre pais e filhos torna-se a energia moral responsável pela coesão familiar, substituindo progressivamente a ética religiosa e os imperativos de sobrevivência material." (Ibidem, 87)

A própria noção de sujeito sofre uma ruptura nesse processo. Há toda uma valorização do intimismo e das idiossincrasias psicológicas, compreendidas enquanto resultantes da história de vida individual. A maneira como foi criado, a constituição familiar, os cuidados físicos e emocionais dispensados durante a infância, são as chaves fundamentais para a compreensão do indivíduo adulto. Chaves essas somente acessíveis ao especialista, capaz de decifrar sua lógica interna, não perceptível ao leigo. Assim é que a ciência psico-pedagógica passa a deter a hegemonia na promoção da infância, período de vida privilegiado para a introjeção da norma vigente.

Ao se remontar à história da família brasileira moderna e o lugar social da infância, é interessante observar como as camadas populares estiveram por longo tempo ausentes do discurso consonante com a lógica burguesa.

Analisando a época colonial, Costa coloca que

> "no Brasil Colônia a família passou a ser sinônimo de organização familiar latifundiária. Toda formação social que pudesse fraturar o mito de sua universalidade era sistematicamente aniquilada. A família escrava foi destruída pela

> violência física e a dos homens livres pobres pela corrupção, favor e clientelismo." (Ibidem, 37)

É possível constatar que a evolução da família e os cuidados dispensados à criança tiveram um desenrolar próprio, com padrões de conduta diferenciados nas camadas dominantes e nas classes populares. Nessas últimas, constituiram-se historicamente modelos alternativos, que embora não sejam discursivamente articulados, são empiricamente verificáveis. Como alerta Cláudia Fonseca "a nossa hipótese é que lá onde existem práticas regulares freqüentemente previstas pelos membros do grupo, há uma lógica própria orientando estas práticas, dando-lhes significados particulares (...) para entender o patrimônio cultural dos grupos urbanos contemporâneos, é imprescindível se remeter a práticas históricas, práticas que, embora construídas e construidoras de um universo simbólico compartilhado pelos membros do grupo, nem sempre foram articuladas de maneira clara dentro de uma ideologia explícita no discurso."(FONSECA, 1989: 112)

A origem escrava, traço marcante (*) das camadas populares urbanas contemporâneas, significou uma completa exclusão das formas de ordenação da vida cotidiana das camadas dominantes do mesmo período. A população escrava organizava sua vivência cotidiana com base noutros padrões de ordem familiar. Na verdade, o escravo era virtualmente impossibilitado de constituir uma família nos moldes do homem livre. A constante

---

(*) Cabe considerar, no entanto, a extrema heterogeneidade da origem étnica das camadas populares no Brasil. Os imigrantes, os homens livres pobres, indígenas, também vieram constituir esta população. Para efeito de análise, me ative no entanto à população de origem escrava, que constituiu a maioria dos moradores das favelas dos centros urbanos, tema desta pesquisa.

ameaça de desagregação (pela venda de um dos membros), as condições de vida que negavam a possibilidade de privacidade e inúmeros outros fatores determinavam que se estabelecessem outros laços e alianças diversas que as fundadas na consaguinidade.

No dizer de Kátia Mattoso,

> "não será através da família, no sentido mais restrito do termo, que o negro readquirirá sua identidade social. O pivô das novas sociedades não deverá ser procurado nas relações matrimoniais, mas antes nas relações sociais de tênue vizinhança, de grupo de trabalho, do lazer e outras associações de tipo diverso." (MATTOSO, 1988: 105)

Se entre os senhores o casamento significava uma aliança fundamental através da qual o indivíduo se inseria no universo social adulto, para o escravo houve uma passagem do modelo de poligamia africana para o estabelecimento de sucessivas ligações passageiras. Nesse contexto, no qual a procriação era indesejada e mesmo evitada ou interrompida (é vasta a literatura que descreve como prática corrente entre as escravas o aborto e o infanticídio), a criança era criada pela comunidade escrava como um todo.

O vínculo com o pai é praticamente inexistente e a mãe, por força de suas obrigações junto aos senhores, não tem como dispensar uma atenção maior aos próprios filhos. Uma prática comum na época era que a criança escrava, logo após o nascimento, fosse entregue pelos seus donos à "Casa da Roda" ou a "Casa dos Enjeitados" para que a mãe fosse alugada como ama de leite (o que constituía um negócio altamente rentável). Nesses locais de péssimas condições, segundo as estatísticas da época, apenas 10 %

das crianças sobreviviam. (MATTOSO, op.cit.)

A criança que não era separada de seu grupo sofre sucessivos cortes ao longo de sua existência. Assim é que, até os seis , sete anos seu cotidiano é marcado pelas brincadeiras, folguedos, junto aos "sinhozinhos". A criança escrava é, nessa época, fonte de entretenimento e diversão por parte dos adultos brancos. Ao mesmo tempo tem uma profunda convivência junto à comunidade escrava, quando será introduzida na cultura de seu grupo social.

Esta dupla criação é interrompida quando, ao fim da primeira infância, a criança começa sua aprendizagem para o trabalho. Como coloca Mattoso,"a criança terá de criar suas próprias defesas e, mesmo assim, será ferida em sua afetividade. É a idade em que o mundo de sua infância esboroa, explode. A pedagogia que lhe é imposta resume-se no seguinte: obter êxito no ofício para o qual foi escolhida... a criança escrava encontra numa família ampliada a numerosa família dos negros do trabalho, os pontos de referência necessários ao equilíbrio emocional rompido. Nessa comunidade negra, de linhagens perdidas, forjam-se novas alianças novos compadrios, vínculos religiosos." (MATTOSO, op.cit., 127)

Nessa intensa convivência a vida pública dita as relações já que a esfera privada é praticamente inexistente. Valores como a privacidade, a intimidade e a individualidade, então emergentes nas camadas dominantes da sociedade são e prmanecerão ausentes entre a população negra (mesmo após a Abolição).

O fim da escravatura não vem romper com o quadro de

marginalização e exclusão da população de origem negra dos valores da cultura dominante. Como coloca CHIAVENATO,

> "de uma certa forma, a Abolição paradoxalmente relegou os negros a um segundo plano: emancipou-os como cidadãos de segunda classe, deslocou-os da força de trabalho e, finalmente, marginalizou-os (...) Os escravos libertos só tinham um destino irremediável: ficar à margem porque não eram chamados para ocupar nenhum outro lugar na sociedade nova que representar o papel de força de trabalho em reserva". (CHIAVENATO, 1986: 233)

Nas formas de organização familiar do início do século nas camadas populares urbanas, fica claro que estas apresentavam uma dinâmica própria. As famílias não constituíam uma unidade delimitada, mas mostravam-se atravessadas por outros grupos de aliança, que competiam pela lealdade de seus membros. Os laços conjugais tendiam à precariedade e instabilidade, com a figura do pai representando um lugar marcado pela transitoriedade ou mesmo ausência. Tal modelo familiar concentrava-se na díade mãe-filhos, sendo qualificado por alguns antropólogos e sociólogos enquanto família matrifocal em oposição à família patriarcal das camadas dominantes.

Em tais organizações familiares, as mães assumiam a responsabilidade pela manutenção da unidade doméstica, com a ajuda dos filhos que precocemente se inseriam no mercado de trabalho informal. A escola inexistia na vivência da criança das camadas populares da época, estando restrita às elites.

Nesse contexto, a criança irá significar, não o futuro adulto a ser protegido dos perigos da sociedade mais ampla, mas o trabalhador indispensável para a sobrevivência do núcleo

familiar. A idéia de afeição como fundamental para o desenvolvimento infantil, mostra-se ausente nesse espaço. Cláudia Fonseca, ao analisar os processos de disputa pela guarda das crianças nesse período, observa que

> "a discussão nos dossiês girava em torno, essencialmente, de quem tinha direito a dirigir a educação e gozar dos serviços da criança e não quem tinha direito moral à identidade de mãe. Ao que tudo indica, a dimensão afetivo-moral da criança, tão desenvolvida na ideologia dominante de hoje, ainda estava incipiente 60 anos atrás". (FONSECA, op.cit., 122)

As formas de organização da vida doméstica das camadas populares do início do século logo passam a ser fonte de preocupação, atenção e controle por parte das camadas dominantes. Margareth Rago, ao analisar o discurso das elites sobre as classes populares do início do século, aponta para a imposição do modelo imaginário de família burguesa enquanto estratégia de controle e disciplinação dessas camadas: "Instituir hábitos moralizados, costumes regrados, em oposição às práticas populares promíscuas e anti-higiênicas observadas no interior da habitação operária, na lógica do poder significava revelar aos pobres o modelo de organização familiar a seguir". (RAGO, 1987, 61)

A criança será o foco central de um discurso intervencionista por parte do Estado, através da ciência higienista, a qual tentará traçar normas de conduta, preceitos morais e regras pedagógicas que orientem e delimitem a ação da mãe das camadas populares ou mesmo a substituir em nome da preservação do Estado. Esse discurso surge com clareza no trecho

seguinte:

> "... temos uma pátria a reconstruir, uma nação a firmar, um povo a fazer, e para empreender esta tarefa, que elemento mais dúctil e moldável a trabalhar que a infância? ... a necessidade se impõe ao Estado de lançar olhos protetores, de empregar cuidados corretivos para salvação destes pobres menores que vagueiam por não ter família, ou que se a têm, esta não lhes edifica o coração com princípios e exemplo moral". (MONCORVO, Apud RAGO, op.cit., 122)

Assim é que constrói-se não só um discurso, mas um aparato de proteção à infância "desvalida", que vem substituir as antigas práticas filantrópicas de construção de asilos e orfanatos que visavam se colocar no lugar da família supostamente ausente. Nesse momento a estratégia utilizada centra-se na pedagogização da infância das camadas populares, de forma a que as mães assumissem o modelo educacional burguês centrado na promoção de uma infância saudável, condição para um adulto bem adaptado ao status quo.

A casa e a família, são dignificadas como local privilegiado de formação do caráter, onde se adquirem os traços que definirão este novo trabalhador cônscio de seus deveres e responsabilidades, não mais exposto apenas à punição da lei, mas sujeito ao discurso da norma.

Nesse sentido, o discurso científico, mais especificamente o discurso médico e psicológico, condena as práticas populares de cuidados com a infância, acusadas de primitivas, irracionais e ignorantes. A ciência psicopedagógica é que irá fornecer os conhecimentos para uma educação racionalizada.

> "Uma ampla literatura procura dar conta da infância, explicar suas necessidades e definir seus contornos: dizer o que é a criança, como se caracteriza, como deve ser tratada e educada, impondo portanto uma infantilização exterior a ela. Desta nova argumentação emerge toda uma produção de saberes científicos voltados para a condição da infância e que fornecem categorias para sua percepção social". (RAGO, op.cit., 119)

O discurso científico irá, ora ignorar as diferenças sócio-culturais ao tratar da infância, construindo um modelo universal, abstrato, calcado no modelo de infância da família burguesa, ora denunciar explicitamente as formas concretas que a infância assume nas camadas populares, patologizando-as.

A rua é associada à idéia de perigo, marginalidade, totalmente nefasta à formação moral da criança.

> "Não preciso declarar, senhores, que me refiro à rua, à nossa rua... pois bem, senhores... é nesse meio peçonhento para o corpo e para alma que boa parte da nossa infância vive às soltas, em liberdade incondicional, em abandono, imbuindo-se de todos desrespeitos, saturando-se de todos vícios, aparelhando-se para todos crimes". (LOPES TROVÃO, apud RAGO, op.cit., 135)

Busca-se construir estratégias que visem afastar a criança pobre das ruas, fixando-a no interior da habitação, sob a autoridade familiar. Ao mesmo tempo, como a família das camadas populares é considerada inapta a cumprir este papel a disciplinação se dará principalmente no trabalho.

Como aponta Rago, enquanto a criança das classes dominantes será moralizada na escola, a das camadas populares

será introduzida na disciplina do trabalho:

> "O poder médico defendia o aprendizado de uma atividade profissionalizante, muito mais em função do aspecto moral - manter a criança ocupada, incutir hábitos de trabalho, reprimir a vadiagem - do que com a intenção econômica de prover braços para o mercado de trabalho em constituição". (RAGO, ibidem, 122)

Esse discurso é apropriado pelo patronato que assim justifica a utilização do trabalhador infantil nas fábricas, sujeito às mesmas normas do trabalhador adulto:

> "Não há empreendimento mais humanitário e filantrópico do que propiciar emprego apropriado para esta grande e crescente parcela da comunidade". (Stanley Stein, 1870 apud RAGO, ibidem)

Ao mesmo tempo, há toda uma condenação das práticas populares de cuidados com a criança responsabilizando-as pelo alto índice de mortalidade infantil nesta população. "O saber médico não admitia a existência de uma pluralidade de saberes sobre o corpo, procurando reinar soberana e exclusivamente. A inobservância de prescrições higiênicas, transmitidas como regras morais, era ameaçada com o perigo da morte dos nenês ou com o risco de deformidade física, culpabilizando-se a mãe... Na verdade, em nenhum momento procura-se pensar positivamente as práticas tradicionais das mães nos cuidados com os filhos e explicá-las em função de uma outra racionalidade. Ao contrário, o poder médico visa impor-se como o único competente para determinar as regras de conduta da população, descaracterizando todos os saberes antigos fortemente enraizados nos meios populares. A batalha certamente não foi vencida".(RAGO, op.cit,

128)

A negação de práticas educativas populares, como aponta Claudia Fonseca significa não apenas a imposição de uma representação de infância alheia a um grupo social, mas principalmente a negação de uma identidade cultural a este grupo. "Ao conceber a família conjugal como entidade natural, ao deixar como implícito que além (ou antes) dela é só caos, essa moralidade se quer universal; cobra de outros atitudes e práticas que não se adequam facilmente a seus contextos; culpa-os por não atingirem o ideal estipulado, e finalmente, nega um elemento importante de sua identidade histórica". (FONSECA, op.cit., 125)

Não se trata neste trabalho, de contrapor a um modelo de família e de infância referenciados na cultura burguesa um modelo que lhe seria "alternativo" de educação das camadas populares. Na verdade, ambos são construtos históricos que espelham a complexidade da sociedade brasileira, em que se expressa uma diversidade de práticas culturais entre as diferentes camadas sócio-econômicas. Trata-se, na verdade, de discutir como concretamente tais modelos dialogam entre si na constituição das famílias e no lugar social da criança nas camadas populares urbanas hoje, como estas diferentes representações se configuram, se chocam, se interpenetram.

SEGUNDA PARTE

3.o CAPITULO

O "MUNDO DA CRIANCA" E OUTROS MUNDOS DE CRIANCAS

3.1 - A GUISA DE DESCRIÇÃO: o olhar estrangeiro

Subindo à favela, a imagem de Malinowski ao iniciar sua pesquisa vem irremediavelmente à memória: "Imagine-se o leitor chegando a uma ilha desconhecida vendo desaparecer ao longe no horizonte o barco que lhe traz...". (MALINOWSKI, 1986: 27)

A imagem do estrangeiro, penetrando um universo estranho, serve de metáfora ao argonauta urbano, que busca conhecer, desvendar estes territórios nos quais a alteridade espreita nas esquinas. Subir à favela significa explorar aos poucos um espaço desconhecido, cuja proximidade geográfica oculta imensa distância cultural.

Falar da favela e da cidade é como falar de continentes, territórios quase distintos, hábitados por diferentes tribos urbanas que possuem seus próprios hábitos, costumes, crenças, rituais. Esta diversidade porém, convive com a homogeneidade da cultura moderna, que com seus padrões penetra todos os espaços sociais. Ocupamos o mesmo território, nos tocamos e trombamos nas ruas da cidade - espaço síntese da modernidade - onde a aparente multiplicidade de cores, contornos, luzes, não esconde a sufocante homogeneidade de uma estética hegemônica.

Subir à favela significa ir-se distanciando aos poucos de uma referência espacial em que prédios se sucedem entremeados de casas, terrenos demarcados pela rua - domínio público - que se limita no muro, no portão onde se inicia o domínio onde o indivíduo afirma sua singularidade - o espaço privado da casa.

À medida que vai subindo o morro, gradativamente mas

de forma visível, a paisagem se altera a cada passo, numa série de sinais que revelam toda sua força ao estranho, estrangeiro, mas escapam ao olhar familiar.

O asfalto vai criando fendas, buracos, onde a terra surge de início esparsa e finalmente ocupa com sua cor característica todo o chão, os muros, as pessoas. O espaço se colore de marrom, os corpos se tingem de terra e o branco some da paisagem.

A rua deixa de ser o espaço de circulação veloz de automóveis para se transformar num campo de intensa sociabilidade, onde no ir e vir constante da favela, se pára por instantes para falar do preço do arroz, da doença do filho, da bebedeira do vizinho. O ritmo não é mais o de uma metrópole, mas o de uma cidade interiorana.

A rua se estreita, recusa seu espaço à máquina e permite o jogo da bola de gude, da queimada, da pipa. Por todo lado estão as crianças, este é o seu espaço, extensão da própria casa e ao mesmo tempo, espaço da diversidade, onde o código familiar se encontra, e muitas vezes se confronta, com a lei dos grupos de iguais, o código da rua.

Esta é agora beco, já não tem placas que nomeiem, embora às vezes se marque a giz o significado para seus moradores - "Beco da Armargura", "Beco da Feira", "Beco da Morte". Sem começo nem fim os becos parecem brotar da terra, entre uma casa e outra, permitindo a passagem de só um transeunte. O perigo agora não está na velocidade do automóvel, mas no olhar soturno do que passa ao lado, ameaçador e ameaçado por um universo carregado de violência.

. Rua - local de convivência, de encontro, gargalhadas e ao mesmo tempo de temor, de desconfiança, de violência. Nela, a ambigüidade da favela se revela - espaço do trabalhador e do vagabundo, da norma e do desvio, da ordem e da revolta.

A casa já é o espaço da legitimidade imaginária, onde o sujeito se afirma, exerce seu poder para além das estruturas que o oprimem. Ao se adentrar as casas, penetra-se nos domínios do trabalhador, sua casa, em que é autoridade maior. O pai exerce seu poder de mando, referendado pelos demais. A ele cabe o sustento, o arroz com feijão. Nesta hierarquia, à mãe cabe a condução do cotidiano, já que o patriarca é também o guerreiro, o caçador, é através da luta na cidade que ele garante sua autoridade doméstica.

A mãe complementa e media o poder maior, cabendo-lhe a condução moral da família; ausente o pai, cabe-lhe então arcar com ambos os papéis. É ela que introduz e conduz a criança nas normas, nos valores familiares, zela por seu comportamento. Sua onipresença garante o equilíbrio da estrutura e o bom funcionamento doméstico.

O domínio da casa revela uma concepção de espaço bem diferente da que vige na cidade. Não mais as demarcações, as delimitações onde o lugar de comer, dormir, vestir, conversar, estudar, se atomizam cada vez mais, mas uma indiferenciação onde a sala, o quarto, a cozinha se misturam, interpenetram.

Porém o desejo é a diferenciação, é a busca de maior privacidade, para além das condições objetivas. À medida que se ascende socialmente, quando se consegue um "dinheirinho extra", este é o primeiro investimento familiar - a demarcação dos

espaços. Construir novo quarto só para as meninas, banheiro de cimento, cozinha separada da sala e, quem sabe, um muro que demarque a fronteira entre a casa e a rua e garanta um nível maior de intimidade.

A luz penetra sorrateira nas casas, onde os cômodos mal iluminados contrastam com a claridade de fora, reforçada pela aridez. Lá dentro a TV, o rádio, o som garantem o distanciamento das tarefas cotidianas. "Não repare a bagunça", ouve-se incansavelmente ao entrar, onde a ordem doméstica se choca com os padrões burgueses de organização. "Casa arregaçada, bagunçada, fodida". Nestas auto-qualificações os moradores espelham a representação que têm do próprio espaço, em oposição ao da classe média - os ricos da cidade. Arrumação, limpeza, são associados a um referencial urbano - o código dos prédios. Não que tais valores não estejam presentes, mas assumem contornos particulares, distantes do padrão dominante.

A limpeza pessoal é quase um ritual diário. No fim da tarde, quando as crianças estão cobertas de terra e os corpos adultos têm a cor e o cheiro do trabalho braçal, é hora de lavar, de restaurar as energias, recuperar o próprio corpo. Nesta hora, os sujeitos se recolhem às casas, se preparando para mais um dia de trabalho.

A ocupação do espaço doméstico revela os investimentos, as escolhas na organização simbólica do espaço concreto. Assim é que a cozinha, por onde se entra na casa, constitui o espaço privilegiado. Nela se garante o comer, valor maior do cotidiano. A geladeira, o fogão são os investimentos prioritários na aquisição de uma infraestrutura doméstica. Se na classe média a

cozinha ocupa um espaço relativo à privacidade familiar, onde o estranho se restringe à sala de visitas, na favela a relação se inverte. Os quartos, que geralmente se confundem com a sala, vêm depois, as camas se misturam ao sofa. Todo espaço é ocupado, utilizado, todos os vãos preenchidos. Aí também a busca da privacidade é dominante. Os armários, as caixas, os baús buscam garantir um espaço próprio, embora a posse seja quase coletivizada.

Assim como as casas sofrem constante processo de construção/reconstrução, a paisagem da favela está em permanente movimento. "Antes aqui tudo era mato" fala que se repete no discurso dos primeiros moradores, que foram ocupando a região há 20, 30 anos atrás e apontam a crescente urbanização da favela.

Apesar de não terem documento de posse dos terrenos, os moradores são donos do "pedaço". Já ficou longe o tempo das ameaças de desapropriação, embora a condição de favelado se afigure como ocupante de um espaço ilegítimo, constantemente ameaçado. Agora as lutas se voltam para introdução de melhorias na favela, implantação de um infra-estrutura básica. A água agora não vem mais das bicas, carregadas em latas dia e noite, como contam os antigos moradores. "Eu quando menina, tinha até uma careca no meio da cabeça de tanto carregar água. Ficava até 3 horas da manhã, criança, velho, tudo. Mas era muito alegre, animado, todo mundo se conhecia". O passado surge de forma mítica, romanceada, em contraste com um presente que, ao lado do progresso, do avanço tecnológico, traz relações mais anônimas e impessoais.

Os postes de luz dão segurança a quem passa à noite e

algumas ruas foram alargadas, calçadas, assumindo uma feição de cidade interiorana. A favela enfim se moderniza, se urbaniza, porém, ainda favela, espaço antagônico à cidade, marcado pela alteridade.

Tais benfeitorias revelam a estratificação interna e é nas margens, onde a favela se encontra com a cidade, que se concentram, beneficiando os moradores mais próximos. Os que habitam o topo, as entranhas, já não contam com as mesmas condições. A favela constitui portanto não um espaço uniforme, mas cheio de matizes, diferenciações, contrastes que traduzem sua complexidade.

No limite com a cidade se concentram as principais instituições públicas e nele o calçamento penetra a favela. As marcações são claras - de um lado da rua é a cidade, do outro a favela - separadas apenas pela rua de asfalto, que marca o espaço da cidade. Do outro lado surge a igreja, pequena capela quase sempre fechada.

Apesar de presente uma certa religiosidade, esta não se traduz (entre os moradores pesquisados) em relação maior com a instituição religiosa - no caso a Igreja. Com a porta quase permanentemente fechada, a não ser aos domingos, quando é penetrada por crianças ruidosas nas aulas de catecismo ou por alguns adultos esparsos que ocupam os poucos bancos na reza. O espaço destinado pela igreja se mostra revirado, em permanente mudança e construção. Ao lado, onde hoje deveria erguer-se o posto médico, reivindicação de todos os moradores, estão as ruínas de sua construção, à espera de uma verba, sempre por chegar.

Já não ocupa mais este espaço o temido trailer da P.O. (polícia), com seu preto metálico constrastando com as cores pálidas, os tijolos da favela. De suas janelas os guardas, ameaçadores e ameaçados, vigiavam os moradores e observavam as moças a subir o morro dolentemente, entre risos e olhares cúmplices.

Com a saída da P.O., a rua voltou a ser ocupada, as crianças e adolescentes não mais se escondem, temerosos de serem apanhados com suas reluzentes bicicletas coloridas cuja aquisição levanta suspeita. Já se pode jogar bola livremente, não mais sob a amaeça de vê-la confiscada pela autoridade policial. Ficou porém o protesto inscrito à tinta num dos muros da favela próximo ao posto, visível ao olhar de todos os passantes. "Não queremos a polícia na **nossa** favela". A inscrição revela a resistência possível, a revolta diante da vigilância imposta pelo outro - a cidade e suas instituições de controle.

Constantemente porém, assiste-se à subida de uma viatura até o topo da favela, onde no campo de futebol se encontram, brincam e se refugiam crianças saindo da escola, os cheiradores de cola, maconheiros, "churradores" de carteira. Espaço temido pelos pais, onde convivem as mais diversas experiências de vida, lugar do desvio, do descaminho. Mas é também espaço da capoeira, da pipa nas tardes frias de vento. Na capoeira, organizada sob o comando do "Papa-Ovo", mestre que inicia os demais na tradição cultivada com orgulho, onde afirmam sua ciência, seu saber maior.

Voltemos neste passeio às margens da favela. É no seu limite com a cidade, que sobe agora a rua de asfalto, larga,

absurdamente larga para os padrões de lá, que no seu cin
o espaço de terra e o cobre de piche. A rua de asfalto pe
favela retilineamente até o topo onde, ao lado do ca
futebol, se ergue, pairando sobre a cidade, a antena de rádio.

Ali a favela muda de nome, de Aparecida para Cafezal e atravessa todo o morro até se encontrar do outro lado novamente com a cidade, não mais o bairro São Lucas, mas o bairro da Serra. As turmas de adolescentes também mudam de nome, demarcadas geograficamente. Já não é a DSL (Destruidores do São Lucas), pichada ameaçadoramente por todo o bairro, mas GDR (Galera da Del Rey) gangs que teimam em desafiar a distinção dos espaços, o confinamento ao gueto e ostentar sua alteridade perante a cidade assustada.

São os prédios vizinhos que encarnam, simbolizam a distinção. Em frente à favela se ergue um edifício de vinte andares, construção moderna, habitada pela classe média, fortaleza que busca proteger-se da incômoda vizinhança. O porteiro permanente, o interfone, a garagem subterrânea isolam seus moradores. A vida desses habitantes constitui fonte constante de curiosidade por parte dos moradores da favela, que trocam, revelam suas intimidades perscrutadas na faxina dos apartamentos.

Em frente, o pequeno prédio quase se confunde com a favela. "Brega-chique" no dizer dos favelados, mas que teima em afirmar sua diferença, sua pertinência à cidade. De vez em quando alguma criança arrisca-se a brincar com os vizinhos favelados, sob a pecha de "pó de arroz".

Ao lado do prédio está o enorme barranco coberto de

lixo das casas próximas e onde as crianças buscam brinquedos, sapatos, embalagens, o que for possível de reaproveitamento, de transformação na criatividade infantil. O asfalto da rua afasta o jogo de bola, a queimada, o brincar de bola de gude, de casinha. Antes este era o espaço privilegiado das crianças das casas vizinhas, era seu pedaço. Agora a rua é usada para outras brincadeiras, sob o olhar temeroso das mães que gritam "olha o carro, sai da rua!", a cada automóvel que teima em passar por ali, buscando cortar caminho para o outro lado da cidade. Agora o carrinho de rolimã, a patinete, construídos pelas mãos hábeis infantis, ocupam este espaço, interditado às crianças menores.

Já adentrando a favela está a bica d'água, conquista dos moradores. Símbolo do progresso, é ponto de encontro das mulheres, que ali lavam a roupa conversando animadamente, enquanto os filhos pequenos brincam na terra. É nas imediações deste espaço que se situam as melhores casas, com seus puxados, lajes e algumas vezes um quintal com muros que buscam diferenciá-las do resto da favela. São geralmente dos primeiros moradores que ocupavam a região e que aos poucos foram introduzindo tão sonhadas melhorias. Onde antes era apenas quarto e cozinha, hoje se erguem construções numa sucessão de quartos, buscando abrigar os agregados. A casa não é a unidade da família nuclear, mas da extensiva, num convívio nem sempre harmônico com noras, genros, primos, netos que ocupam cada cômodo, aproveitando todos os cantos possíveis.

À medida que se sobe a favela, as casa vão diminuindo, o espaço não permite expansão e cada parede se cola à do vizinho. A casa se restringe e a rua constitui o espaço possível do lazer,

extensão doméstica. As ruas também se estreitam em becos cada vez menores, formando um labirinto de impossível trânsito ao estranho, mas explorado em cada pedaço por todas as crianças.

Mais do que espaço geográfico, este é o mundo de cultura da criança, onde no compartilhar das experiências cotidianamente vividas, ela introjeta o significado de ser, simplesmente, favelada.

3.2 - A FAVELA X A CIDADE

"A trama social possui a fisionomia das ruas que a compõem". (HOGGART)

A tentativa de conhecer/desvendar o processo de socialização das crianças de favela, em seu mundo de cultura, remete de forma central ao locus em que vivem. Ou seja, pesquisar os valores, as normas que referenciam a construção da identidade destas crianças, que balizam sua inserção no universo social, significa considerar que este processo se dá num espaço o qual determina as redes de significação construídas pelo grupo.

Hoje, o objeto de análise é não uma etnia estranha, mas um grupo social inserido no mesmo universo cultural e econômico do pesquisador. Em função de sua inserção diferenciada neste universo, com uma vivência cotidiana própria, tal grupo - os moradores da favela - têm uma concepção de espaço bastante específica, uma representação de urbanismo que lhes é característica.

Embora utilizemos do mesmo referencial semântico para falar do espaço ocupado - a cidade - esta possui uma significação própria a cada grupo. A mesma cidade é apreendida e representada diferencialmente pelas diversas classes e grupos sociais.

No caso do grupo pesquisado, as redes de sociabilidade construídas na (e através) da vivência cotidiana espelham o espaço ocupado enquanto espaço vivido. Na verdade, ficou claro, no decorrer da pesquisa, que favela e cidade são apreendidas pelos moradores como espaços diferenciados, uma concepção de favela enquanto espaço antagônico e não enquanto parte da

cidade.

Tal representação, presente tanto no discurso das crianças, quanto dos adultos marca um sentimento de exclusão dos benefícios urbanos caracteristico dos moradores da favela. Na fala de uma das crianças se expressa tal oposição:

> "Olha só mãe... favela dentro da cidade. Favela é favela, cidade é cidade. Favela é lugar de casa arregaçada e cidade é lugar de prédio".

E interessante notar que, segundo o dicionário de A. B. de Holanda o termo cidadão vem a significar, tanto "o indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado, ou no desempenho de seus deveres para com este", quanto "habitante da cidade". Neste sentido, ao não se reconhecerem como parte da cidade, os moradores da favela expressam, de um lado, a inacessibilidade de uma infra-estrutura urbana corporificada na imagem dos prédios, de outro, a exclusão aos direitos de cidadania, uma conquista marcada pela fragilidade, no caso dessa população.

Na verdade, no imaginário social, na visão expressa no senso comum, o favelado representa um cidadão de segunda categoria, associado à marginalidade, à criminalidade assim como habitante de um espaço marcado pela falta: de condições higiênicas, habitacionais ou mesmo "morais". Recorrendo-se novamente ao dicionário, neste, favela vem a significar "conjunto de habitações toscamente construídas (por via de regra em morros) e desprovida de recursos higiênicos". A falta, a ausência de uma infra-estrutura básica acessível aos moradores das grandes cidades, assim como de padrões de convivência urbana vem marcar o

habitante da favela - o favelado - com o estigma de sua marginalidade social. Sua população aparece assim, seja no discurso institucional do poder público, seja na visão dos senso comum, como classe perigosa, desviante, objeto de constante ação policial.

Como aponta Gilberto Velho (1987), um grupo social é representado como desviante em oposição a outro grupo apreendido como "normal", ou seja, o estigma significa menos um atributo que um código relacional. No caso, o favelado e o morador da cidade se antagonizam, sendo associados respectivamente ao desvio e à normalidade.

Tal código de classificação mascara os determinantes últimos da situação da marginalidade, socialmente definida. Atribui-se a uma suposta natureza do indivíduo, as causas de sua estigmatização, justificando-se todo um aparato de controle e repressão. Ser favelado significa assim, ocupar um lugar na gramática das relações sociais de desviante, sendo que suas relações interpessoais serão definidas por tal estigma. O conceito de estigma, tal como colocado por Goffman explicita o drama vivido pelo habitante da favela:

> "... un atributo que lo vuelve (el extraño) diferente de los demás... y lo convierte en alguien menos apetecible, en casos extremos, en una persona casi enteramente malvada, peligrosa, o debil. De ese modo dejamos de verlo como una persona total y corriente para reducilo a un ser inficionado y menos preciado. Un atributo de esa natureza es un estigma en especial cuando el produce en los demás... un descredito amplio..."
> (GOFFMAN, 1970: 12)

É com esta identidade socialmente definida, desqualificadora, que os moradores da favela dialogam em sua relação com a cidade. A favela surge como gueto, onde em função da marginalização experenciada na relação com a sociedade mais ampla, os atores reduzem seu espaço de circulação social, introjetando o estigma.

A cidade restringe-se a local de circulação imposto pelas condições de trabalho, ou pela necessidade de consumo. Desta forma, a carteira de trabalho surge como "passe" a garantir ao morador da favela livre trânsito pela cidade, sem o risco, sempre presente, de ser confundido com marginal.

Os moradores da favela lidam com esta identidade de maneiras diversas, ora afirmando, ora negando-a, realçando diferenças ou igualdades com os demais favelados. Nas entrevistas ou conversas informais, o discurso se alternava, conforme a situação referida. De um lado, reagiam com indignação à visão de que a favela seria o espaço ocupado por marginais:

> "Favelado não é diferente não, é gente igual aos outros".
>
> "Aqui quase todo mundo é trabalhador".
>
> "Favela não é lugar de bandido não, é de trabalhador também".

Tais falas eram recorrentes no discurso dos moradores, alternando-se no entanto com a representação da favela como espaço de perigo, de uma marginalidade latente, assim como de perda da privacidade:

> "Aqui dá muita gente ruim, tem muito bandido e vagabundo".
>
> "Favela é lugar perigoso prá se

> criar filho e aprender coisa errada com os que não presta".
>
> "Eu vejo, na casa dos rico não tem esse entra e sai que tem aqui não. O pessoal faz uma visita, entra um pouco e cada um vai pra sua casa. Aqui não, é um entra e sai que todo mundo sabe, todo mundo se mete na vida do outro".
>
> "Aqui é foda namorar. No dia seguinte, todo mundo sabe o que aconteceu, se você se perdeu, se o namorado brigou. A vida da gente vira de todo mundo".

Se a favela e a cidade são representadas como espaços antagônicos, a relação com os prédios e casas vizinhos é carregada de tensão. A rua que atravessa da favela para a "cidade" é representada como limite, demarcação de fronteiras. Um aspecto interessante de tal distinção refere-se ao seu caráter simbólico, no qual o concreto é codificado em sinais diacríticos que marcam a diferença. O asfalto, por exemplo, surge como signo da cidade em oposição às ruas de terra, signo da espacialidade da favela.

Como a rua que sobe à favela foi asfaltada no decorrer da pesquisa, houve um rearranjo na ocupação deste espaço. A partir deste asfaltamento, as crianças foram proibidas de brincar nesta rua, devido ao perigo de circulação de carros. Alguns pais falaram em construir muros para limitar o acesso das crianças ou mesmo em mudar para uma região mais distante e sossegada.

Tal alteração, aparentemente tão pouco significativa, passa a ser central no discurso dos moradores. Freqüentemente,as crianças contavam casos de atropelamento, acidentes, tendo escrito no asfalto, em letras garrafais" "Rua da Morte: perigo".

Podemos analisar tal mudança como o que Guattari denomina "alisamento da paisagem", ou seja, "a destruição física de lugares culturalmente significativos como resultado do ritmo avassalador da remodelação urbana: praças e parques, campos de futebol de varzea, botequins, dissolvendo espaços de convivência forçados pelo encontro cotidiano na cidade". (GUATTARI, apud SADER, 1988: 32)

O asfaltamento da rua revela a complexidade das relações que os diversos grupos sociais têm com o espaço urbano. Se para sujeitos de classe média, o asfaltamento das ruas constitui uma reivindicação constante, em função da priorização do dominio privado em relação ao público, na favela a questão assume outro significado. O asfaltamento surge no discurso dos moradores como perda do próprio espaço, desestruturação de seu cotidiano e mesmo ameaça de expulsão: "logo, logo vão querer que a gente saia daqui prá fazer prédio". Ou seja, a urbanização é associada à ocupação da região pela classe média, dona do "espaço" do asfalto.

Mais que o significado concreto, o asfalto surge como carregado de significação simbólica, enquanto representante da cidade, introdução do externo, do mundo do outro, no mundo de dentro da favela.

3.3 - A CASA, A RUA E O PEDAÇO

> "O traço distintivo do dominio da casa parece ser o maior controle das relações sociais, o que certamente implica maior intimidade e menor distância social... mas a rua implica uma certa falta de controle e um afastamento - é o local público". (MATTA, 1983: 72)

No discurso e na vivência dos moradores, surge como central a oposição entre a casa e a rua. Não me refiro aqui a estes termos tomados em sua concretude, mas enquanto pólos aglutinadores da tensão entre a norma e o desvio, tensão esta que é básica no cotidiano dos habitantes da favela. Tomo-os assim, enquanto significantes, referenciais semânticos que demarcam a trama ao redor da qual se desenrola o processo de socialização das crianças.

Desta forma, falar da casa significa fazer referência não ao aspecto empírico, mas ao pólo da vivência destes atores que se corporifica na família, no trabalho, na escola, representando a norma, o controle. Já a rua se refere ao pólo do desvio, a representação do perigo, da marginalidade, da delinqüência, do descontrole, concretizados nos grupos de idade, no botequim, no espaço do campo de futebol, nas ruas da cidade. Se os tomo enquanto categorias de análise, é importante compreender que têm marcações diferentes para cada subgrupo existente na favela.

Como coloca Da Matta,

> "podemos sugerir que existem situações em que a casa se prolonga na rua e na cidade, de tal modo que o mundo social é centralizado pela

> metáfora doméstica. Por outro lado, teríamos situações inversas, quando a rua e seus valores tendem a penetrar no mundo privado das residências, com o mundo de casa sendo integrado pela metáfora da vida pública. E teríamos ainda situações onde os dois mundos se relacionam por meio de uma dupla metáfora, com o domínio doméstico invadindo o público e, por sua vez, sendo por ele invadido".(MATTA,1983:79)

No caso observado, onde o domínio público e privado se misturam nos diversos espaços sociais, a casa refere-se também à região próxima ao espaço doméstico. A mulher e a criança são os representantes de tal domínio. Já a rua significa os locais mais distantes da favela, como o campo de futebol, ou o espaço da cidade, domínio masculino pela força de trabalho.

A rua constitui personagem freqüente nas conversas, sempre referida pelas mulheres como espaço de desvio, no que tange à identidade feminina e infantil. "Mulher de rua", é um qualificativo constante atribuído às mulheres não afeitas às tarefas domésticas, tarefas estas definidoras da identidade feminina no grupo observado.

> "Não gosto desse negócio de ficar na rua não, tenho minhas obrigações em casa. Mulher que fica o dia inteiro na rua, no papo furado, em conversa com homem, não tá sabendo respeitar suas obrigações".
>
> "A minha filha, eu nem converso com ela. Peguei os menino dela prá criar, porque ela fica o dia todo na rua, não tem cabeça prá ser mãe".

Da mesma forma, o homem que ocupa o espaço doméstico, passa a ter sua identidade desqualificada. Os homens que durante o dia transitam pela favela, ou dentro de casa (aposentados,

"encostados" e desempregados) são fonte de preocupação, associados ao risco de alcoolismo (o que é freqüente no grupo masculino).

> "Quando Z. ficou desempregado, danou a beber. Também, homem dentro de casa, sem trabalhar, ganhar dinheiro, acaba caindo na cachaça".
>
> "O F. é encostado, por problema de nervo. Aí ele passa o dia bebendo, o que ganha vai na cachaça. A G. é que segura a casa e os filhos".

O alcoolismo aparece assim como recurso ante a desqualificação, a negação da identidade masculina, atribuída ao homem dentro de casa. Quando estão em casa, os homens se ocupam com alguma tarefa relacionada a seu gênero (pequenos consertos, reforma da casa) ou assistindo a televisão.

Já as mulheres quando saem de casa utilizam as ruas, os espaços da favela como continuidade do domínio doméstico. Lavam roupa, secam, lavam panelas, dão banho nas crianças, em atividades que denotam um prolongamento ao espaço da casa. Nestes espaços não revelam nenhuma preocupação com o próprio aspecto. Já quando descem da favela para buscar os filhos na escola, diariamente, trocam de roupa, se arrumam para melhor se apresentarem no espaço público - a cidade.

Além do fato das casas constituirem espaços exíguos, as mulheres da favela buscam desempenhar suas atividades domésticas nos espaços externos à casa, de forma a participar das redes de sociabilidade ali constituídas - os pedaços.

> "Para além da soleira da casa, portanto, não surge repentinamente o resto do mundo. Entre uma e outra situa-se um espaço de mediação cujos símbolos, normas e vivências

> permitem reconhecer as pessoas diferenciando-as, o que termina por atribuir-lhes uma identidade que pouco tem a ver com a produzida pela interpelação da sociedade mais ampla e suas instituições". (MAGNANI, 1984: 140)

Os diversos pedaços, espaços intermediários entre o público e o privado, diferenciam-se assim, de acordo com definições etárias e de gênero. A sociabilidade nestes desenvolvida traz a marca das identidades construídas e auto-referidas pelos diversos grupos.

Os pedaços constituídos na favela buscam na verdade exercer uma mediação entre a casa - os laços fundados no parentesco - e a rua, cujas relações se pautam pela impessoalidade e formalismo impostos pela sociedade mais ampla.

A rua simboliza o espaço da insegurança, onde impera a lei do mais forte, e onde é fundamental ser esperto. Assim é que circular pelas ruas da cidade exige que o indivíduo lance mão de códigos de conduta que possibilitem transitar com tranqüilidade: Vestir de forma apropriada, não andar "em bando", não sair correndo pelas ruas, portar carteira de identidade (no caso do adulto), etc. Já no campo de futebol, "pedaço" masculino, não se meter com os churradores, mostrar-se malandro ante estes, demonstrar coragem.

A rua da favela é assim, o locus masculino por excelência, onde se constroem e afirmam valores de lealdade e aliança através de vínculos próprios do grupo. A sociabilidade masculina manifestada nestes espaços distingue-se da sociabilidade manifesta nos espaços femininos - no domínio da casa.

3.4 - FAMÍLIA? FAMÍLIAS

As análises antropológicas que enfocam a questão do significado da família na ordenação simbólica da moderna sociedade brasileira apontam para o papel central desta no imaginário social, como já foi discutido no segundo capítulo desta dissertação. Neste sentido, a família seria um valor propriamente cultural, estruturante da sociedade brasileira, para além da diversidade e antagonismo entre as diversas classes sociais.

Embora perpasse todo o tecido da socidade brasileira moderna, a família terá significados diferenciados, expressões diferentes em função da especificidade de sua inserção. Ou seja, a família característica de grupos sociais hegemônicos terá uma estrutura diferente da estrura familiar de um grupo das camadas populares.

> "As diversas classes sociais, com condições concretas de vida diferentes, podem gerar diferentes configurações estruturais da família, tanto no plano associativo, quanto no plano ideológico. Nesses termos, as tensões e pressões advindas de processos sociais mais amplos, podem ter efeitos diferentes sobre famílias de classes sociais diversas". (DORIA BILAC, 1978: 20)

No que tange aos sujeitos investigados, como aponta Durham (1980), a família constitui o elemento básico de organização de um modo de vida, a unidade de rendimentos, e consumo, lugar de divisão social do trabalho. Enquanto unidade de consumo, os projetos que fundamentam o cotidiano dos membros da família referem-se à unidade como um todo e não à construção de

um projeto individual, como se observa nas famílias das camadas médias, mais afeitas a um discurso individualista (*). Nas camadas populares o consumo individual é subordinado a um projeto coletivo; a renda não é individualizada, mas os parcos rendimentos são coletivizados, visando a sobrevivência da estrutura.

No dizer de Durham "a família é o centro decisório para as camadas populares, o ponto de referência e núcleo de reelaboração dos padrões de comportamento e das representações coletivas. É o locus central de reelaboração da experiência de seus membros e de construção de um projeto de vida". (DURHAM, apud SADER, 1988: 186)

Nas camadas populares, a família constitui uma das poucas relações dotadas de uma certa estabilidade, já que outros vínculos sociais mostram-se tênues e provisórios. As demais relações nos diversos espaços sociais (seja de trabalho, vizinhança) pautam-se por serem vínculos efêmeros, provisórios, marcados pela transitoriedade. Já a família significa o grupo que escapa ao controle exercido nas esferas públicas de atuação, o refúgio contra o anonimato do mercado de trabalho e o autoritarismo do Estado (**).

(*) A este respeito, o trabalho de Gilberto Velho "Subjetividade e Sociedade" é elucidativo sobre a questão do significado dos projetos individuais para os sujeitos das camadas médias urbanas, oferecendo um contraponto para a análise aqui desenvolvida. Vide VELHO, G. **Subjetividade e Sociedade**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1987.

(**) Os "pedaços" anteriormente descritos, embora cumpram o mesmo papel de construção de uma rede de sociabilidade, mostram-se no entanto mais frágeis que os laços familiares.

Enquanto nas relações anteriormente vividas por esta população nas cidades interioranas, o vínculo de compadrio, apadrinhamento, situava-se como fonte de proteção, de segurança, no espaço de uma grande metrópole, tal relação se dilui. O indivíduo das camadas populares não dispõe de outros laços neste espaço que mediem sua relação com a sociedade mais ampla, e, desta forma, a família se afirma como centro de referência. Neste espaço, compartilham-se vivências, experiências, novidades e esperanças, ao mesmo tempo que torna-se palco de conflitos, crises, disputas e desavenças num cotidiano íntima e intensamente partilhado.

Ariès (1981) constrói uma relação entre a hipertrofia histórica da família e a restrição dos espaços e formas de sociabilidade urbanas, com o maior controle exercido pelo Estado nestes domínios. O domínio privado torna-se então o espaço privilegiado de afirmação de uma singularidade, silenciada nos domínios públicos de atuação.

Se a família constitui o pólo organizador e aglutinador da vivência dos sujeitos das camadas populares na moderna sociedade brasileira, como caracterizar tal família?

A família nuclearizada, patriarcal, constitui o modelo hegemônico nas camadas médias urbanas, enquanto que, nas camadas populares a força simbólica de tal modelo é relativizada pela existência de formas alternativas de ordenação da vida doméstica.

Da Matta (1988) aponta para a questão ao colocar que, se nas camadas médias a família caracteriza-se por um andropocentrismo, nas camadas populares, marca-se por uma matrifocalidade. "Famílias matrifocais são aquelas em que a mãe é

a figura que permanece sempre e que constitui o foco dos laços intrafamiliares, sendo a figura do pai transitória e substituível. Em famílias deste tipo, característico das populações urbanas de baixa renda no Brasil, as mulheres são as figuras mais importantes no estabelcimento de suas redes de relações e na transmissão de valores morais do grupo. São figuras poderosas que representam a lei e a proteção materna ao mesmo tempo".(ZALUAR, 1982: 179)

Na verdade, nas famílias observadas, as figuras centrais são ocupadas pias mães e avós, que aglutinam o espaço familiar. Apesar de não ter tido durante a pesquisa uma preocupação com a quantificação dos dados, das 11 famílias observadas mais diretamente, 6 eram modelos nucleares e 5 eram centradas na figura materna, por ausência da figura masculina adulta ou por esta não constituir um parceiro fixo. Tal questão aponta para a relação entre o modelo idealizado da ordenação familiar e a sua forma empírica. Como coloca Durham "as exceções são tão numerosas como o modelo de família nuclear... porém tais exceções podem significar apenas uma maleabilidade do modelo e não sua substituição por um modelo alternativo".
(DURHAM, 1980: 7)

Nesse sentido, a família matrifocal significaria não um modelo alternativo ao modelo nuclear, mas a impossibilidade de organizar a existência nos termos do modelo proposto. No entanto, cabe perguntar até que ponto, mesmo negado na prática, o modelo continua a exercer sua força simbólica? Como os sujeitos concretos com uma ordenação familiar diversa da representação

dominante, dialogam com tal representação?

Durante o trabalho de campo, tais questões se revelaram complexas e ambíguas, vividas de formas diferentes pelos diversos atores, em função de determinantes de ordem idiossincrática (*).

Se em algumas famílias a ausência do pai significava uma falta permanente, um desarranjo da estrutura (notadamente no que tange ao orçamento doméstico), em outras se constituíam formas alternativas de organização familiar. Na medida em que a mãe se mostrava capaz de prover o sustento familiar e ocupava o lugar do companheiro com parceiros sucessivos, o modelo perdia sua força simbólica. Como aponta Durham "nenhum modelo conserva sua legitimidade se for de todo inoperante". (DURHAM, op.cit.)

Nas falas das mulheres entrevistadas transparece esta questão:

> "O Zé faz falta é pra ajudar nas despesas. Eu só não dou conta. Como eu vou trabalhar e deixar 8 filhos pequenos em casa? Agora sexo, não quero nem saber. Pra quê, pra arrumar mais filho?"
>
> "Homem? Eu não preciso de homem pra cuidar do meu filho. Se até hoje eu fui capaz de dar comida pra ele... e namorado é o que não falta".
>
> "Pra que casar? Meus pais tão dando a maior força pro meu filho e eu e o Geraldo continuamo namorando. Deixa assim que tá bom. Depois a gente casa e fica aquela brigaiada, ciumeira? Quero não".

(*) Na verdade, tal tema exigiria um aprofundamento maior no trabalho de campo, confrontando-se dados qualitativos e quantitativos, uma ênfase maior nas entrevistas e observações. Como no entanto, não constituia tema central da tese, mas pano de fundo para a questão da criança, uma afirmação mais conclusiva e definitiva fica dificultada.

Assim, o que o trabalho de campo pareceu indicar é que, os sujeitos observados relativizam o modelo dominante andropocêntrico de família centrado na figura paterna. O discurso procura legitimar a configuração doméstica existente, desqualificando o poder de verdade do padrão hegemônico.

Ao lado da importância simbólica, do papel central desempenhado pela figura materna nas famílias observadas, a figura da avó ocupava espaço fundamental na ordenação da vida doméstica. Esta substituia a mãe nos cuidados com os filhos pequenos, cuidava da casa quando a mãe necessitava trabalhar fora e contribuia para a manutenção da unidade doméstica, destinando os parcos recursos conseguidos através da pensão ou aposentadoria. Todas as mães observadas recorriam às próprias mães ou sogras na condução de seu cotidiano. Na verdade, até o local de residência da nova família se mostrava determinado pela proximidade com o local de residência feminino de origem.

Mesmo as mulheres que não trabalhavam fora passavam a maior parte do tempo na casa das mães, compartilhando as tarefas domésticas. Já os avôs eram praticamente inexistentes, tendo sido observado entre as famílias apenas um avô ainda vivo (*).

A figura do pai se mostrava ausente no cotidiano doméstico, saindo cedo para o trabalho e só retornando ao anoitecer. A transmissão de regras e valores morais, a socialização das crianças, constituia tarefa eminentemente feminina. O pai só interferiria em casos extremos, quando se

---

(*) Sobre o significado do papel das avós na ordenação familiar brasileira vide o trabalho de Myriam Lins de Barros, "Autoridade e afeto". Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1987.

mostrava necessária a interveniência da autoridade maior (por exemplo: caso de roubo, gravidez de uma filha). Nos demais assuntos o pai não se envolvia na educação cotidiana.

A maior parte dos temas referentes à educação dos filhos, aos problemas domésticos, eram considerados "assuntos de mulher", sendo que as mães evitavam levar ao conhecimento dos pais eventuais problemas ocorridos neste domínio. Quando a "autoridade" do pai se fazia necessária, esta era exercida através da punição física às crianças, geralmente com maior carga de violência que a utilizada pelas mães. Apanhar do pai era o grande temor das crianças, que evitavam a todo custo um confronto com a figura paterna.

Quanto ao papel dos filhos na estrutura familiar, tal tema será desenvolvido mais detalhadamente no decorrer do próximo capítulo, analisando-se seu lugar na estrutura simbólica das famílias observadas, de acordo com uma diferenciação etária e de gênero.

4.o CAPITULO

"DE ANJINHO A MOLEQUE" - O LUGAR SOCIAL DA CRIANCA NA FAVELA

4.1 - ANJINHO - O "PARAISO" PERDIDO

A relação mãe-filho recém-nascido nas camadas populares é continuamente representada no discurso do senso comum e mesmo em alguns trabalhos científicos, como marcada pela fragilidade e mesmo inexistência, em função das precárias condições de vida de tal população.

Tais análises afirmam que a alta taxa de mortalidade infantil nesse período, faria com que as mães só investissem afetivamente na relação após o primeiro ano de vida, ultrapassados os riscos comuns de mortalidade nessas camadas durante tal período.

Tais análises se assentam na visão da afetividade calcada numa lógica racional de cálculo custo-benefício, ou seja, o afeto seria determinado, decorrente de condições concretas de sua plena realização. Uma afirmação elucidativa desta concepção transparece nesse texto:

> "Enquanto que 83% das crianças de classe média estavam sobrevivendo além dos 5 anos de idade em 1871, o número para a população total era de apenas 63%. Falam-nos hoje do maior apego às crianças por parte das classes médias e isso pode ser atribuído em parte, à influência destas simples estatísticas". (BOOTH, 1976: 87)

Cabe questinar o etnocentrismo e a-cientificidade de tal visão: O que significa "afeto" e como quantificá-lo? Qual o significado da maternidade no universo cultural em que as mães se inserem? Qual o lugar simbólico que o filho ocupa na construção de suas biografias ? Atribui-se uma racionalidade objetiva à ordenação da vida cultural que a antropologia tem historicamente

desmontado.

Busco considerar a maternidade enquanto prática social, síntese de "múltiplas determinações", inclusive as simbólicas, em que é impossível privilegiar apenas um aspecto. Como coloca Evans-Pritchard "uma vez incorporado ao domínio humano, a ação da natureza não é mais um mero fato empírico,mas um significado social". (EVANS-PRITCHARD apud SAHLINS, 1979: 37)

Dessa forma a maternidade não constitui um fato objetivo apenas relativo ao domínio da natureza, mas é carregado de um valor cultural que determina as relações concretas mãe-filho no primeiro ano de vida.

No trabalho de campo, procurei captar como, diante das condições objetivas dadas, as mulheres percebiam a maternidade, como se dava a interação mãe-criança pequena, que lugar esta ocupava tanto no discurso quanto na prática cotidiana.

Um primeiro aspecto a ser analisado nesse sentido refere-se ao período no qual ocorre a primeira gestação. No grupo observado, era nítida a diferença em relação ao padrão da classe média da faixa etária em que as mulheres engravidavam pela primeira vez. Era comum nesse grupo que a primeira gestação ocorresse aos 14 ou 15 anos de idade, independente do casamento.

Embora no discurso das mulheres entrevistadas fosse geral a crítica à primeira gestação nesse período, em função de uma imaturidade psíquica e precariedade econômica, a maioria situava entre os 14 e os 20 anos o período da sua primeira gravidez. Ao mesmo tempo, destacavam o fato enquanto marco de passagem para o universo adulto e para um novo lugar social: o de mulher adulta, dotado de maior legitimidade que o de adolescente.

Uma das entrevistadas, grávida, solteira, com 15 anos, colocava que:

> "Eu não sabia que ia ser tão bom (referindo-se à gravidez). Todo mundo tá me respeitando lá em casa. Minha mãe parou de me encher o saco e meu pai traz tudo que eu peço"

Outra entrevistada dizia que:

> "Engravidei com 16 anos. Aí era bom que J. tinha o maior carinho, não deixou eu ter filho sem anestesia não, pagou tudo prá mim"

> "M. se perdeu né, aí teve que casar, ela ficou muito diferente do que ela era, o jeitão dela de se vestir, ah, ficou muito mais velha"

O primeiro filho significava, assim, um corte em suas vivências através do qual, de forma definitiva, ultrapassavam o período da infância e entravam no universo adulto.

> "Só depois de ter filho é que a gente cria mesmo juízo"

A maternidade aparecia nas entrevistas não como encargo, fardo que iria dificultar mais ainda a estruturação de vida dessas mulheres, como uma análise calcada na visão de investimento afetivo como relação custo-benefício poderia fazer supor. Ao contrário, os filhos surgiam tanto no discurso quanto no cotidiano destas enquanto o único bem que possuiam, enquanto objeto de realização de afeto, de desejo.

> "Prá mim eu não ligo, só penso neles, são tudo que eu tenho"

> "Filho é a coisa mais importante que a gente pode ter, a mais preciosa, mesmo com as dificuldades"

O grande temor por parte dos pais nesse período era que a criança não "vingasse". A convivência com a morte, não rara

nessa fase da vida da criança, fazia com que esta fosse considerada um fato natural, o que não alterava, no entanto, a dor da perda.

A utilização do termo vingar traduz a idéia de que a sobrevivência constitui uma luta, uma vitória alcançada arduamente, na qual a morte é subjugada em função dos cuidados por parte da mãe e da "boa" natureza da criança.

Os depoimentos, os relatos nesse sentido são bastante freqüentes e tipificam a dura convivência com a mortalidade infantil. Se nas camadas médias urbanas a morte de um filho significa uma experiência incomum, no grupo observado constitui vivência que faz parte da biografia da maior parte das mulheres.

Uma criança ao relatar o falecimento da irmã de 7 meses, dizia:

> "Eu só ficava pensando... graças a Deus que nenhum irmão meu morreu. Aí minha colega perguntou:
> __ Nenhum menino de sua casa morreu ainda não? Então vai morrer. Sua mãe tá esperando? Então vai morrer.
> Eu ficava com medo dela morrer toda hora, ia lá na cama e ficava ouvindo o coraçãozinho dela batendo. O que eu mais quero na vida é que ela volte, do mesmo jeito. Se Deus quiser ela volta, mas sem doença"

Uma mãe colocava ao se referir à morte da filha de 3 dias, ocorrida a uma semana:

> "Eu acordei, fui pegar ela, ela tava geladinha. Soltei e saí feito doida prá minha mãe me ajudar. Não adiantava mais, mas eu queria levar ela pro hospital, não queria acreditar. Até agora ainda sinto ela no meu corpo. É ruim demais"

Poucos meses depois essa mãe decidiu engravidar

novamente,

> "Prá botar um no lugar da que foi. Se Deus quiser este vai ser forte e vai vingar a outra"

Assim é que, o que a pesquisa de campo indicou é que, ao contrário da visão de que as mães das camadas populares seriam menos apegadas aos filhos pequenos, em decorrência das altas taxas de mortalidade havia enorme investimento em relação ao recém-nascido. O valor atribuído à maternidade fazia com que o apego, o afeto pautasse tal relação, mesmo apesar do risco de frustração desse investimento afetivo. Deprende-se que o valor simbólico do filho, seu significado na dinâmica cultural do grupo e não uma racionalidade na economia afetiva calcava tal relação.

O filho significava, principalmente para a mulher no grupo observado, a concretização de sua plena identidade social: a de mãe e organizadora da vida doméstica. Se o trabalho feminino aparecia enquanto contingente, estratégia de sobrevivência, a maternidade significava a efetivação de seu papel sexual. Com isso, o filho ocupava o lugar simbólico de realização da identidade feminina.

DUARTE (1987), DURHAM (1983) e outros autores apontam para o significado da maternidade nas camadas populares, como a realização pessoal feminina, enquanto o trabalho feminino externo, remunerado significa, para DUARTE uma "ocupação ilegítima" no universo simbólico destas camadas.

Segundo este, em consonância com a polarização casa-rua, a mulher enquanto referente à casa teria como responsabilidade o desenvolvimento moral dos filhos, a inculcação de modelos de comportamento. O trabalho surgiria carregado de

ambigüidade e conflito, como um deslocamento do lugar social feminino.

Os cuidados com a criança pequena eram percebidos como ocupação essencialmente feminina, desqualificadora da masculinidade. Os pais e irmãos mais velhos só participavam dessas tarefas quando as mulheres estavam impossibilitadas de fazê-lo (por parto, doença, etc). Tal divisão de tarefas era representada como inerente à natureza de cada sexo e não como construída socialmente e, portanto, não passível de relativização.

É importante ressaltar aqui que, para as entrevistadas, este era o modelo de relação homem-mulher no qual as tarefas domésticas são atribuídas ao gênero feminino, enquanto referentes ao mundo privado da casa. Transparecia nas entrevistas e observações uma não penetração de um "discurso feminista" de divisão das tarefas domésticas. Ao contrário, os papéis se mostravam rigidamente definidos e demarcados, referendados pelos atores sociais

Num diálogo com uma das mães, esta colocava que o filho tomava 5 mamadeiras durante a noite, o que fazia que ela ficasse sanada. Quando inquirida se o marido não a auxiliava, afirmou surpresa,

> "Mas ele já trabalha fora o dia todo, isso é coisa pra mulher"

Durham aponta que a dimensão privada, em todas as sociedades, é atribuída à esfera feminina, dizendo "o que a análise da diversidade cultural demonstra é a necessidade de dissolver a definição das relações entre homens e mulheres em

termos de dicotomia dominação-submissão e começar a pensar numa complexa combinação de áreas de influência ou autonomia, e graus diversos de imposição e aceitação de autoridade real ou simplesmente formal". (DURHAM, 1983: 19)

A importância dos bebês se traduzia em práticas concretas no cuidado da criança recém-nascida. Esta ocupava um espaço especial no interior da moradia, mais escuro e silencioso, com uma preocupação com a higiene, inexistente em relação às crianças mais velhas.

O recém-nascido era percebido enquanto ser incompleto, imperfeito, em processo de humanização. Ocupava um espaço mítico, cercado de crenças, até que, ao ser batizado, efetuava sua passagem para o mundo propriamente humano.

Uma mãe, ao relatar o desejo de batizar rapidamente o filho recém-nascido, colocava que

> "não vejo a hora de poder dormir de luz apagada... até ser batizado, o anjinho tem que ficar de luz acesa se não a bruxa vem e rouba ele. Depois de batizado não, vira gente e não tem mais perigo"

A própria referência, no discurso da mãe, ao recém-nascido enquanto anjinho denota uma concepção de um ser habitante de um universo não propriamente humano. O batismo portanto, mais que uma cerimônia religiosa, significava um rito de passagem através do qual o anjinho abandona o domínio da magia e ingressa enquanto ser humano no domínio do real.

A preocupação com a sobrevivência da criança recém-nascida se traduzia também na utilização de receitas, práticas tradicionais de cuidados com o bebê, transmitidas através das

gerações e ensinamentos médicos, os quais eram incorporados na relação com a criança. Ocorria porém, um processo de filtragem das informações "científicas", através do qual algumas recomendações eram assimiladas e outras descartadas.

Linton, ao discutir a apropriação de elementos de uma cultura por uma outra, aponta para a reorganização e reordenação de tais elementos: "la sociedad receptora desarolla nuevas interpretaciones de la miesma y la orienta hacia otros fines". (LINTON, apud BOLTANSKI, 1974: 97). Assim é que regras e preceitos médicos são absorvidos em função do universo cultural de cada classe que lhe atribui ou não significação.

Boltanski, no seu trabalho "Puericultura y moral de classe", discute a relação entre saber médico e práticas populares no que tange aos cuidados com a criança recém-nascida. O autor aponta que, enquanto na classe média as regras ditadas pela ciência são validadas socialmente, percebidas como as únicas dotadas de legitimidade, nas camadas populares tal saber irá competir com um saber popular, transmitido através de gerações, constituido por um conjunto de normas e regras consideradas arcaicas e ilegítimas pela cultura científica.

A competição entre tais saberes, para Boltanski, acarreta uma tensão na mãe das camadas populares, a qual, na relação com o médico, não conseguirá estabelecer um diálogo entre ambos os saberes. Ao contrário, tal relação se pautará por um monólogo, no qual, de forma prescritiva, o médico irá ditar as regras a serem seguidas e os possíveis males decorrentes da sua não obediência.

Porém, os atores sociais postos em cena nessa relação, representam não agentes passivos, mas sujeitos que elaboram e reorganizam esse antagonismo na situação concreta. As mães do grupo observado construiam uma leitura critica do saber científico filtrando as informações consideradas pertinentes e descartando as representadas como incompatíveis com suas condições de vida.

> "Esses médicos acha que a gente pode ficar fervendo roupa , fralda, bico toda hora. Se as vezes nem água tem? Isso serve pros rico, mas pra gente a história é outra"

Ocorria um jogo no qual as mães simulavam incorporar e reconhecer alguns ditames do saber científico, de forma a conseguir ter acesso a diagnósticos e medicamentos por elas valorizados.

Uma mãe, ao relatar a consulta mensal através da qual tinha direito a um enxoval para o bebê, dizia:

> "A gente tinha que ter entrevista com a tal psicóloga. Eu falava direitinho tudo que minha patroa usava. Falava que usava talco Johnson, sabonete Pom-Pom, tudo que rico gosta e ela ficava crente que era verdade. Aí não me enchia o saco"

Aparece aí, uma prática, arduamente desenvolvida pelos sujeitos das camadas populares, diante de sujeitos representantes das camadas dominantes, de dissimular, representar respeito, humildade, de forma a sobreviver no jogo social do outro, o prazer em driblar, fingir, "fazer de bobos" tais sujeitos, negar o domínio do saber oficial e valorizar os conhecimentos próprios. Por outro lado, a consciência de uma situacão de privacão

material que impossibilitava a obediência aos ditames científicos, adequados aos "ricos" e inviáveis para as mulheres do grupo observado.

Aos poucos, a relação com o recém-nascido vai se transformando, diminuindo progressivamente a tensão com a sua sobrevivência. A mãe irá subtrair o tempo dedicado ao bebê, dividindo-o com as demais tarefas domésticas, ou retornando ao trabalho fora de casa.

A relação que as crianças mais velhas e os adultos estabeleciam com as crianças pequenas pode ser qualificada pelo que Ariès define como "paparicação". A criança, em seu comportamento característico era percebida enquanto fonte de brincadeiras, de diversão dos adultos e crianças maiores, não possuindo, ainda, vontade nem decisão próprias, mas proporcionando prazer, orgulho e satisfação aos seus.

A concepção da criança pequena não como sujeito, mas objeto de prazer e divertimento por parte dos adultos transparece no relato de uma mãe num caso limite:

> "Eu sempre quis ter uma filha de cabelo bom, que eu pudesse por laçinho, chuquinha, fitinha. Aí quando nasceu o W., ele era o único que tinha cabelo bom,lisinho. Eu vestia ele de menina, fazia franjinha, punha laço de fita, ele ficava igual menina. Eu saía com ele pra rua e quando perguntavam se era menina, eu falava que não, que era menino"

Se analisarmos o discurso da mãe a partir de um referencial psicológico e psicanalítico, tal comportamento surge como patológico e patologizante. Subjaz a este a concepção de que a criança pequena é dotada de subjetividade, de uma psiquê que

incorporará tal experiência, refletindo-se na sua constituição como adulta.

Cabe considerar que, no discuso da mãe, está implicita a representação da criança pequena como não sujeito, o qual pode ser manipulado, tratado como objeto lúdico, sem que isso determine nenhum dado à sua formação. Ela pode ser travestida sem maiores conseqüências, pois não possui sexo, memória, história, na visão da mãe entrevistada, o que não invalida no entanto, o caráter problemático de tal conduta.

A criança é assim, ao invés de sujeito, objeto de manipulação. Isso transparece nas falas das crianças maiores que afirmam que "menino pequeno não serve pra nada, só prá gente brincar". Assim, escrevem palavrão na testa das crianças pequenas, carregam-nas de cabeça para baixo, prendem grampos no pênis dos meninos, etc.

A primeira infância é descrita com saudosismo e inveja por parte dos maiores, período em que a criança pode assumir a "natureza infantil", livre dos condicionantes sociais impostos posteriormente.

> "Eu queria ser bem pequeno... aí não tem obrigação, não tem que fazer nada, só brincar" (fala de Gilson, 8 anos)

A condição da criança pequena nesse grupo, de centro de interesse e foco afetivo por parte de toda a família determina que adquira direitos, regalias que serão perdidas à medida em que for crescendo.

O caso do acesso aos brinquedos industrializados exemplifica esta questão. O investimento familiar na compra de

presentes por ocasião do Natal, se concentra em torno da criança pequena, com grande preocupação por parte dos pais em garantir-lhe esta alegria, na impossibilidade de estendê-los a todos os filhos.

> "Aqui em casa não dá prá dar presente pros 8, já pensou? Mas o Z. tadinho vou dar um carrinho pra ele que nunca teve. Os mais velhos ficam com os cacareco velho mesmo"

É claro que a faixa etária não é o único fator determinante. O acesso ao brinquedo será influenciado por uma série de outros fatores, tais como tamanho da estrutura familiar, quantidade de filhos, posição de cada filho no conjunto dessa estrutura (os filhos caçula gozarão geralmente de maiores regalias) e outras influências de ordem idiossincráticas.

Porém, o brinquedo terá um valor cultural diferente para as famílias de extratos intermediários afeitos a um discurso psicopedagógico e as das camadas populares. Naquelas significa - nessa faixa de idade - um instrumento psico-pedagógico, determinando o surgimento de um mercado de produtos lúdicos destinado a sustentar a transmissão cultural familiar, em consonância com os conhecimentos adquiridos na escola. Desta forma, conceitos de cor, forma, tamanho, etc, por exemplo são transmitidos através de brinquedos concebidos especificamente para este fim, que irão coexistir com os brinquedos dito "tradicionais" voltados para a introjeção pela criança dos papéis atribuídos a cada gênero em nossa sociedade.

Já no grupo observado, a não penetração de um discurso psico-pedagógico sobre a primeira infância, faz com que o brinquedo seja basicamente um instrumento de introjeção do papel

sexual, elemento fundamental para construção da identidade social. Invariavelmente é dado (quando as condições objetivas assim o permitem) um carrinho ao menino e uma boneca à menina.

Uma mãe, ao observar um menino de classe média brincando com um fogão que havia ganho, colocou com preocupção:

> "Mas a mãe deixa, ela não fica preocupada dele brincar com coisa de menina, e depois se ele se acostumar?"

A relação com o brinquedo vem tipificar a nítida diferenciação entre a definição social da primeira infância construída nas camadas dominantes da sociedade e a representação desta nas camadas populares. É importante ressaltar que ao fazer referência aos "extratos intermediários" não se está ignorando a extrema complexidade e diferenciação interna nestes grupos. Tomo aqui como base os grupos mais intelectualizados, influenciados por uma visão da infância atravessada por um discurso científico psicopedagógico, o qual representa o discurso emergente sobre a infância. Enquanto que nos extratos intermediários este período se caracterizará por uma intervenção psico-pedagógica cada vez mais precoce, nas classes populares a criança será educada de forma mais relaxada, segundo os ditames da "natureza".

Luis Fernando Dias Duarte (1987) aponta para a distinção semântica por parte das camadas populares e das camadas dominantes ao tratar da evolução da criança. As primeiras se referem ao "crescimento da criança" o que denotaria um conceito calcado em referenciais físico-biológicos, enquanto nas camadas dominantes utiliza-se o termo "desenvolvimento infantil", o que denotaria uma concepção calcada em conceitos psicológicos.

A ação do adulto, particularmente da mãe, se concretiza em decorrência dessas concepções. Nas camadas populares a definição da criança desse período se baseia na idéia de um ser imperfeito, irresponsável, completamente dependente, ainda não dotado de subjetividade, não passível de uma ação pedagógica, mas que, de acordo com o ritmo ditado pela natureza, chegaria por si próprio à aquisição de habilidades básicas (linguagem, movimentos, etc). Uma mãe, comentando o fato de se ensinar à criança o controle da micção, comentava,

> "Mas tadinho, é muito novinho, tem só 1 ano e meio, acho uma judiação. Deixa que ele aos poucos vai aprendendo"

A aprendizagem se daria por imitação do comportamento do adulto e das crianças maiores, na interação que a criança estabelece com seu meio social, sendo que a intervenção do adulto é representada enquanto uma violentação do ritmo ditado pela natureza.

Isso não significa que não haja um projeto educativo em relação à primeira infância nas camadas populares. Porém, tal projeto prioriza a introjeção pela criança de noções e regras morais (basicamente a aprendizagem de sua identidade sexual como já foi anteriormente apontado).

É interessante notar que as mães falavam em "costumar" ao invés de aprender, ao se referir à aquisição de normas e valores culturais. No dicionário o verbo acostumar vem a significar: "habituar, afazer, avezar" (AURELIO BUARQUE DE HOLANDA, 37). Semanticamente, pode-se analisar que tal termo traduz a representação de que a aprendizagem se dá pelo hábito,

pelo costume, repetido cotidianamente.

Já nas camadas dominantes, a definição social da primeira infância tende a priorizar aspectos psicológicos. Há uma atribuição de enorme importância a essa faixa etária enquanto período constitutivo da personalidade e formador das estruturas cognitivas.

> "A transformação da definição social da primeira infância faz recuar para a mais tenra idade o bebê como objeto de cuidados fisiológicos e afetivos, fazendo começar mais cedo a primeira infância como período que recebe cuidados culturais e pedagógicos". (CHAMBOREDON, 1986:43)

A psicologia ao definir as performances da criança em cada etapa de seu desenvolvimento, estabelece uma expectativa de seu desempenho, o qual é acompanhado, controlado, regulamentado, incentivado de acordo com critérios científicos.

> "As idades pré-escolares não são mais definidas, na percepção dominante, como intervalo de tempo e espera durante o qual a educação consistiria principalmente, na guarda, na criação física e num princípio de formação moral e psicológica ... o que não passava de um período indiferenciado de maturação torna-se um cursus cientificamente definido". (CHAMBOREDON, 1986: 43)

No grupo observado, a pouca penetração do discurso psico-pedagógico fazia com que a criança fosse percebida socialmente de acordo com outros critérios. Ao se referirem à criança pequena discutiam basicamente suas características físicas.

Uma mãe, ao comparar o desempenho de seu filho de 2 anos com uma criança de classe média da mesma idade, colocava,

não sem visível tristeza:

> "Puxa, o Y. é muito mais esperto que o J. ele fala direitinho, o J. não fala quase nada e tem a metade do tamanho. Também, tem dia lá em casa que é só arroz, nem leite ele tem tadinho"

O desenvolvimento psicofísico era percebido como decorrente da alimentação, não sendo construída relação alguma com a ação do adulto junto à criança.

A concepção da alimentação a ser dada à criança reflete as diferentes representações da primeira infância em cada classe social. Segundo Boltanski, a preocupação por parte da classe média em dar alimentos leves à criança pequena vem reforçar a idéia de diferenciação da idade adulta. Já a utilização de alimentos ditos pesados à criança pequena nas camadas populares denotaria uma concepção de infância enquanto continuum do adulto, em termos físicos, porém incompleto em termos psicológicos.

> "Ver el niño como un hombre pequeno en cuerpo, pero muy distinto del adulto en espiritu, un pequeno inocente irresponsable y candido porque aún está libre de esos multiplos condicionantes que pesan sobre la vida del hombre formado". (BOLTANSKI, 1974: 132)

No que se refere às estratégias de repressão de atitudes consideradas negativas, enquanto a punição física, o castigo corporal dentro de certos limites eram encarados com naturalidade em relação à criança maior, era unânime a reprovação à punição física de crianças pequenas. No discurso, as mães condenavam aquelas que por serem "nervosas", "doente dos nervos" batiam nas crianças pequenas. Tal atitude era entendida enquanto covardia, já que a criança "não entende nada, não pode reagir".

Porém, se o discurso nega, na prática cotidiana o fato não era incomum. A utilização do castigo físico na primeira infância revela um descarregamento das tensões a que a mãe está continuamente exposta, que não tem correspondência com um projeto pedagógico, como acontecerá com as crianças maiores.

A criança pequena tinha seu espaço reduzido aos limites da casa e à vizinhança, onde circulava sempre acompanhada da mãe ou dos irmãos maiores. Como a criança não tinha ainda autonomia para explorar livremente o espaço da favela, ficava restrita ao espaço próximo da casa, sob o controle da família. Ela representava o pólo simbólico da casa na organização do espaço da favela, o pólo da norma da segurança, da referência familiar. A rua era considerada local impróprio para a criança pequena, não tanto pelo perigo moral do desvio, mas pelo risco físico de um acidente.

A utilização de creches para as crianças de até 3 anos de idade era incomum entre essas mães. Elas preferiam lançar mão de outras alternativas, quando não podiam cuidar dos filhos pequenos, tais como o recurso aos parentes próximos e vizinhos. As creches eram tidas como depósitos de crianças, que não ofereciam condições higiênicas e cuidados satisfatórios. A sociabilidade característica da favela tornava possível às mães recorrer à rede de vizinhança e dispensar os serviços de uma creche deficiente.

A estrutura existente no Brasil de locais destinados aos cuidados com a criança nessa faixa etária se caracteriza por um "fosso" entre as escolas maternais particulares destinadas a clientela de classe média e as creches públicas endereçadas à

clientela oriunda das camadas populares. A diferenciação semântica traduz a diferença do tratamento dispensado à criança em cada um desses espaços. A "escola maternal" tem uma estrutura e projeto visando uma atenção psico-pedagógica individualizada, enquanto nas "creches" públicas o objetivo é a guarda da criança pequena, tentando-se garantir custos mais baixos e atendimento em massa(*).

As mães analisavam a questão da diferença do tratamento dispensado à criança e culpabilizavam as que deixam os filhos nas creches,

> "É uma judiação, eles ajuntam aquele monte de menino e não olham eles direito, acaba ficando tudo doente. Em escola de rico não, vê se eles vão deixar os menino solto. Mas lugar de criança é com a mãe, em creche é maldade"

Se a creche quase não fazia parte da vivência das crianças pequenas observadas, o pré-escolar era comum entre estas após os 4 anos de idade. Nessa faixa etária ocorria uma significativa mudança no lugar social da criança, a qual será representada de forma diferenciada da criança pequena adquirindo um novo status, um espaço simbólico característico no ethos do grupo.

(*) Sobre a política estatal de creches, os trabalhos de Fúlvia Rosemberg e Sônia Kramer são particularmente elucidativos. Vide KRAMER "A política do pré-escolar no Brasil". Rio de Janeiro, Achiamee, 1984.

4.2 - O MALANDRINHO NO MEIO DA MALANDRADA

O marco característico da passagem de neném à criança pequena no grupo pesquisado se dava quando esse ganhava um irmão mais novo, perdendo seu lugar de destaque na rede familiar, ou quando começava a freqüentar as creches da vizinhança, quando tinha ampliada sua rede de sociabilidade, convivendo de forma intensa com crianças da mesma faixa etária.

Nessa passagem, ocorrida entre os 3 e 5 anos geralmente, a criança ganhava o espaço da rua da favela, embora essa zona de circulação se situasse apenas na região próxima à própria casa, sob o olhar vigilante das mães ou irmãos maiores. A ampliação do espaço significava um sinal de mudança de status no interior do grupo, o acesso a um novo universo social: a rua.

Esta fase se caracterizava por uma difícil transição do neném, objeto de carinho, atenção e cuidado de todos, ao lugar ainda não alcançado de moleque, o qual possuia maior legitimidade dentro da família, já contribuindo para as tarefas domésticas, ou completando o magro orçamento com pequenos biscates.

No período analisado, a criança, embora auxiliasse nos cuidados com a casa, não possuia ainda condições (nem físicas nem psíquicas) de assumir responsabilidade maior. Ao mesmo tempo ainda não tinha autonomia suficiente para prescindir de cuidados por parte das mães, que não podiam arcar com as solicitações das crianças desta faixa etária, dado o acúmulo de funções pelas quais era responsabilizada.

Desta forma, a criança de idade "pré-escolar", comparada aos padrões educacionais da criança dos extratos médios

urbanos, gozava de maior "independência", não estando restrita como esta ao espaço doméstico-familiar.

A criança participava das atividades e brincadeiras das crianças maiores, através das quais aprendia os códigos e normas referentes aos grupos de idade. Assim é que entrava na roda de capoeira e chegava a dar alguns passos, sob as ordens dos "mestres". As meninas brincavam de sambar, quando adquiriam legitimidade perante o grupo de crianças maiores e da família.

Porém não havia uma preocupação por parte dos adultos e crianças maiores com a transmissão verbal de regras, preceitos ou mesmo do conteúdo dos jogos coletivos. A criança pequena, em sua estreita, cotidiana e permanente convivência com o grupo, ia aos poucos introjetando sua cultura e reproduzindo os valores socialmente qualificados.

A estratégia de transmissão de conhecimentos e valores característicos do grupo era calcada basicamente na observação e imitação e contrastava com a estratégia de transmissão de valores e conhecimentos culturais da classe média, calcada numa verbalização de tais conhecimentos.

Bernstein aponta que, para Vigotsky "a comunicação se dá a partir de um pano de fundo de identificações intimamente compartilhadas e de empatia que dispensa a necessidade de comunicações verbais elaboradas". (VIGOTSKY, apud BERNSTEIN, 1981: 134)

Tal afirmação confirma a observação de que, diante da força simbólica que o grupo exercia sobre o indivíduo, a verbalização não se fazia tão necessária. Mais do que isto, esta análise aponta para a diversidade de sistemas simbólicos postos

em cena na questão da linguagem.

Se nas camadas médias urbanas há uma forte penetração de um discurso calcado na subjetividade, na experiência individual idiossincrática, irredutível ao grupo, nas camadas populares o discurso individualista é menos presente e se choca com uma concepção de mundo calcada na valorização do grupo em detrimento do indivíduo(*).

Bernstein, ao analisar os diferentes padrões lingüísticos utilizados em classes sociais diversas, aponta para a questão do significado da linguagem para cada classe social. Para ele: "a sociedade limita-se a uma forma de linguagem falada na qual procedimentos verbais complexos tornam-se irrelevantes diante do sistema de identificações não verbais, intimamente compartilhados, que funcionam como contornos para a linguagem" (BERNSTEIN, 1981: 135), isto numa cultura não marcada por um discurso subjetivista.

Nesta perpesctiva, a palavra teria uma siginificação diferenciada nos diversos grupos sociais. Se nas camadas médias urbanas ela visa sublinhar a experiência própria, individual, idiossincrática, expressando a subjetividade, nas camadas populares a experiência individual seria menos relevante, diluindo-se na vivência grupal. Desta forma a palavra não seria um recurso tão fundamental de expressão.

(*) A respeito desta discussão vide Gilberto Velho, Sérvulo Figueira, Luis Fernando Dias Duarte que estudam a diversidade de sistemas simbólicos existentes na sociedade brasileira moderna e a penetração diferenciada de um discurso calcado no individualismo. VELHO, G. "Individualismo e Cultura". Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1987. DUARTE, I.F. O mito do eu no templo da razão. (mimeo)

Porém, se Bernstein aponta para a dimensão cultural da linguagem, não chega a aprofundar esta análise, situando melhor a questão linguística enquanto referente da cultura mais ampla, do contexto no qual a língua se insere.

O lugar diferencial do discurso irá necessariamente ecoar na relação que a criança estabelece com a palavra. Canal fundamental e básico de expressão da individualidade ou um dos recursos comunicativos colocados pela cultura, o aprendizado da língua sofrerá diferentes contornos de acordo com sua significação.

A linguagem constituirá elemento central na diferenciação do processo educativo das crianças das camadas populares do modelo da criança de classe média. Nestas, o desempenho verbal da criança "pré-escolar" será incentivado, valorizado, promovido através de um acompanhamento e avaliação constantes. No grupo observado, a linguagem era tratada de forma mais relaxada, não havendo uma intervenção do adulto no sentido de promover o desempenho verbal da criança.

Com isto, não advogo uma menor competência linguística, um déficit por parte das crianças das camadas populares, tal qual o faz a teoria da privação cultural. Porém, a linguagem tem um lugar social diferenciado, pois há uma menor presença do modelo educativo consonante com a escola entre as crianças das camadas populares desta faixa etária. As habilidades valorizadas pela escola e incentivadas, promovidas nas famílias de classe média, eram desenvolvidas naturalmente pela criança do grupo pesquisado, sem uma preocupação por parte do adulto de sua normatização.

Segundo Boltanski,

> "el dejar hacer que suele presidir la educacion de los ninos pequenos en las classes populares no tiene nada que ver con la laxitud de formas en los hijos de las classes superiores, mas evolucionadas, mas solidamente escolarizadas, mas intelectuales, porque el liberalismo de los primeros no es como la laxitud de los segundos, expression de un sistema ético". (BOLTANSKI, 1974: 126)

Indubitavelmente, ambas as condutas se diferenciam, têm raízes próprias, concepções educacionais características. Porém, onde Boltanski enxerga ausência de um sistema ético, havia a meu ver um sistema governado por leis, normas, visões de mundo e de infância diferentes do das camadas dominantes.

O que fundamenta a visão de Boltanski quanto ao significado da educação nas camadas populares é sua concepção de que estas se caracterizariam por uma cultura empobrecida, fragmentada e reprodutora da cultura dominante. "Todo parece indicar que las condutas de los membros de las clases bajas raramente posuen los caracteres exteriores de la conducta moral: impuestas la mayor parte de las vezes por la necessidad del momento, son poco simbólicas y comportan pocos discursos". (BOLTANSKI, 1974: 126)

O que a pesquisa etnográfica pareceu indicar é que o discurso psicopedagógico dirigido às crianças de até 6 ou 7 anos era quase ausente, ou reinterpretado de acordo com os valores e normas da cultura dos sujeitos observados.

A criança nessa faixa etária tinha sua educação voltada de forma central e marcante para a introjeção de seu papel sexual. Embora meninos e meninas ainda brincassem juntos, os

lugares eram marcados pela diferenciação, que se acentuaria cada vez mais posteriormente.

Nas brincadeiras coletivas o depósito de lixo em frente à favela constituia fonte inesgotável de brinquedos, construídos a partir de restos e reaproveitados no jogo lúdico infantil. Tais brinquedos eram logo depois abandonados pelas crianças (os "cacarecos", como os chamavam). Já os brinquedos industrializados (quando os possuiam) eram ciosamente guardados e não usados nas brincadeiras coletivas. Eram as bonecas, os carrinhos conservados como tesouros que não podiam ser manuseados com mãos sujas, nem ficar na rua.

Nessa faixa etária eram constantes as brincadeiras com a terra, a água, o barro, o lixo. As crianças passavam os dias descalças, com a cor da terra impregnando seus corpos, até que ao fim da tarde, como num ritual, iam tomar banho e se recolher ao espaço doméstico.

"Menino sujo", "catarrento", "moleque fedorento", eram expressões comuns para se referir às crianças dessa idade. Já não eram mais os anjinhos, motivo de orgulho, atenção e cuidados por parte dos pais, mas os meninos levados, que introjetavam agora, de maneira mais concreta, a identidade auto desqualificante de favelados.

> "Tira a mão do menino, R... Nossa, ele é tão branquinho que ela vai sujar ele... ele deve não tar acostumado de ver tanto menino feio junto" (expressão de uma avó ao ver a neta de 3 anos brincar com o filho da pesquisadora).

As crianças aprendiam assim, de forma muitas vezes dolorosa, a inferioridade de seu lugar social. Ser pobre, preto,

favelado, feio, apareciam como sinônimos de uma condição social atribuída à natureza e portanto não sujeita à transformação. A auto desqualificação era vivida por essas crianças de maneira concreta, atribuída à própria aparência, a uma estética dissonante dos padrões dominantes. A criança introjetava desta forma uma auto imagem de "feia, suja" em oposição à criança de classe média "bonita, limpa e branca". Ser negro se desdobrava num eixo de qualificações sinônimas, associadas à noção de sujeira, "barbárie".

A consciência da cor: ser negro surgia no grupo pesquisado de maneira ambígua. De um lado, não como sujeito pertencente a uma raça dotada de uma cultura, uma história própria, mas como dotado de uma "natureza" inferior, a ser camuflada(*).

Assim é que o embranquecimento era a forma como os sujeitos lidavam com a identidade racial. Os cabelos eram cuidadosamente alisados numa estética que buscava reproduzir o padrão dominante. As crianças se chamavam de "negão", "preto fedorento","crioulo sujo" nos momentos de conflito, construindo-se toda uma classificação que buscasse diferenciar os vários tons de pele: "branco", "quase branco", "marrom", "amarelo", "cor de barro", "preto", "sararà", "crioulo" eram nomeclaturas que estabeleciam uma hierarquia "cromática" e social.

Este discurso no entanto, não era unívoco e convivia, por outro lado, com uma representação que buscava valorizar, resgatar a positividade de sua identidade étnica. Assim, é que as

---

(*) É interessante notar que, apesar de nem todos moradores da favela serem negros, se representavam como tal associando a cor à condição de favelados.

crianças brancas eram muitas vezes qualificadas como "branquelas", "pó-de-arroz", etc.

Na verdade o significante - ser negro - era carregado de ambigüidade e conflito. De um lado expressava a desqualificação vivida pelos sujeitos, e por outro, uma tentativa de autovalorização, de estabelecimento de uma autoestima. A valoração estabelecida se dava em termos da negociação da identidade, dos atores envolvidos na cena social. Era conforme a relação estabelecida que os sujeitos se situavam, ora renegando, ora resgatando sua identidade.

Como aponta Roberto Cardoso de Oliveira "a identidade não é absoluta, mas definida em relação a um sistema de identidades diferentemente valorizadas em contextos específicos ou situações particulares". (OLIVEIRA, 1976: 9)

Assim é que, conforme o ator com o qual o sujeito interagia, a negritude era evocada em termos positivos, simplesmente deixada de lado, ou mesmo referida como auto desqualificante.

Mary Douglas faz uma análise da idéia de sujeira enquanto parte de um sistema simbólico que busca ordenar e classificar o universo.

> "Nosso comportamento de poluição é a reação que condena qualquer objeto ou idéia capaz de confundir ou contradizer classificações ideais... num caos de impressões movediças, cada um de nós constrói um mundo estável no qual objetos têm formas reconhecíveis, são localizáveis a fundo e têm permanência. Percebendo, estamos construindo, tomando certas pistas e deixando outras. As pistas mais aceitáveis são aquelas que se ajustam mais facilmente ao padrão

> que está sendo construído. As discordantes tendem a ser rejeitadas. Se elas são aceitas, a estrutura de pressupostos tem que ser modificada. Enquanto a aprendizagem continua, os objetos recebem nome. Seus nomes então afetam o modo como são percebidos da próxima vez: uma vez rotulados, são mais rapidamente enfiados nos seus respectivos lugares, no futuro". (DOUGLAS, 1976: 51)

Assim é que a criança da favela enquanto representante de uma estética discordante dos padrões vigentes, introjetava nessa fase uma visão de mundo que naturalizava e tornava concreta, perceptível em sinais físicos, a diferença e inferioridade social. No dizer de Berger "a criança aprende que é aquilo que é chamada. Todo nome implica uma nomeclatura, que por sua vez implica uma localização social determinada". (BERGER, 1966: 175)

Ao mesmo tempo, a criança era caracterizada enquanto "atentada", "danada", "moleque", "safada", "diaba", adjetivos que buscavam assinalar suas necessidades de movimentação e a dificuldade em aceitar as normas e regras ditadas pelo adulto.

> "Menino que nem nóis assim levado demais não pode ficar solto não, senão faz coisa errada".

Com isto, as mães lançavam mão das mais diversas estratégias visando um controle sobre o comportamento infantil. Tais estratégias variavam de acordo com a concepção educacional dos pais e as condições de vida objetivas. Na favela algumas mães por exemplo impediam à criança o acesso à rua mantendo-as trancadas durante todo o dia.

> "O M. fica preso o dia todo aqui em casa. Só sai na quinta-feira, o dia

do boleiro(*). O resto é dentro de casa. Se fosse pra criar outro eu não fazia não, a gente fica doido" (fala de uma avó)

"Não dá pra deixar eles soltos, a rua é lugar onde só se aprende coisa errada, eu fico com medo. Favela é lugar perigoso pra criança crescer"

"O A. agora acostumou a ficar preso. Porque antes não, ele tinha o costume de ficar solto. Agora tá crescendo, fica diferente dentro de casa... é pra não ficar solto e daí pra coisa pior. Como vai crescendo vai enturmando, é uma traseira de carro e aí pra outras coisas né... e daí vai indo embora, quando eu assustar já é tarde"

Se a rua era criticada, temida e evitada por todas as mães no seu discurso, na prática só algumas se dispunham a manter as crianças trancadas em casa, sendo por isso repreendidas pelas demais. Na verdade se o conflito casa-rua era central na educação das crianças da favela, tal conflito apresentava matizes que cabe serem analisados.

Ou seja, se por um lado as mães temiam o espaço da rua como deseducativo, por outro a rua é onde a sociabilidade da favela se concretiza no dia a dia, espaço fundamental na estruturação do cotidiano do grupo. Tal questão exemplifica o conflito vivido pelas mães da favela: de um lado eram afeitas a todo um discurso disseminado socialmente, que condena à criança o acesso ao "mundo da rua", e de outro, este mundo é parte do universo da criança da favela.

(*) Boleiro era o rapaz que às quintas feiras trazia bolo às crianças doado por uma padaria, constituindo um ritual semanal na favela.

Diante disso, as mães buscavam totalizar estas diferentes representações:

> "O trânsito em múltiplas esferas de significação e sobretudo a identificação concomitante com definições alternativas da realidade levam o ator a integrar uma série de elementos incompatíveis em uma visão de mundo única, incoerente e repleta de contradições internas, tendo como resultante, oscilações de comportamento e um hiato entre prática e representação". (SALEM, 1980: 31)

Assim é que, mesmo sendo geral no grupo a condenação ao espaço da rua, as mães ora vedavam, ora permitiam à criança o acesso a este espaço, ou simplesmnte, no seu cotidiano, não interferiam na circulação dos filhos pelos becos da favela.

Vedar à criança o espaço da rua representava a rejeição do grupo de vizinhança, colocar-se como diferente dos demais.

> "Não sei que bobagem é essa, pra quê isso tudo de achar que o filho dela é melhor que o da gente"

> "Ela não deixa o M. brincar e a gente também não deixa os meninos brincar com ele. Outro dia A. levou um tapa do pai dele porque tava brincando com o M. do outro lado do portão"

É interessante notar que M., uma das crianças que cresciam presas em casa (até terem idade de ir para a escola), pertencia a uma família que buscava diferenciar-se do restante da favela. A casa, uma construção com quintal, varanda e um portão permanentemente trancado, constituia uma habitação que constrastava com as demais, buscando reproduzir padrões de intimidade, recolhimento e privacidade das moradias de classe média.

A mãe da criança citada buscava no seu discurso estabelecer uma diferenciação entre o "nós" (núcleo familiar) e eles (favelados).

Verifica-se em seu discurso, como a privacidade, a preservação do espaço privado da família, valores típicos das camadas médias urbanas, eram introjetados como modelo de sociabilidade, em oposição ao "comunitarismo" existente na favela.

> "Essa gente ignorante, que se mete na vida dos outros. Aqui é um entra e sai o tempo todo entrando na casa de um e de outro. Eu vejo uma amiga minha que mora em Santa Efigênia. Não tem esse negócio não. A visita vem, chega, toma um cafezinho e vai embora, é cada um na sua casa".

Outra estratégia de que as mães lançavam mão para proteger a criança da rua era a ocupação do tempo com atividades pedagógicas.

> "Eu tô pensando em pôr eles na natação, ali no Corpo de Bombeiros. Assim A. não fica solto e gasta a energia dele".

Tal estratégia, típica da concepção educacional das famílias de classe média, que buscam disciplinar o tempo e o lazer da criança, pedagogizando-o, contrastava e representava uma exceção no grupo observado, reportando-se a uma representação de infância alheia ao universo pesquisado e que se relaciona à biografia da mãe entrevistada.

Esta, desde os 12 anos de idade, trabalhava como babá, num bairro de classe média, abandonando o universo da favela, o que marcava uma diferença nítida na sua concepção educacional e

na relação estabelecida com os filhos.

Mais do que uma discussão idiossincrática, a descrição dos diferentes padrões familiares aponta para a heterogeneidade de concepções de mundo, de infância vivida sob a aparente homogeneidade do conceito de camadas populares, e a relação desta diversidade com os vários sistemas culturais postos em cena na sociedade moderna, a informar a vivência de cada indivíduo.

Assim é que a mãe, ao estabelecer as normas e valores que balizarão a educação da criança, tem diante de si diferentes matizes simbólicas que informarão este processo.

Tais matizes muitas vezes mutuamente contraditórias se referem não apenas a uma posição na estrutura social, mas a diferentes concepções religiosas, constituições familiares, contato com meios de comunicação, espaços veiculadores de diveros princípios educacionais.

O indivíduo, diante de tal caleidoscópio ordenará tais matizes num arranjo peculiar, o que não exclui a existência de valores contraditórios, convivendo neste mesmo indivíduo como no caso das mães pesquisadas.

Como coloca Berger,

> "uma criança de classe inferior não somente irá habitar um mundo grandemente diferente do que é próprio da criança de uma classe superior, mas pode chegar a ter um mundo inteiramente diferente daquele da criança da classe inferior que mora na casa ao lado... o mundo social é filtrado para o indivíduo através dessa dupla seletividade.. escolhem aspectos do mundo de acordo com sua própria localização na estrutura social e também em virtude de suas idiossincrasias individuais, cujo fundamento se encontra na

> biografia de cada um". (BERGER, 1966: 176)

Se existiam estratégias particulares em algumas famílias, de maneira geral, as mães, mesmo considerando os perigos físicos e morais da rua, optavam por deixar as crianças circularem neste espaço sob os cuidados dos irmãos maiores, na ausência de outra alternativa. Ao mesmo tempo criticavam as mães que exerciam um menor controle sobre os filhos, relacionando-o à criminalidade.

> "Esses meninos que ficam solto sem a mãe olhar. O R. passa o dia todo na rua, sem blusa com esse frio. Se olhar ele fica na rua até meia noite, ninguém nem liga"

> "Eu acho que a culpa é da mãe né? (referindo-se aos pivetes da favela) A mãe punha pra fora todo dia pra não bagunçar a casa, não fazer isso, não fazer aquilo outro. O menino não acha nada pra fazer dentro de casa, vai fazer na rua né? Não acha nada pra comer dentro de casa, vai procurar fora. Aí eles vão se virando, né?"

A mãe, que como já foi apontado, assumia no grupo o papel de responsável pela formação moral dos filhos, sofria uma culpabilização constante pelo "destino" destes. A ela era atribuído o ônus pelo comportamento dos filhos perante o grupo social, fazendo com que a formação moral para o trabalho constituísse o eixo básico do seu projeto educativo.

Se a creche era praticamente ausente entre as crianças de até 2 anos, a pre-escola já era amplamente utilizada pelos pais para as crianças de 3 anos em diante. A pré-escola era percebida como espaço de guarda que visava liberar as mães para o trabalho e ao mesmo tempo como espaço educativo, onde a criança

iria basicamente aprender as normas e regras sociais, tornando-se mais "disciplinada".

Novamente, a concepção da função da pré-escola no grupo observado irá diferir da concepção veiculada nas camadas dominantes. Nas entrevistas e conversas informais, a pré-escola aparecia enquanto espaço de disciplinação e moralização da criança, não havendo uma preocupação com seu conteúdo propriamente pedagógico, com o processo de aprendizagem ali desenvolvido.

> "Lá eles aprende a ficar mais disciplinado. Fica só aqui tá acabado, aprende o que não presta. Na escola não, aprende disciplina, aprende como é que trata um ao outro" (*)

À medida que a criança crescia e se aproximava do primeiro grau, já aparecia uma atenção com o trabalho de instrução desenvolvido em sala de aula, especificamente quanto à aprendizagem da leitura e da escrita, traduzida na importância dada à letra bonita e à escrita do próprio nome.

> "O jardim tá valendo sim. Pra idade dele, 6 anos, sabe escrever o nome, letrinha boa... pegando uma professora boa no jardim, é bom que no primeiro ano ele já vai pra frente"

A importância atribuída pelos pais à aprendizagem na

(*) Ressalta-se nesta questão que a demanda com relação à pré-escola nesse grupo se voltava para a aprendizagem de códigos de comportamento, de conduta, atribuídos à sociedade mais ampla, em oposição aos códigos aprendidos no espaço da favela. A escola era tida como locus de aprendizagem de um "habitus" diferente do "habitus" característico da favela, aprendizagem esta fundamental para o desempenho de papéis sociais exigidos pela sociedade mais ampla.

pré-escola após os 5, 6 anos diferia de acordo com a história familiar e a biografia das mães entrevistadas, o significado da escola em sua vivência pessoal. Enquanto algumas mães demonstravam interesse e envolvimento com a aprendizagem ali desenvolvida como período preparatório à alfabetização, a grande maioria situava a pré-escola como espaço alheio, onde poderiam deixar os filhos uma parte do dia.

A pré-escola ou a creche constituíam um dos poucos momentos da vida da criança em que esta saía do espaço da favela. Tal vivência cotidiana só era rompida em momentos de lazer (cada vez mais raros, devido às dificuldades econômicas enfrentadas pelos pais), em que as crianças iam até a cidade passear, visitar parentes, iam ao zoológico, ao parque, etc. Estes passeios eram sempre referidos em suas conversas enquanto fato marcante em suas vidas. Basicamente, no entanto, o lazer se restringia à favela.

Com isso o espaço da cidade era representado por estas de forma mítica, um universo marcado pela alteridade, que lhes era inacessível, habitado pelos ricos, personagens de um mundo em que fantasia e realidade se mesclavam. No início da pesquisa, o enorme estranhamento provocado pela presença da pesquisadora na favela era apontado pelas crianças dessa faixa etária, expressando a perplexidade de todo o grupo.

> "Você é rica?... eu acho que você é rica porque você mora em prédio... mas rico não vai na favela... eu já fui em casa de rico, eu até conheço rico.
> __ Grande coisa, eu também conheço rico, minha mãe já me levou na casa da patroa dela, tinha até piscina.
> __ Sabe que aqui nesse prédio no dia de Natal eles deixam a gente nadar na piscina? Todos os meninos da

> favela podem nadar lá, uma menina me contou" (Diálogo entre duas crianças de 6 anos)

Os ricos, personagens constantes de suas conversas eram representados como dotados de uma natureza diferente da deles próprios, natureza essa favorecida de atributos e qualidades, e por outro lado, de uma perversidade característica.

> "Não gosto de gente rica, é tudo gente besta, metida que vive de maltratar os pobres"

A idéia de injustiça, de desigualdade social aparecia relacionada à sua ruptura através do roubo. Embora condenassem os pivetes por roubarem, tal discurso se mesclava com uma admiração pelo "heroísmo" presente nesse ato.

> "O F. é foda, rouba até sapato, assusta os menino rico e tira a bicicleta deles, deixa os meninos tudo chorando" (Fala de Felipe, 6 anos)

Uma criança me apontava a favela em frente:

> "Ali é a casa da bruxa. Naquela favela o pessoal rouba dos rico pra dar pros pobres. Igual no Rio de Janeiro, eles ajuda os pobre, dá bola e boneca pras crianças... minha avó me contou" (Fala de Diana, 5 anos)

A meu ver o relato das crianças desta faixa etária verbaliza, expressa o imaginário grupal que, por um lado critica, acusa e desaprova o roubo e por outro, se "satisfaz" com as notícias de furtos contra os chamados ricos.

A idéia de roubo aparecia de forma fantasiosa e mistificada, em que a realidade social concreta da convivência com a disparidade social, com a criminalidade crescente enquanto forma de sobrevivência, convivia com imagens características da

fantasia infantil, habitada por bruxas e figuras heróicas à "la Robin Hood".

Estes relatos apontam para a questão da formação psicológica da criança de diferentes classes sociais. Se existe, indubitavelmente um substrato comum à infância em nossa sociedade, caracterizado, entre outras pela não delimitação e indefinição entre fantasia e realidade, por outro lado tal substrato se concretizará em imagens, mitos que reproduzem e reinterpretam a realidade na qual tais crianças se inserem, assumindo contornos próprios que definirão a infância em cada contexto social.

Nas camadas dominantes a criança pequena representa um projeto, um indivíduo que se constituirá ao longo da construção de sua biografia pessoal, em que as relações familiares na primeira infância ocuparão papel primordial. Já no grupo observado, o investimento familiar se concentrará num nível mais imediato, nos membros capazes de contribuir para a subsistência do núcleo familiar, determinando um papel secundário para a criança pequena na estrutura simbólica familiar.

Um acontecimento elucidativo desta valoração diferenciada ocorreu quando algumas crianças comentavam:

> "Hoje não teve comida lá em casa, meu pai não ganhou dinheiro. Aí o Sasá é que comeu, que ele tinha que trabalhar"

É o indivíduo produtivo que terá maior "valor simbólico", terá prioridade na estrutura familiar.

O modelo educacional será então diferenciado, sendo que as práticas educativas das camadas populares serão

reinterpretadas pelo discurso dominante enquanto descaso, desinteresse e negligência com relação à criança. Tal discurso era fonte constante de comentários, críticas e ironias por parte das mães entrevistadas.

Um fato que despertou a explicitação deste confronto foi que, durante a pesquisa, uma criança de 2 anos, moradora do prédio em frente à favela, caiu do 15o. andar, vindo a falecer, fato presenciado por todos os moradores da favela. Tal acontecimento provocou comentários unânimes de condenação à mãe pelo ocorrido.

> "A mãe ficou no quarto com o namorado, quando chegou já era tarde. Agora, queria ver se isso tivesse acontecido aqui. Ia dar polícia logo e iam falar que favelado não cuida do filho direito. Mas lá não, a mãe é médica, ninguém fala nada. Se fosse aqui a mãe já ia presa"

> "Depois falam que a gente, que favelado não cuida de filho direito. Olha só, a mãe deixou ela sozinha"

Houve, neste episódio uma explicitação do sentimento de revolta e indignação por parte das mães em relação à imagem social que, por serem faveladas, estas não teriam condições de garantir uma educação dita saudável às crianças. Como a maternidade constituia fator primordial na construção da biografia feminina no universo pesquisado tal desqualificação se mostrava particularmente dolorosa no caso das entrevistadas.

Neste sentido, o que a pesquisa indicou é que ao contrário da representação sobre a família das camadas populares presente tantos em alguns trabalhos científicos (por exemplo, na

teoria da privação cultural) como no discurso do senso comum, as mães da favela revelavam preocupação com a educação da criança compreendida principalmente como inculcação de valores como honestidade e trabalho.

Tal conclusão é confirmada por Zaluar e Valadares em estudos semelhantes realizados em favelas cariocas: "os rígidos padrões familiares e de controle exercido sobre os filhos contrasta com a imagem das famílias de favela mais desorganizadas, determinando a delinqüência observada". (VALADARES, 1986: 14)

> "Mas a propalada tese da desorganização familiar, tida como explicação para as altas taxas de criminalidade dos setores mais carentes da população, tem que ser examinada com muito cuidado. Se por desorganização familiar se entende a ausência de padrões culturais que sublinhem responsabilidades paternas e maternas, tal desorganização não pode ser constatada.Se ao pai cabe a função de provedor principal, à mãe cabem, além do trabalho doméstico, as importantes funções de gerência da casa e de responsável pela socialização das crianças." (ZALUAR, 1985: 97)

A punição física aparecia como estratégia privilegiada de inculcação de normas e valores e repressão de comportamentos considerados negativos pelo grupo. Nessa faixa etária, a punição física era referendada pelas mães que recorriam constantemente (e às vezes de forma brutal) aos castigos corporais.

> "Menino aprende é no couro"
>
> "Não da pra dar moleza não, tem que surrar, se não a gente não sabe onde vai parar"
>
> "Os meninos lá em casa eu controlo é

com a mangueira ou com o fio de luz, na perna que é pra não doer muito"

"Eu bato até tirar sangue, só assim é que eles aprende"

"Esse menino é danado pra fazer o que os outro faz. Tem os primo e ele faz tudo igual. Igual da traseira. Não pegou mais traseira de ônibus. Eu peguei ele de jeito lá na rua, que ele tomou uma surra que ficou roxinho. Ele tava pendurado. Bati, bati, pode ficar roxo que continuei batendo. Aí ele parou, não tomou mais graças a Deus. Ele conta, ele conta minha filha. Mamãe, mamãe eu fumei. Eu mais o P. riu. Tomou uma surra do pai que não precisava. Não fumou mais. Tomou vergonha na cara. Ele sabe se defender" (uma das mães se referindo a L. seu filho de 4 anos)

Tanto o discurso quanto a prática cotidiana das mães observadas referendava a punição física, colocava a importância da mãe saber lançar mão deste tipo de estratégia de controle sobre a criança. A mãe deveria demonstrar autoridade sobre o filho,sob pena de desvio, de marginalidade, sempre atribuída a um descaso e descuido maternos.

"Eu bato é de chinelo que quase não dói e que assusta. Agora na rua eu bato é com pau, com bastante folha que é pra não machucar mas aí todo mundo vê que eu tô batendo"

Transparece no discurso, como a violência é entranhada, introjetada e naturalizada em sua fala, como inerente às relações sociais.

Neste sentido, vários antropólogos apontam para a violência enquanto princípio relacional, e não apenas reacional incorporado ao imaginário social brasileiro, e que se estenderia por todas as dimensões cotidianas.

> "As relações sociais anônimas se dão num quadro de tensão, onde se percebe a ineficácia simbólica e prática de princípios (jurídicos, morais, éticos, etc) organizadores do público ou da rua como campo de práticas sociais particularizadas e autônomas. Existe patentemente uma tentativa contínua e inconsciente por parte dos atores sociais de deslocar a experiência do pólo público para o privado ou doméstico." (ARAGÃO, 1981: 142)

Tal princípio permitiria a compreensão de como a "violência" tão presente e explícita aos olhos do pesquisador se dilui, se naturaliza diante dos atores envolvidos, que reproduziriam no seio das relações familiares o mesmo padrão vivido em suas relações institucionais (escola, polícia, etc) em que os indivíduos das camadas populares são expostos a todo tipo de violência e negação de sua cidadania.

Cabe aqui analisar o papel e o significado da punição física como estratégia privilegiada de inculcação de normas e valores sociais. Se, aos olhos do pesquisador, tal punição aparecia como exercício de violência, exorbitância do papel materno, esta estratégia era referendada pelo grupo.

A punição física assumia um caráter público, demonstrativo da autoridade materna, fundamental para introjeção de normas pela criança. A punição aparecia como dirigida não só ao infrator: a criança, mas também ao expectador: os vizinhos, que desta forma atestavam e comprovavam o "correto" desempenho da mãe como agente socializador e autoridade moral, como indicam os depoimentos.

Como coloca Durham, analisando as relações cotidianas

nas camadas populares:

> "Poder-se-ia dizer que é um relacionamento marcado pela violência. No entanto o que quero chamar a atenção é que a classificação de violência quem faz sou eu, na proporção do meu choque e do meu contraste com o que reconheço como relacionamento estável ou desejável. Para as pessoas que o vivem, é apenas o padrão normal, natural." (DURHAM, s/d, 349)

Ao mesmo tempo, os eventuais exageros eram criticados como um ato de "nervosia" por parte dos pais, que assim excederiam à sua função. A mãe nervosa, doente dos nervos (*) constituia uma imagem comum entre as crianças, sempre temerosas de um possível descontrole e responsáveis pela saúde mental materna. Porém, a violência com relação à criança era mais presente no grupo de meninos maiores de 7 anos, quando a tensão entre a norma e o desvio se fazia mais presente.

A criança nessa faixa etária, se por um lado estava sujeita ao controle dos pais, por outro, buscava integrar-se no grupo de crianças maiores, reproduzindo seu comportamento e imitando suas ações, as quais eram fonte de temor e preocupação por parte dos pais.

> "Eu não sei o que que eu faço, se faço um muro lá em casa, pro A. não sair pra rua. Eu fiquei doida quando me contaram que ele pegou traseira de ônibus com os meninos grandes. A. ainda não tem idéia, tem 3 anos e fica copiando o que os outros moleques fazem"
>
> "Esses meninos e danado pra fazer o

(*) Sobre a significação da doença dos nervos nas camadas populares, vide Luis Fernando Duarte: "Da vida nervosa das classes trabalhadoras urbanas". Rio de Janeiro, Zahar, 1987.

> que os outros faz. Ele faz tudo igual os meninos grande que só ensinam coisa errada"
>
> "É o malandrinho no meio da malandrada"

Os pais viviam uma tensão constante entre dois modelos. De um lado, o modelo educacional dominante, o qual coloca o perigo de a criança estar sujeita a outras influências, que não a da ordem familiar, o perigo da criança adquirir comportamentos desviantes na convivência com outras maiores. Por outro lado, viviam a impossibilidade e mesmo a rejeição de tal modelo frente a existência de uma sociabilidade intensa no interior da favela, a qual contrariava a concepção dominante de que a criança deve ter seu espaço restrito à própria casa e a convivência limitada ao núcleo familiar. Na favela a criança tinha seu cotidiano marcado de forma muito mais definitiva pela convivência grupal.

O malandrinho, na fala de uma das mães, representava a imagem social do favelado, identidade construída pela criança ao longo de sua vivência, ao mesmo tempo que expressava a importância que ser "esperto, malandro" assumia no grupo observado, possibilitando ao indivíduo "se virar" mesmo em condições tão adversas. E era "no meio da malandrada", na convivência com os adultos e crianças maiores, que a criança aprendia a ser malandra também.

4.3 - MENINO HOMEM, MENINA MULHER E MACHO-FÊMEA

A criança de favela após os 6 ou 7 anos se diferenciava da criança mais nova por uma série de fatores que determinavam sua passagem para um outro lugar simbólico no interior do universo pesquisado.

O período que agora se iniciava caracterizava-se por uma intensa sociabilidade vivida no grupo de iguais, em que a rede de amigos era a principal referência de seu cotidiano. Além disso, a entrada na escola de primeiro grau, local completamente alheio à sua vivência na favela, inculcador de um habitus diverso do construído nesta, e a ampliação do seu espaço de circulação configuravam tal período.

Era entre os pares, junto aos da mesma idade, que a criança após os 7 anos passava a maior parte do seu tempo. A casa e a família tornavam-se referências menos presentes. As ruas, os becos não lhe eram mais estranhos e a criança conhecia toda a geografia da favela onde se deslocava com facilidade pelo emaranhado de casas, ruelas, becos e passagens.

A favela constituia o espaço maior de seu cotidiano onde aprendia as normas, regras sociais e valores do seu grupo. A referência básica no seu processo de socialização deixava de ser os pais, a família como era característico da criança menor, para ser o grupo de idade, no qual valores eram construídos, condutas legitimadas, experiências partilhadas.

As ruas da favela eram seu domínio, onde reinavam absolutas, ora conversando, ora jogando bola, capoeira, soltando pipa. Os grupos não eram fixos, delimitados, mas construídos ao

sabor do acaso, da ocasião. Porém, a vizinhança era fundamental na constituição dos grupos de pares. Era entre as crianças da mesma rua, do mesmo beco que se brincava com maior freqüência, com a geografia determinando as redes de sociabilidade ali construídas.

A família significava outra referência fundamental. Os irmãos, primos, brincavam juntos, misturando-se as diversas idades (e as diversidades). Nas brincadeiras, assim, as faixas etárias se mesclavam, num jogo grupal em que aprendiz e mestre constituiam não papéis fixos, mas construídos na relação imediata. As crianças mais novas observavam atentas os jogos e imitavam os maiores a seu modo, até que pela repetição, introjetavam o fazer.

Algumas brincadeiras eram constantes, como a construção de carrinhos de rolimã, o jogo de capoeira, as brincadeiras com a bola, o esconde-esconde, polícia-ladrão. Outras, determinadas pela época do ano, como soltar pipa, brincar no barro, ou mesmo a "caixinha de Natal", em que o aspecto lúdico se mesclava ao financeiro.

Era nesta faixa etária, que de maneira mais marcante, a criança se transformava em artesã, construtora dos próprios brinquedos.

As crianças se aproveitavam de todos os objetos, todos os restos possíveis colhidos na lixeira em frente à favela. Assim o que antes era um pedaço de pau, transformava-se, nas suas mãos hábeis, numa cosca metralhadora, ou num carrinho de rolimã, cuidadosamente estofado com pedaços de carpete, reproduzindo o ofício paterno. Vidros, garrafas, recipientes sujos eram agora

panelas, vasilhas na cozinha improvisada de tijolos no quintal.

Ao se remontar à história do brinquedo, verifica-se que o fazer constituía parte do brincar, não sendo de uso exclusivo da criança, mas patrimônio de todo o grupo social no qual esta se inseria. Atualmente, o brinquedo industrializado, restrito à criança, substituiu o artesanal nas camadas médias urbanas. Já o artesanal tornou-se não um saber socialmente valorizado, mas uma alternativa contingencial na impossibilidade da criança das camadas populares ter acesso ao brinquedo industrializado.

O discurso das crianças quanto à diferença entre o seu brinquedo, os materiais de que lançava mão e o brincar e os materiais utilizados pelas crianças das classes superiores retrata a ambigüidade do seu situar no mundo. De um lado, seu olhar se dirigia aos brinquedos sistematicamente anunciados na T.V., que sabia não lhe serem destinados. Embora participassem e valorizassem o saber-fazer envolvido na construção de seus próprios brinquedos, colocavam em segundo plano os brinquedos por elas construídos, considerados feios e mal acabados perante os industrializados.

> "Engraçado a R., o sonho dela é ter uma boneca que tenha cabelo pra ela pentear. As que ela acha no lixo, já vem tudo careca. No meu tempo, a gente fazia bonecas com espiga de milho e pronto, tava muito bom. Hoje elas só querem saber de Barbie e não sei que mais" (fala de uma mãe)

Continuamente exposta aos apelos de um mercado de consumo especialmente dirigido ao público infantil, a criança vivia o conflito de desejar o acesso a este universo e, de outro, a impossibilidade de realizá-lo.

Por outro lado, as crianças procuravam valorizar o seu próprio saber, sua capacidade de "se virar" para fabricar seus brinquedos, sua habilidade socialmente desqualificada.

> "Os menino rico, eles já ganha os brinquedo deles, nós não, nós pega martelo, faz carrinho de rolemã, eles não. Eles podem ter bicicleta, nós não pode ter. Rico não sabe fazer patinete. Rico não sabe fazer nada. Enquanto eles têm a vida deles boa, nós tem a nossa vida, só que mais inteligente que a deles né?" (fala de Guga, 10 anos)

A fala retrata a necessidade da criança ter seu saber, sua identidade reconhecida e socialmente valorizada. O termo inteligente (que via de regra não lhe é atribuído) busca qualificar seus conhecimentos, sua ciência não adquirida na escola, mas transmitida pelo seu grupo social.

Outra característica do brincar das crianças dessa faixa etária é que este assumia um caráter fortemente grupal, definido por regras fixas, dominadas por todos. A bola de gude, a queimada, o futebol, a capoeira eram marcados por normas que não eram transmitidas verbalmente, mas assimiladas no aprendizado cotidiano.

Numa das observações de campo enquanto as crianças brincavam de bola de gude, pedi que me ensinassem a jogar. As crianças tiveram enorme dificuldade em explicar as regras, estranhando a solicitação.

> "É mais fácil você olhar que aprende, presta atenção e pronto"

Como a rua era o cenario do brincar, as crianças padeciam de falta de espaço para as brincadeiras coletivas. A sinuosidade dos becos, a inexistência de espaços planos

dificultava os jogos com bola. O campo de futebol era considerado local perigoso, pela presença de pivetes. A rua em frente à favela era percebida como espaço da cidade, dos outros, sendo constantemente protegida da incômoda vizinhança pela polícia.

No dia a dia esta distinção de espaços se traduzia em ações concretas. Como a rua em frente à favela constituia o único local plano da região, onde as crianças e adolescentes da favela colocavam uma rede de vôlei improvisada e jogavam bola, os moradores das casas e prédios vizinhos reclamaram à polícia, que confiscou a rede. Tal atitude demonstra como existia um reconhecimento informal de que a rua constituia domínio da cidade vedado aos moradores da favela.

Estes acontecimentos configuravam também, para as crianças da favela, um aprendizado de que seu território se restringia ao espaço interno do morro, que a cidade constituia um domínio em que ela surgia como estranha, temida e indesejável.

A polícia interferia cotidianamente no comportamento das crianças da favela, determinando de forma muitas vezes arbitrária o que podiam ou não fazer. Assim, era comum a polícia rasgar a bola das crianças, proibir as brincadeiras com pedras, mandar que saissem da região próxima aos prédios, para que não perturbassem a vizinhança. Brincadeiras como roda de capoeira não eram feitas à vista da polícia,

> "porque eles não gostam, falam que é coisa de bandido"

As crianças tentavam manter uma distância respeitável da polícia. De um lado, admiravam e desejavam ser policiais um dia,

> "quero ser polícia e mandar em todo mundo"

Por outro, repudiavam a ação concreta dos policiais no morro.

> "A gente não é ladrão pra precisar de polícia"

Se nas camadas médias urbanas a polícia constitui um personagem caracteristico do imaginário infantil, no caso da criança de favela, este se transformava numa figura concreta, temida, respeitada e odiada por sua atuação.

> "A gente não podia passar de patinete em frente à P.O. (posto policial) não. Fica subindo carro da Polícia Civil direto aqui" (Fala de Pedro, 9 anos)

> "A polícia quando pega menino aqui, é no pau de arara. Fica assim, põe eles pelado e vai chicotando eles (risos). Eles enfia o pau de vassoura lá naquele lugar mesmo e sai naquele outro lugar. O botão deles fica dessa grossura assim. Um choquinho no piu piu (risos) um choque naquele lugar aqui. O B. foi pego e a bunda dele ficou dessa largura" (Fala de Guga, 10 anos)

Novamente a violência, o desrespeito à cidadania aparece como "natural" no depoimento da criança, como um fato característico da relação dos moradores da favela com a sociedade mais ampla e suas instituições.

A polícia era também ridicularizada por sua ineficiência no combate à marginalidade na favela.

> "Eles é tudo bunda mole, não resolve nada, tem é medo de bandido e vem pra cá namorar as meninas" (fala de uma das crianças).

> "A polícia só veio pra atrapalhar, não deixa nem a gente brincar em paz, fica só metendo medo na gente, falando que vai mandar nós tudo pra

FEBEM"

"Eles batem, dão cascudo na gente e parece que a gente tá sempre fazendo coisa errada"

"Bunda mole" era o termo utilizado por todos ao se referirem à polícia. Esta reduzia sua esfera de atuação ao controle e repressão das crianças e adolescentes. Com isso, a região próxima ao Posto Policial tornava-se espaço vedado às crianças. Era neste papel desempenhado pela polícia que transparecia a representação que a cidade constrói sobre a favela e a criança favelada: a de um espaço marcado pela marginalidade, manifesta ou latente, habitada pela chamada classe perigosa, classe esta a ser vigiada e controlada pelos aparelhos de Estado, no caso a polícia.

Era no decorrer desse período de vida que a criança de favela lidava, introjetava e elaborava de forma mais nítida e contundente a sua identidade enquanto pertencente a um grupo socialmente desqualificado.

Ser favelado era o significante, o referente que expressava esta desqualificação, como habitante de um espaço, portador de um habitus de classe marcados pela marginalidade, pela alteridade em relação ao espaço da cidade e seus moradores. Era no momento em que ampliava seu universo social, que tomava contato com um mundo mais amplo que o universo do morro que a criança lidava de maneira mais concreta com o estigma de favelada.

As crianças buscavam elaborar tal estigmatização no seu cotidiano. Por um lado, os pais restringiam seu espaço de circulação ao espaço interno da favela, de forma a evitar que

pudessem ser identificadas como pivetes. Assim, os biscates (lavar carro, carregar compras nos supermecados, trabalhar nas casas da região) eram proibidos pelos pais.

> "Nós ia trabalhar numa casa lá atrás, mas minha mãe não deixou. Nós ia cortar grama, varrer terreiro. Minha mãe não quis porque eu sou muito pequeno e se sumir uma coisa lá, ainda mais que eu sou pequeno, ia por a culpa em nóis né? Tem que trabalhar assim ter uma empregada e um menino pra ajudar aí a empregada já fica de olho, qualquer coisa aquele menino né..." (fala de Guga, 10 anos)

> "Por exemplo, seu prédio onde você mora, eles fica louco pra ir na sua casa, você não tem nada a ver que você conhece aqui eles, você sabe com quem tá lidando, né, mas outras pessoas não conhece, não sabe às vezes pode suspeitar, mas a gente pensa que é ignorância da parte deles, mas não é porque não é só eles do tamanho deles não que nem eles assim, eles pode suspeitar, tem muito trombadinha que não presta e aí eles fala assim: __ oh, mãe deixa a gente ir lá na Cristina? Aí, eu falo: __ Cês é pobre, preto, tem gente que pode estranhar" (fala de uma mãe)

> "O povo da cidade olha torto a gente assim, que anda mal vestido de calça velha, eles fica olhando assim. Segura a sacola quando a gente passa, quando a gente passa assim... (risos)" (fala de Guga, 10 anos)

Nas observações de campo eram freqdentes as situações nas quais as crianças se defrontavam com o estigma de faveladas, tentando reagir a uma sociedade que sistematicamente as negava. A saída da favela constituía inevitavelmente uma situação de confronto entre dois universos culturais.

Num passeio ao campo de futebol com um grupo de

crianças dessa faixa etária, a pesquisadora e o grupo começaram a observar, do alto do morro, algumas crianças nadando numa piscina de uma casa próxima. Inicialmente, as crianças da favela observavam a cena com admiração e desejo. Começaram então a brincar com as crianças da casa pedindo que pulassem, nadassem na piscina para que assistissem. Às crianças da casa, assustadas com a incômoda vizinhança, tentaram inicialmente ignorar a situação. Porém, aos poucos, as crianças da favela tornaram mais agressivas suas falas e posturas.

> "Deixa eu nadar, eu vou pular aí... vamos todo mundo nadar lá?"

E terminaram num coro improvisado cantando

> "ei! você aí, me dá um dinheiro aí..."

até que as crianças da casa entraram, temerosas de uma invasão.

O grupo da favela se deliciou com a cena e com o poder de, pelo menos, momentaneamente, estragar o prazer das outras crianças que lhes era vedado.

> "Bem feito, quem manda ser mitido"

> "Eles saíram correndo de medo da gente, olha lá"

> "Às vezes eu tenho tanta raiva de rico que me dá vontade de ir lá e matar eles bem devagarinho" (Fala de Paulo, 8 anos)

Outro fato ilustrativo deste confronto aconteceu quando as crianças da favela voltando da recreação realizada num colégio religioso do bairro, viram um pequeno lago raso que enfeitava uma loja. Inicialmente, começaram a jogar água uns nos outros, até que todas as crianças pularam de roupa no lago. As pessoas que

passavam na rua olhavam a cena, juntamente com outras crianças que nadavam num prédio em frente. Com isto, as crianças da favela pulavam com maior alarde, gritavam, percebendo o olhar de estranhamento e pânico dos moradores da cidade. Ao mesmo tempo, terminada a brincadeira, repreenderam-se uns aos outros pela atitude

> "nossa! que bando de favelado, não sabe nem se comportar direito"

Tais acontecimentos exemplificam a questão analisada por Berger e Luckmann do conflito vivido pelo indivíduo socialmente estigmatizado, da "impotência" de sua reação. "O indivíduo estigmatizado é o que se supõe que seja para si mesmo assim como para seus outros significativos e para a comunidade em totalidade. Sem dúvida pode reagir a este desvio com ressentimento ou raiva, mas é enquanto ser inferior que se mostra ressentido ou enraivecido". (BERGER & LUCKMANN, 1966: 218)

Assim é que, no caso da criança de favela, esta se debate enquanto favelada, portadora de um habitus e conduta socialmente desqualificado contra esta desqualificação cotidianamente vivida. De um lado, busca lidar simbolicamente com o estranhamento, a distância existente entre os dois universos: a favela e a cidade. De outro, a sua ação reforça e solidifica o temor, o estigma de favelado perante o olhar hostil dos moradores da cidade.

O brincar da criança representava uma forma através da qual elaborava simbolicamente esta identidade de favelada, o seu lugar social. O brincar, como coloca Benjamim (1984), significa um diálogo simbólico com o mundo, realçando a mediação entre

realidade externa e interna, tornando a criança capaz de participar de seu contexto, de perceber-se como um ser no mundo. Mais que isso, como apontam Setúbal, Garcia e Ferrari, "o brincar não pode ser considerado apenas como uma imitação da vida do adulto, pois em cada fazer novamente, a criança pode encontrar o significado de sua experiência relacionada com seu contexto e colocar-se como um agente de sua história, que aceita a realidade ou a transforma". (SETÚBAL, 1989: 161)

No caso do grupo observado, era freqüente a brincadeira de pedir esmola ou resto de comida nas casas.

> "A gente toca o interfone e fala: __Oh, dona, me dá um pão velho. Elas fala que não tem e a gente manda tomar no cú e sai correndo" (Fala de Pedro, 9 anos)
>
> "Quando a dona fala que não tem pão aí eu digo que ela é unha de fome e saio correndo" (Fala de João, 9 anos)
>
> "Eu falo assim, tem pão aí? e uma manteiguinha pra passar no pão não sai não?" (Fala de Ouga, 10 anos)

Nas falas das crianças o que ressaltavam era não o resultado prático de tal expediente, mas o aspecto lúdico, o prazer em brincar com o papel de favelado diante do temor dos moradores da cidade. É interessante notar que as crianças não assumiam um ar de humildade para pedir esmola, mas o faziam com arrogância. O pedido assumia o tom de ameaça. Mais que alcançar uma esmola, o desejo das crianças parecia ser agredir e assustar os chamados ricos.

Da mesma forma, na época de Natal, a caixinha aparecia nas mãos de todas as crianças da favela. Confeccionadas com caixas de sapato, elas se transformavam no brinquedo diário das

crianças pelo bairro. Embora reclamassem dos parcos resultados práticos de tal expediente, (pela enorme concorrência e o temor dos passantes ante a um possível assalto), isto não fazia, no entanto, diminuir a brincadeira, ressalvando-se assim seu caráter lúdico.

> "Antes a gente fazia a caixinha de Natal e dava a maior grana. Agora eles fica tudo com medo da gente e não dá nada. Chega no Natal e é tanto menino pedindo que eles não dão nada" (Fala de Guga, 10 anos)

A impossibilidade de acesso aos bens de consumo valorizados pelas crianças da favela, reservados aos moradores da cidade, era questionada, relativizada. Ao mesmo tempo a inacessibilidade de compreensão da estrutura social fazia com que as crianças localizassem nos "riquinhos" moradores do prédio, sua revolta.

> "Tem uns menino que mora na cidade e aí acha que porque a gente mora em favela, aí eles fica falando... eles mora no prédio aí eles fala olha a favela, a favelada. Que nem um dia. Umas menina tava brincando com a gente aí elas falou comigo mais com a Valdene que elas não é favelada que nem a gente não. Aí eu falei pra ela que ela também é que é, que ali no Santa Efigênia é favela também" (Fala de Pedro, 9 anos)

> "Tem muita gente que mexe com a gente só porque a gente é favelado... as crianças do prédio ali, fica chamando de favelado; tem gente que só porque é rico fica nessa mitideza toda" (Fala de Valdene, 10 anos)

Ser rico era asssociado pelas crianças a ser morador de prédio. O prédio vinha substantivar uma outra concepção de

moradia, de ocupação de espaço que se chocava com a ocupação na favela. No prédio a preocupação com a segurança, com a privacidade, traduzida na utilização de interfones, porteiros, representava para as crianças pesquisadas a demarcação de fronteiras e a inacessibilidade desse outro espaço.

Na fala da criança corporificava-se o sentimento que se delineava de maneira mais acentuada nessa faixa etária: a consciência de pertencer a um grupo social excluído da maior parte dos benefícios, dos bens de consumo da sociedade moderna e a de que esta exclusão e diferença aparecia como inferioridade social. Era a consciência da identidade de favelado que se definia nessa faixa etária.

No dizer de Michel Serre "a identidade é o resultado conceitual de se viver em uma variedade de espaços interligados - um nó que se ata na interseção de uma série de espaços. A identidade não é nem a pura diferença nem a pura igualdade, mas o ponto de encontro e uma superseção das duas". (SERRE apud BARBU, 1980: 32).

No caso das crianças do grupo observado, uma questão que se colocava de forma mesmo "dramática" é que: "a permanência contínua em situações de discriminação desperta desde cedo nas crianças uma consciência negativa de si, ou mesmo, em termos de Erikson uma 'identidade negativa' que se prolongará na juventude e maturidade, raramente transformável numa identidade positiva capaz de auxiliar o indivíduo ou grupo a enfrentar situações críticas". (CARDOSO de OLIVEIRA, 1976: 18)

Ao se autonomearem enquanto pobres, pretos, favelados, feios, adjetivos utilizados como sinônimos, expressavam esta

identidade negativa, introjetando-a. Embora esse discurso fosse ambíguo, convivesse com a valorização de seu mundo de cultura, a fala mais freqüente nesse sentido espelhava uma auto-representação negativa de si próprios.

A criança, no entanto, não aparecia enquanto agente passivo diante da exclusão dos bens da sociedade de consumo por ela vivida. Se anteriormente a realidade social surgia de maneira mitificada, fantasiada, agora ela lidava com a realidade tal qual esta se apresentava, não mais mediada pela fantasia.

O roubo deixava de ser um fato distante, filtrado pela condenação familiar, para aparecer como fato cotidiano, concreto, como parte de sua vivência. Seu discurso era ambíguo neste sentido, no qual a norma, a regra conviviam com a relativização e o questionamento desta. O roubo passava a ser a possibilidade concreta da criança driblar, transgredir, romper com seu lugar na estrutura social.

Isto não significava que as crianças dessa faixa etária de maneira geral passassem a roubar. Porém, isso consistia assunto corrente em suas conversas, repletas de admiração e respeito pela coragem dos chamados "churradores", mescladas por condenação e crítica.

> "O A. é foda, ele chega perto dos meninos da cidade e pega os tênis deles e sai correndo" (fala de Natal, 10 anos)
>
> "Os menino chega no parque e pede a bicicleta dos menino rico e sai fora pela entrada de baixo" (fala de Guga, 10 anos)
>
> "Os menino entra ali no Kit e sai carregado de bala, chiclete e até tênis eles pega lá" (Fala de Bum, 11

anos)

Os supermercados da região eram fonte constante de pequenos furtos pelas crianças, mas não eram representados pelo grupo como roubo, e sim enquanto aventura, brincadeira.

> G: "No Jumbo eu já comi. Mas lá é diferente todo mundo vai lá pra comer. Lá é grandão, mas no Kit é pequeninho. No Jumbo eu saí com um pacote de chocolate dentro do meu bolso e saí correndo.
> E(*):__E os guardas não pegam vocês?
> G:__ Não o que eu ponho no meu bolso.
> E:__ E se pegar?
> G:__ Nós fica com a nossa mãe, a gente não vai sozinho não" (Fala de Guga, 10 anos)

> "É perigoso vir aqui com gravador, porque aqui ninguém assim não tem condição de comprar gravador, tem que roubar né, muita gente rouba" (Fala de Shirley , 11 anos)

> "O R. é muito cobiçador, aí ele cobiçou o relógio de ouro da professora. Ela fez a maior confusão. Também quem mandou deixar em cima da mesa?" (Fala de Juliana, 10 anos)

É interessante analisar que a criança, ao referir-se ao menino enquanto cobiçador realçou não a apropriação do relógio, mas o aspecto do desejo. Semanticamente, cobiçar vem a significar "desejar, apetecer ardentemente, ter ambição de".(AURÉLIO BUARQUE DE HOLANDA)

O caráter moral, marcado pela negatividade do roubo, se diluiu na fala da criança, realçando-se o aspecto do desejo, da ambição. A opção se configurava entre renunciar ao desejo de possuir um gravador, bicicleta, relógio, etc., ou tomá-lo de quem

---

(*) E., no decorrer do texto se refere à entrevistadora.

o possuisse. Tal dilema marcava a construção da identidade da criança da favela e iria definir sua inserção em universos sociais diferenciados: trabalhador ou marginal. Porém, nessa faixa etária, essa questão se mostrava marcada pela dubiedade, indefinição e pelo transitar da criança por ambos os universos.

Era nesse período que a contundência da oposição entre a casa e a rua se manifestava de forma veemente. A família representava o pólo da casa, enquanto o grupo de idade corporificava o pólo da rua, a norma e o desvio. A primeira tentava efetivar um controle sobre as crianças, enquanto o grupo de idade representava a perda de tal controle.

Os pais buscavam exercer sua autoridade delimitando o espaço ocupado pelas crianças, os horários nos quais freqüentavam a rua, selecionando as amizades com as quais os filhos devessem relacionar-se. A ampliação da rede de sociabilidade significava o contato das crianças com outros padrões e normas de conduta diferentes dos familiares. Tal convivência representava um perigo, uma ameaça na visão dos pais, que temiam a aprendizagem de comportamentos e atitudes indesejáveis.

> "Por isso que eu não gosto deles no meio dos outros meninos, não gosto que saia ali pra longe. Porque eu vejo que tem muitos meninos aqui que não dá pra misturar, que você vê assim que é esquisito, traz umas coisas que a gente tá vendo que não tem condição de comprar. Eu tenho muito medo sabe. Eu falo com eles assim do jeito que eu fui criada... não misturar com menino porque menino brinca um com o outro, mas tem que saber qual é o menino que vocês brinca" (Fala de uma mãe)

> "Minha mãe não gosta que eu fique na rua porque aqui é cheio de menino

> que fica obrigando a gente a roubar e cheirar cola" (Fala de Luis, 11 anos)

O conflito casa x rua, com relação à criança dessa faixa etária, assumia contornos simbólicos diferenciados em relação à criança menor. A casa passava a significar o espaço próximo à sua moradia, a vizinhança dos que lhe eram familiares e sobre as quais os pais podiam exercer um certo controle. Já a rua passava a representar simbolicamente o desvio através do campo de futebol, das áreas mais distantes dentro da favela e do espaço da cidade. Era nesses locais que a criança se defrontava com outros códigos de comportamento diferentes do familiar, e no caso da cidade, com o estigma de sua identidade de favelada.

A recreação de domingo, realizada num colégio religioso do bairro aparecia para as crianças como um ritual semanal no qual, fora do contole dos pais e da escola, invadiam a cidade, assumindo sua identidade de faveladas. Tal "recreação" era organizada pelos padres que dirigiam o colégio, o qual, aos domingos, era aberto às crianças da favela, acima de 7 anos de idade, para que brincassem no pátio e recebessem um lanche.

A recreação constituia tema constante de suas conversas, trocando-se as diversas experiências ali acontecidas. Era nesse espaço que se realizavam as primeiras experiências sexuais; local de encontros, aventuras e transgressões. Os pais, temerosos do comportamento das crianças, procuravam restringir a ida à recreação.

> "Os menino gosta de ir no Colégio Z. pra agarrar as meninas, porque tem umas meninas piranha lá. Um dia no banheiro tava homem, mulher, tudo misturado. Aí tinha homem lá, a

> gente pediu pa não sair não. A gente sentou lá no banco ficou esperando do lado de dentro. O padre chegou lá e deu tapa na orelha da gente (risos). Ele foi dar em mim, eu abaixei, acertou minha colega. A mão dele era pesada. Ele falou assim: __ Toma vergonha sua safada e toma aqui."(Fala de Valdene, 11 anos)
>
> "Minha mãe falou que se a gente falar no nome do Colégio Z. de novo ia bater na nossa boca. Que ela ficou sabendo dessas safadeza toda lá, agora ela não quer deixar a gente ir lá mais não" (Fala de Shirley, 11 anos)
>
> "Minha mãe não deixa porque na hora de sair lá os menino fica tacando pedra fica jogando as planta, fica tacando pedra na gente e o meu irmão falou também que na hora que as menina iam pro banheiro os menino iam lá e agarravam elas. As menina que moram lá embaixo elas vão no banheiro e manda avisar pros homem que tem mulher no banheiro, aí eles fica olhando" (Fala de Juliana, 9 anos)

Era nesta faixa etária que se diferenciavam de forma mais nítida, o lugar social da menina e do menino e o processo de aprendizagem de códigos sociais e normas de comportamento de ambos. O espaço feminino e masculino se distinguiam e o processo de socialização se voltava cada vez mais para os papéis sociais de cada sexo e seu lugar na estrutura familiar.

Assim é que, desde cedo, a menina era introduzida no universo das responsabilidades domésticas. Existia uma continuidade maior em sua vivência de criança e de mulher adulta, tendo como palco cotidiano a favela. Já no caso do menino, dava-se uma ruptura entre o universo infantil no interior do morro e o mundo adulto voltado para o trabalho no mundo da rua. As

brincadeiras específicas do grupo de meninas traduziam o universo feminino, além do que as tarefas domésticas faziam parte do seu dia a dia. A menina cuidava dos irmãos menores, lavava roupa, fazia comida, enquanto o menino passava grande parte do seu tempo entregue aos brinquedos de rua tais como jogar bola, andar de carrinho, etc.

> "Lá em casa minha mãe e meu pai trabalham. Minha mãe sai cedo e deixa comida pronta. Minhas irmãs arrumam a casa, esquentam a comida, lavam a roupa.Eu só junto o lixo e varro o terreiro. Minhas irmãs não podem ficar na rua" (Fala de Luis, 11 anos)

Em função das responsabilidades que precocemente eram atribuídas à menina (em comparação às do menino) esta adquiria, segundo o discurso dos sujeitos pesquisados, maturidade, seriedade que só mais tarde o menino alcançaria. Os meninos eram tidos como naturalmente "irresponsáveis, preguiçosos e infantis" nessa faixa etária.

> "Eu gosto de ser mulher porque a gente já faz as coisas direito. Homem não, é tudo preguiçoso, só aprende o que não presta. Homem é da rua e rua não ensina nada que presta, ensina é a falar palavrão" (Fala de Juliana, 9 anos)

> "Mulher fica adulto mais cedo, tem a cabeça mais no lugar. Menino não, só faz coisa que não presta, não assume responsabilidade nenhuma" (Fala de Maria, 11 anos)

Na fala das crianças aparecia nitidamente a definição de mulher como representante da casa e o de homem como do espaço da rua, depositário de seus valores. Ambos os universos, embora complementares, eram no entanto antagônicos. Na aprendizagem

social da favela, a criança desde cedo se defrontava com a visão de que à mulher cabe o recolhimento, os afazeres domésticos e ao homem a aventura, o risco, o jogo da rua.

A análise de Roberto da Matta sobre o significado da casa e da rua no imaginário cultural brasileiro vem referendar as observações feitas na favela:

> "a categoria rua indica basicamente o mundo, com seus imprevistos, acidentes e paixões, ao passo que a casa remete a um universo conhecido, controlado, onde as coisas estão nos seus devidos lugares. Por outro lado, a rua implica movimento, novidade, ação, ao passo que a casa subentende harmonia e calma: local de calor e afeto... Assim, os grupos sociais que ocupam a casa são radicalmente diversos daqueles que ocupam o mundo da rua". (Da MATTA: 1982: 70)

A criança, desde cedo aprendia o lugar social que lhe seria destinado: ser mulher - autêntico esteio, responsável pelo equilíbrio e harmonia familiar; ser homem - capaz de lidar com as aventuras, desventuras, percalços e dificuldades do mundo da rua, em que cabe ser esperto, conhecer sua linguagem, ser detentor de seus códigos de comportamento.

> "J:Eu acho legal ser mulher.
> E:__ Qual é a vantagem?
> J:__ Mulher trabalha, dá as coisas pra dentro de casa.
> E:__ E o homem, não trabalha não?
> J:__ Trabalha, mas o homem é mais preguiçoso que a mulher, o homem só fica na rua, a rua não ensina nada" (Fala de Juliana, 9 anos)
>
> "Eu queria ser homem, porque homem pode ficar na rua" (Fala de Cássia, 8 anos)

Os grupos se separavam, sendo discurso corrente o de

que "menino homem não brinca com menina mulher". As meninas que eventualmente transgrediam tal norma eram então, qualificadas como "macho-fêmea".

> "J:Eu e V. ficava lá no meio da laje, soltando papagaio, jogando bola, eu virei macho-fêmea, no meio de homem, no meio da rua.
> E:__ O que é ser macho-fêmea?
> J:__ A gente fica igual homem, fica pulando de lá pra cá. Aí minha mãe foi me buscar e não deixou mais eu ir pra rua" (Fala de Juliana, 9 anos)

> "D:Mulher com homem não brinca não. Já acostumou. Mulher que brinca com homem leva cocão assim.
> E:__ Cocão de quem?
> D:__ De nóis. Nóis não gosta de mulher que brinca no meio de homem. É errado menina brincar com homem. Homem pode esconder e quando chega assim agarra ela. Homem aqui é tudo sem vergonha. Nós esconde no escuro.
> E:__ E tem menina que brinca?
> D:__ É cheio de galinha neste morro aqui. Minha mãe também não gosta de menina que brinca com homem não, acha isso sem vergonhice de menina, ela já cresce safada, sem vergonha, ela cresce homem e vira sapatão igual a R., só ficava com homem e aí a mãe dela chegou ela e tá usando saia, virou crente, ela só usava short, vai na igreja de dia" (Fala de Duim, 11 anos) (*)

> "No meu tempo, era diferente, a gente tinha respeito, a gente ficava menina-mulher no meio de menino-homem. Porque hoje em dia se você deixar menina-mulher brincar no meio de menino-homem, você tá arriscando" (Fala de uma mãe)

(*) É interessante observar que a religião neste caso assumia o significado de recurso simbólico através do qual o indivíduo "socialmente desviante" buscava integrar-se no grupo a que pertencia, efetuar a passagem entre o universo do desvio para o da norma, adquirindo legitimidade social.

"Menino-homem não brinca com menina-mulher não, menina-mulher é bem diferente pra brincar, que o delas é um, o deles é outro. Se você for criar menina-mulher só brincando com menino-homem tá dançado. Eu não gosto mesmo não, eu falo cês pode ir brincar de boneca pra lá" (Fala de uma mãe)

Se a rua era tida como "locus" de aprendizagem da identidade masculina, os perigos e desvios que representava assumiam diferentes significações no caso do menino e da menina. Para estas a rua representava o temor de um estupro ou mesmo a vivência de experiências sexuais com o grupo masculino.

"A gente não fica na rua porque na favela dá muito tarado, aí tem uns que vai pra FEBEM, eles apanha, chama o pai, o pai caceta eles" (Fala de Cássia, 8 anos)

"S:Tem uns home aqui que é maconheiro, então eles fica fumando maconha, dá um troço neles na cabeça que tudo que eles vê pela frente, fica lá. Um dia eu tava em casa entrou um com a blusa cheia de sangue, tirou o sofá, jogou por cima. Tem uns que dá um supitão na gente assim quer ver, dá um tapa assim, até desmaiar e vai pro mato.
E:__ Já aconteceu isso com alguma de vocês?
S:__ Não, porque a gente não fica na rua" (Fala de Shirley, 9 anos)

"Na rua é cheio de menino que quer levar a gente pro mato e as meninas da rua tudo vai" (Fala de Patrícia, 10 anos)

Já no grupo masculino a rua era referida pelo perigo de ser pego pela polícia, ser confundido com os "pivetes", pela aprendizagem do roubo, ou mesmo do uso das drogas.

"Eu brinco aqui perto de casa, porque a polícia já conhece. Mas se

> eu for pra longe eles pode querer me pegar, achar que eu sou pivete, a polícia confunde mesmo na favela" (Fala de Duim, 11 anos)
>
> "Não gosto de brincar com aqueles menino. Eles fica lá no campo menino pequeno fumando maconha, cheirando cola. Tem uns menino que vai lá no campo e força eles a cheirar cola, eles vai acostumando e vai cheirando também né?" (Fala de Gugu, 10 anos)

Entre o grupo masculino o tema básico das conversas eram as aventuras da favela, as brigas de rua, os roubos, a polícia. No grupo feminino, a família, os irmãos, a escola e o desejo de se tornarem adultas, constituir família e ter filhos eram os assuntos mais freqüentes. Reproduzia-se aí a oposição casa x rua, responsabilidade x malandragem.

Um aspecto que chamou a atenção nesse sentido é que, nas entrevistas realizadas com as meninas, todas realçavam a internação hospitalar, compartilhando diversas experiências, relatando "aventuras" ali realizadas. Este tema, no entanto, foi ausente no grupo masculino.

> "Eu fiquei na B. Lá o arroz é ruim, o feijão é ruim, o macarrão é duro e se a gente não comer a gente apanha.
> Um dia eu não comia nada aí eles foi me levar pro hospital, aí meu pai ia me visitar aí a gente tinha de comer todos os legumes mesmo os que a gente não gostava. Lá eles não batia, a gente ia pro pátio brincar, a gente pegava pitanga, descia de elevador, brincava de escorregador" (Fala de Juliana, 10 anos e Valdene, 10 anos)

Ser internado no hospital parecia assumir para essas crianças o significado de ruptura em seu cotidiano, de saída do universo doméstico familiar, para além das fronteiras da favela.

No grupo masculino em que as vivências, as experiências se mostravam menos restritas, a passagem por hospitais tornava-se tema secundário em sua biografia, que não chegava a ser mencionado.

A preocupação básica dos pais, nesse período, dava-se no sentido da formação moral dos filhos, na sua inserção enquanto trabalhador no universo adulto. A honestidade, o valor dado ao trabalho marcavam o projeto educativo familiar, enquanto o estudo ocupava um espaço menor na expectativa dos pais entrevistados. O projeto dos pais dava-se em consonância com o lugar social possível para o adulto do universo pesquisado - o de mão de obra desqualificada.

> "Eu falo com meus filhos: olha, honestidade, cês catar um papel não é vergonha, cês pedir não é vergonha, mas honestidade cabe em qualquer lugar. Só peço a Deus por eles, eu falo assim: se vocês foi conhecer uma pessoa trata com respeito, porque tudo com respeito e honestidade é bonito, porque ninguém tem defeito, o único defeito da pessoa é meter a mão no que é dos outros. As vezes eu falo assim com eles, se cês vê a carteira duma pessoa não custa nada cês correr atrás e perguntar: é do senhor, é da senhora que caiu" (Fala de uma mãe)

> "Eu penso de Deus colocar uma benção neles, ser honesto, mostrar eles um caminho bem limpo, saber trabalhar, defender para si igual o pai deles, trabalhar que depende do seu suor, pinga ali todo dia mas vocês sabe que tá pingando ali, ser homem cumpridor do dever deles saber que eu tô recebendo o que é meu" (Fala de uma mãe)

> "Eu queria que os meus meninos estudassem bastante e eu sei que

> eles não vão estudar. Mal, mal o que eles vão fazer é o quarto ano. Moça começou a crescer quer trabalhar para vestir e calçar. A gente não pode ficar vestindo e calçando eles do jeito que eles quer. O Binho você sabe, é o primeiro que vai ter que começar a trabalhar, se não você sabe né, se não não dá" (Fala de uma mãe)

> "O X. é muito manso né, não é capaz de coisa pesada. Cê já viu o jeito dele, tem que estudar mesmo pra fazer alguma coisa, pra ser alguma coisa, porque se não, se for pegar no pesado, ele não vai pegar não. O R., não importa não, se vira. Agora o X., é "mulherão" assim, mole, gosta de boa vida, só indo pra escola mesmo" (Fala de uma mãe comparando os filhos)

Como afirma Gilberto Velho, o projeto colocado para cada indivíduo é determinado por sua inserção social.

> "O projeto não é um fenômeno puramente interno, subjetivo. Formula-se e é elaborado dentro de um campo de possibilidades, circunscrito histórica e culturalmente, tanto em termos da própria noção de indivíduo como dos temas, prioridades e paradigmas culturais existentes. Em qualquer cultura, há um repertório limitado de preocupações e problemas centrais ou dominantes" (VELHO, 1977: 5)

O mapa de possibilidades colocado diante da criança de favela tinha como eixo a formação moral (e não profissional) para o trabalho, e, como limite, fronteira tênue com a qual a família e a criança estavam em permanente diálogo, a marginalidade, a negação do valor trabalho. Em termos comparativos o estudo de Gilberto Velho (1987) sobre as famílias de classe média urbana contribui para a compreensão do campo de possibilidades socialmente construído. Segundo este, nestas camadas o projeto

vincula-se a um desejo de ascensão social por parte dos pais na qual a formação escolar é fator central.

Tânia Salem (1984), em um trabalho sobre as relações geracionais em famílias das camadas médias e altas aponta para a mesma questão, colocando como, para os jovens entrevistados, o estudo significava basicamente a preparação para a vida profissional.

No grupo analisado, a expectativa de ascensão social aparecia não como possibilidade concreta, mas domínio da fantasia. A consciência de que o estudo não constituia uma via real de inserção social fazia com que os pais das crianças dessa faixa etária tivessem com a escola uma relação de estranheza e distanciamento.

> "Graças a Deus, escola eu vou te falar eu não sei ler, não entendo do negócio dos menino. O pai deles que sabe ler só chega em casa de noite. Eles não tão dando trabalho. Graças a Deus vai indo né? Mas sozinho, lá vai seguindo sozinho né. Não tem esse negócio de ficar corrigindo caderno, uma que eu não sei ler, eles também não pede ninguém pra ensinar nada, vai aprendendo, quando a professora chega a me chamar no grupo lá diz que graças a Deus, tá saindo muito bem, nunca pôs dúvida quanto a isso" (Fala de uma mãe)

A escola era representada pelos pais como espaço de norma, de controle sobre as crianças. Estes pais a valorizavam não tanto pela questão da aprendizagem de conteúdos referentes à cultura dominante (embora a considerassem fundamental) mas principalmente pelo seu papel disciplinador pela inculcação de um habitus escolar associado à disciplina.

> "A gente só não dá conta de controlar esses meninos. Quanto mais tempo eles tiverem na escola melhor. Por isso eu achei bom quando o R. pegou recuperação. Assim ele fica na escola o dia todo e não fica na rua aprendendo coisa errada e andando com quem não deve" (Fala de uma mãe)

> "Na escola é bom que eles aprende a ficar mais disciplinado. Ficar só aqui tá acabado, aprende o que não presta" (Fala de uma mãe)

Durante as observações de campo, um fato que chamava a atenção é que a escola não constituía tema nem entre as mães nem as crianças pesquisadas, apesar de todas a freqüentarem. Certa vez, uma das crianças comentou que havia tomado bomba pela terceira vez na primeira série e que teria que abandonar a escola. A mãe, ouvindo a conversa, continuou em silêncio, parecendo não dar uma importância maior ao fato.

Era comum também que, durante o trabalho de campo, encontrasse as crianças em casa durante o período escolar, porque estavam com preguiça de irem à escola, ou porque estava fazendo frio. Quanto à aprendizagem de conteúdos escolares, os pais colocavam a importância da aprendizagem da leitura e da escrita, após a qual não teriam como controlar a presença da criança na escola.

> "Querer eu queria né? Mas o P. é que vai saber. Eu sei que ele não vai ficar muito na escola. Daqui a pouco vai ter que começar a trabalhar, ajudar em casa, ganhar dinheiro pra ele e vai ter que sair da escola mesmo. Mas ele é que vai ter que saber" (Fala de uma mãe)

Entre as crianças, a escola era referida como período que antecederia a inserção no mundo do trabalho, não guardando

com este, no entanto, nenhuma relação.

> "Eu quero logo ficar maior e sair da escola e começar trabalhar" (Fala de Ougu, 10 anos)
>
> "Eu quero trabalhar de dia de faxineira e estudar de noite" (Fala de Patrícia, 10 anos)
> "Eu quero trabalhar de costura que nem minha mãe" (Fala de Shirley, 11 anos)

Começar a trabalhar constituía a grande ambição das crianças dessa faixa etária, o que marcava sua inserção num outro universo social, gozando de maior respeitabilidade no grupo.

> "Eu quero trabalhar com meu pai. Eu já trabalhei, ele me deu 500 paus. Eu tenho que ir lá ajudar, desmanchar braço de sofá. Eu desmanchei 6 braços, difícil mesmo daqueles cheio de tachinha, aqueles difícil pra danar" (Fala de Duim, 11 anos)
>
> "Eu não vejo a hora de trabalhar, ter meu dinheirinho, ajudar em casa e poder comprar as coisa que eu quero" (Fala de Juliana, 10 anos)

A importância que o trabalho assumia no universo pesquisado, conseqüência da inserção destes sujeitos num lugar nas relações de produção, onde o único bem a ser negociado é a própria força de trabalho, fazia com que a infância assumisse um lugar social diferenciado do assumido nas camadas superiores.

Ou seja, neste universo, a infância constituía basicamente uma preparação para o ser adulto, quando aí o sujeito teria um lugar reconhecido socialmente, enquanto trabalhador.

Tal observação vem ao encontro do que GANS (GANS apud DUARTE, 1986) coloca sobre a classe trabalhadora inglesa enquanto sendo "adult centered" em oposição às classes dominantes como

"child centered". Por não estar ainda inserida na produção, a criança era menos valorizada que o adulto ou o adolescente trabalhador no grupo observado.

No estudo de Tânia Salem, anteriormente citado, esta aponta para o prolongamento do período de dependência financeira dos filhos em relação aos pais dos extratos médios urbanos, o que configuraria uma infantilização dos jovens destes extratos como indivíduos produtivos.

Ao contrário, no grupo observado, a criança vivia a inserção no mundo do trabalho, mesmo com 10, 11 anos de idade, contribuindo para a manutenção do núcleo familiar.

Tal observação é confirmada por dados estatísticos os quais apontam que 47,4% dos trabalhadores brasileiros começaram a trabalhar entre 10 e 14 anos e 16,3% experimentaram o primeiro ofício antes de completar 10 anos de idade (Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio-PNAD/IBGE 1988) (*). Segundo Sérgio de Souza Brasil, o país forma uma massa de mão de obra pouco qualificada, mal remunerada. A entrada precoce no mercado de trabalho dificultaria o acesso à educação. Na sua perspectiva: "As crianças são usadas como força motriz e ficam alijadas do saber tecnológico. O trabalho, fruto do saber, este fica restrito a uma elite". (BRASIL: 1990: 14)

Um aspecto interessante é que no discurso das crianças não se colocava a perspectiva de ascensão social. Os projetos de vida se referiam basicamente à reprodução do ofício dos pais, sempre dentro do universo da favela.

(*) Jornal do Brasil. Primeiro Caderno, p. 14, 23/09/90, Rio de Janeiro.

> "Rico eu não queria ser não, quer dizer, eu nasci assim, só sei ser assim deste jeito. Se eu fosse rico eu não ia saber como é que faz, pobre eu já sei como é que é". (Fala de Zeca, 9 anos)

Para a criança das camadas populares o tempo significava a vivência de um cotidiano em que ela surgia, não como sujeito que construia, mas agente à margem da própria história. É claro que esta se locomove dentro deste universo, se criam opções, escolhas as quais definem sua biografia. Porém, tais opções se colocavam dentro de limites estritos e marcados pela rigidez.

> "Noutra encarnação rico vai ser pobre e a gente vai ser rica, né?" (Fala de Shirley, 11 anos)

Ou seja, na visão das crianças a inserção do indivíduo na estrutura social seria determinada por uma escolha "sobrenatural", sobre a qual o indivíduo não teria possibilidade de ação e transformação.

A concepção de destino, de fatalidade impregnava a visão de mundo destas crianças, impossibilitando a intervenção do sujeito na construção de sua história.

Era no período analisado que os pais procuravam exercer um controle mais rígido sobre as crianças. As regras e valores eram respeitados e validados não tanto pelo seu conteúdo, mas pela autoridade de quem os ditava. Havia um enorme respeito e valorização pela figura dos pais e principalmente da mãe, encarregada da vigilância do comportamento dos filhos. Sua fala tinha o poder de verdade entre o grupo de crianças e, mesmo nos grupos de idade, os valores familiares eram reafirmados e

absolutizados.

> "Menino que nem nóis, assim muito levado, tem que vigiar pra não fazer coisa errada, não aprender bobagem na rua" (Fala de Zeca, 9 anos)

É claro que o discurso convivia com a prática que o relativizava, não tirando no entanto seu poder de verdade. Quando ocorria uma violação às leis familiares a punição era também referendada pelo grupo.

> "Pra mim eu apanhando eu aprendo mais. A gente apanhando na bunda, a gente fica mais safada, agora a mãe dando na gente pra valer, pra cortar a gente, a gente vai aprendendo aos poucos" (Fala de Cássia, 9 anos)

> "V:Quando a gente faz a coisa errada nós apanha, ganha panelada na cabeça. Meu irmão levou uma facada bem assim nas cadeira, minha mãe já deu. Ela já quebrou o copo na cabeça dele (risos)
> E:__ Que ele fez que levou facada?
> V:__ Não sei, não alembro mais não, ele tem uma marca assim da facada. Tá certo castigar e Deus também castiga" (Fala de Pedro, 9 anos)

> "Eu apanho, tem hora que eu apanho de correia aquelas grossa aquele negócio assim, não é pneu não... minha mãe bate naquele negócio de ferro na gente... na próxima vez que eu e a Araceli brigar a gente vai apanhar é com borracha de pneu (risos)" (Fala de Valdene, 10 anos)

> "E, mais mãe tá certa, na hora que a gente faz coisa errada a gente tem mais é que apanhar mesmo" (Fala de Shirley, 11 anos)

A truculência da punição física era assim referendada e legitimada pelas crianças enquanto estratégia de caráter pedagógico o que contribuía para a introjeção de uma visão naturalizante da violência, como fenômeno inerente às relações

humanas.

Para as crianças observadas a utilização da punição física seria um recurso legítimo para o aprendizado das regras e normas sociais. Mesmo a violência policial, a tortura, quando exercida sobre o sujeito infrator, era considerada correta. As crianças questionavam apenas quando a violência era exercida indiscriminadamente.

> "Tá certo bater. Esses ladrão, malandro, tem que apanhar mesmo da polícia, prá aprender" (Fala de Buga, 10 anos)

> "A polícia às vezes pega e bate em qualquer um, só porque é favelado, confunde com bandido. Mas bandido só tem jeito apanhando" (Fala de Natal, 11 anos)

Já a punição física exercida pelos pais só perdia seu caráter legítimo quando exercida sobre os adolescentes, dotados de outro lugar social na estrutura simbólica do grupo observado.

4.4 - TRABALHADORES, CHURRADORES, LADRÕES, PERDIDAS E ACHADAS

No universo da favela as diversas idades eram marcadas por vivências proprias, com as mudanças temporais estando imbricadas em mudanças na relação com o espaço, com o locus de vivência da sociabilidade. Cada espaço demarcava fronteiras que definiam as experiências do individuo em cada faixa etária, o cenário onde se desenrolava seu cotidiano, os interlocutores no seu diálogo com o mundo, os significantes de que lançava mão para compreender a realidade.

Assim é que o grupo de adolescentes definia-se por uma mudança de cenário, a qual iria informar sua relação com a sociedade mais ampla. Se entre as crianças de até 11, 12 anos a favela constituía seu locus, no grupo de adolescentes a cidade é que marcava as experiências vividas.

Era neste período de transição que residia uma tensão maior na fronteira entre a norma e o desvio. Entre o ser criança, sob a autoridade familiar com uma sociabilidade circunscrita aos limites da favela, e o ser adulto, que por força do trabalho tem acesso a outros espaços socialmente legitimados, sendo identificado enquanto trabalhaor.

Após os 11, 12 anos o menino ganhava as ruas e vivia experiências no limite da marginalidade, característicos desta transição. Para os pais, o grupo de idade representava o perigo maior, espaço de aprendizagem de comportamentos e atitudes socialmente desviantes. Nesta época se operava, ainda de maneira mais abrupta e concreta, um duplo processo de diferenciação social e sexual.

A diferenciação social ocorria na medida em que o jovem se afirmava como integrante não só de um grupo etário, mas no caso estudado, enquanto pertencente a uma determinada camada social. Era na confluência entre o ser adolescente, proprietário de determinados códigos de comportamentos e atitudes, valores desta faixa etária, e favelado, portador de características intrínsecas a este grupo social e de uma cultura própria, que se construía a identidade dos sujeitos pesquisaddos.

A diferenciação sexual era também marcante nos grupos de idade, quando os espaços sociais e a vivência cotidiana se mostravam rigidamente demarcados assim como as relações estabelecidas entre ambos.

No grupo observado, a adultização da infância marcada por uma entrada no mercado de trabalho num período de vida bem anterior as camadas médias fazia com que este período perdesse muito da especificidade que o caracteriza nos setores dominantes. No dizer de Duarte em seu estudo sobre os trabalhaddores urbanos: "do ponto de vista dos nossos observados o que ocorre é a sensação de uma exposição brusca ao desafio de ser adulto, mas que tem tantos aspectos positivos quanto negativos. Não é raro que o desejo de trabalhar seja muito precoce... a expectativa do casamento muito mais cedo entre as moças". (DUARTE, 1986: 187)

O adulto, dotado de uma identidade socialmente valorizada, constituia a grande ambição e desejo das crianças, por ser capaz de arcar com as próprias despesas e gozar de maior liberdade. Na vivência do grupo o ser adolescente e o ser adulto se mesclavam, indistinguiam em experiências que só mais tardiamente são vividas nas camadas médias urbanas, como o

casamento, a maternidade, a saída da escola, a paternidade e o trabalho.

> "A V. tinha 14 anos e tava namorando. Então esse namoro não ia certo. Com uns dois meses que ela tava namorando ela mandava as irmãs dela prá cá brincar. Aí eles ficava lá trancado; quando os meninos chorava ela nem saía. Aí ela ficou esperando, aí ela casou e não tinha nem casa direito. Ela tinha umas brincadeira sem graça de ficar pulando, apertando a gente". (Fala de Shirley, 11 anos)
>
> "A N. ganhou um ursinho de pelúcia pro nenêm dela e ficou com o ursinho pra ela, disse que nunca tinha ganhado uma boneca." (Fala de uma mãe)
>
> "O D. é sem vergonha, fica agarrando as meninas. Um dia ele agarrou a menina fez um filho nela e ela já tá esperando outro. O D. tem 14 e ela deve ter 16 anos". (Fala de Sheila,9 anos)

Deixar de ser criança significava no grupo ter responsabilidade, "pegar" juízo.

> "E:__Como é ser adulto?
> S:__A gente vai crescendo, começa a namorar,casar, cuidar e vira adulto. Eu acho que quando a gente começa a ter responsabilidade, cuidar da casa, cuidar do corpo, começar a namorar, a trabalhar.
> E:__E que é ter responsabilidade prá você?
> S:__É arrumar a casa, a cozinha, trabalhar, ganhar seu próprio dinheirinho, não ficar com molecagem". (Fala de Shirley, 11 anos)
>
> "E:__Quando a gente deixa de ser criança?
> N:__Quando começa a ter idéia, a pensar nas coisa né, começa a pensar no que é bom no que é ruim.
> E:__E quando vira mulher?

> N:__Quando começa a ter responsabilidade com o que faz com o que fala. Depois dos 11 a gente vira moça e vai trancando mais ne, pensando mais nas coisas, depois a gente pensa em trabalhar, namorar". (Fala de Nívea, 15 anos)
>
> "A gente deixa de ser criança quando começa a pensar nas coisas que a gente faz". (Fala de Ana, 17 anos)

Os pais experenciavam neste período a dificuldade e mesmo a impossibilidade de estabelecer limites ao comportamento dos filhos. No ethos do grupo pesquisado o jovem já teria definidos seu "caráter, seu temperamento", limitando a intervenção e controle paternos.

> "Querer a gente quer controlar né, mas depois não tem mais jeito não, eles é que sabem de si". (Fala de uma mãe)
>
> "Depois dos 10, 11 anos aí não tem mais jeito, se não criou juízo antes, não adianta mais". (Fala de uma mãe)
>
> "O L. largou a escola. Agora fica aí na rua soltando papagaio o dia inteiro, não quer saber de nada. Mas que que eu posso fazer, ele já tem 14 anos, já sabe de si". (Fala de uma mãe)

A punição física perdia seu caráter de exclusividade enquanto estratégia de inculcação de normas e valores sociais. O aconselhamento constituía o recurso fundamental de "moralização" dos adolescentes, pois estes "já entendem as coisas". Ou seja, seriam sensíveis à argumentação, ao diálogo, inadequados à criança que só seria afeita à punição física.

Isto não significava a substituição de um recurso por outro, mas a sobreposição de duas estratégias de controle do

comportamento, em que a palavra, o discurso passava a ser o recurso fundamental, dotado de maior legitimidade.

> "E:__Então menino aprende apanhando. E a adolescente, aprende apanhando também?
> __Adolescente não tem que apanhar não, tem que levar sua vida sozinha, né? Ele tem que trabalhar, trabalhando a gente vai ajudando os pais, a mãe. Meu pai fala assim que não é só porque é moço que não vai deixar de apanhar não, só quando tomar vergonha na cara." (Fala de Shirley, 11 anos)

> "Mãe bate na gente a gente não precisa ter idade não, ela achou ruim, meteu a mão na gente tá bom." (Fala de Wladimir, 13 anos)

> "Eu ainda apanho. Só que eu não choro não. Apanho a mesma coisa, mãe fica nervosa com a gente, reclamando o tempo todo, não tem tamanho pra bater não. Tanto faz ser criança, ser adulto." (Fala de Nívea, 15 anos)

> "E:__Você acha que na sua idade eles controlam?
> __Tem jeito de controlar... dando conselho pra gente criar juizo, porque quando a gente inteira essa idade assim, com 14, 15 anos, as mães já começa a dar conselho né? Antes eu acho que não adianta não, criança só aprende apanhando, depois vai pegando conselho mesmo.Aí bater não adianta mais." (Fala de Gildene, 14 anos)

A escola deixava de fazer parte da vivência dos jovens. Após a quarta série do primeiro grau ser concluída, dificilmente se aventuravam a continuar os estudos. Alguns seguiam esta trajetória porque "sempre foram estudiosos", porque queriam continuar na escola, o que envolvia um investimento familiar oneroso para a maioria dos pais. Como coloca Duarte "o valor do

estudo é fortemente instrumental, justificando-se exclusivamente pelas melhores condições do enfrentamento no mercado de trabalho". (DUARTE, 1986: 212) Na medida em que a escolarização não determinava no grupo observado uma mudança na inserção no mundo do trabalho, esta perdia muito de sua força simbólica.

Se optava por continuar na escola e encontrava condições para tal, o adolescente enfrentava a crônica falta de vagas em escolas distantes da favela, no horário noturno, com uma estrutura ainda mais precária que a vivida até a quarta série. Tal escolha significava assim uma exceção neste universo, sendo que a grande maioria optava por largar a escola e entrar no campo de trabalho informal. Ganhar dinheiro constituía a grande ambição para a qual a escola muito pouco contribuía.

Dentro do âmbito familiar era feita então uma escolha, seleção da trajetória da vida de cada filho. Aquele que se mostrou mais estudioso, o mais velho, o homem eram escolhidos para continuar na escola, incorporando as esperanças familiares de uma certa ascenção profissional. Os demais, ingressavam no mercado de trabalho, abandonando a escola.

> "A D. tá com 13 anos. Ela parou de estudar, tá em casa só o P. é que continuou. Não dá pra manter filho tudo na escola e o P. é homem, escola pode fazer falta pra ele. A D. já tá trabalhando de faxineira, não precisa de estudar." (Fala de uma mãe)

A decisão portanto não era pessoal, individual, mas familiar, definida a partir de critérios instrumentais.

Neste sentido a escola era questionada e mesmo ridicularizada pelos jovens, tanto pela sua estrutura

discriminatoria, quanto pelo saber ali transmitido, completamente alheio às experiências e às necessidades do adolescente de favela.

> "A escola serve é pra aprender a encerar sapato de diretor (risos)." (Fala de Wladimir, 13 anos)
>
> "Maior bobeira, estuda, estuda, estuda, gasta o que não tem e depois acaba de estudar, vai procurar um serviço melhor, não consegue, uma porque é pobre, preto e feio (risos) gente preto não adianta estudar." (Fala de Ana, 17 anos)
>
> "A tia R., tia R., não estudou tudo, tá dentro de casa ai andando com o diploma dela, tá lá o diploma dela: os sete filhos." (Fala de Nívea, 15 anos)

Antagonizavam-se assim as experiências vividas pelo adolescente das camadas médias e o das camadas populares. Enquanto este efetua seu aprendizado profissional no exercício do trabalho, o jovem das camadas médias adquirirá os conhecimentos necessários à inserção profissional via escola.

Nenhum dos jovens entrevistados percebia na escola um espaço de qualificação profissional, mas apenas de aquisição de um diploma. A aprendizagem dos desempenhos exigidos deste jovem no mundo do trabalho se davam na prática, desempenhos estes que não envolviam maior especialização. Desta forma nenhum dos nove jovens entrevistados continuava frequentando a escola, embora desejassem voltar para terminar o primeiro grau e adquirir o tão desejado diploma, passaporte para o exercício de uma função melhor gratificada.

Porém, tinham claro que não era a escola que de forma

substancial iria garantir uma melhor colocação no mercado de trabalho. A seleção se dava (na visão de tais jovens) de acordo com outros critérios, expressos na fala de que "gente pobre, preto e feio não adianta estudar".

Aparecia de forma contundente, a consciência dos limites sociais que lhes eram impostos, do lugar destinado ao "pobre, preto, feio" na estrutura social. Se o passado revelava uma infância repleta de restrições, de impossibilidade, o presente se mostrava enquanto vivência de um cotidiano que não reservava perpectivas de ascenção e o futuro como continuidade desta vivência.

O trabalho surgia no discurso como secundário, desqualificante e como estratégia de garantir a sobrevivência. O trabalho em si não assumia uma significação positiva, fonte de orgulho pelo seu desempenho, como entre os entrevistados mais velhos. Ao contrário, os adolescentes apontavam a contradição entre o tempo que os pais dedicavam ao trabalho e a remuneração por esses recebida.

> "Meu pai trabalha de vigia a noite toda e pra receber aquela micharia que não dá nem pra comida."(Fala de Bento, 13 anos)

> "E:Acabando a escola vocês querem fazer o quê?
> M:__Sei não
> W:__Ficar à toa... mentira... trabalhar né (risos)
> M:__Milagre W, trabalhando, vai chover canivete
> W:__Também trabalhar pra ganhar micharia dá vontade não... você tem que trabalhar arrumar uma profissão, não é não?
> M:__Lixeiro (risos)
> E:Quando você fala em profissão pensa o quê?

W:__O que der na reta (risos)
M:__Cê sabe que eu não sei?" (Fala de Wladimir, 12 anos & Matias, 13 anos)

"N:É ruim demais trabalhar na casa dos outros, mas o que a gente pode fazer?
E:__Você tinha vontade de trabalhar noutra coisa?
N:__Tinha
E:De quê?
N:__Lixeiro... não consigo pensar em nada." (Fala de Nívea, 15 anos)

A perplexidade e falta de perspectivas de ação e transformação eram candentes. No âmbito profissional, a possibilidade de construção de uma alternativa menos desqualificante mostrava-se dolorosamente inexistente. É interessante salientar que o discurso por um lado reproduzia a norma, padrão vigente (tem que trabalhar, arrumar profissão) e por outro lado desqualificava, negava o poder de verdade de tal representação. Os adolescentes situavam-se assim entre os valores, as normas do seu grupo social veiculadas pela família e a realidade concreta que os demistificava. ZALUAR comprova tais observações numa favela carioca: "Formou-se entre os jovens, a partir das próprias experiências e da observação da vida dura de seus pais, uma visão negativa do trabalho. Ser escravo é trabalhar de segunda a segunda por irrisórios salários durante quase todo o tempo em que se está desperto". (ZALUAR, 1983: 256)

Ao se referirem ao projeto profissional, ridicularizavam a possibilidade de tal projeto, expressando-o através do significante - ser lixeiro. O lixeiro simbolizava o lugar que fatalmente ocupariam no mercado de trabalho: de mão de obra desqualificada, socialmente desvalorizada. A identidade de

trabalhador não lhes garantia uma ocupação em que se sentissem valorizados, mas tarefas que eram consideradas as mais ultrajantes e degradantes, destinadas aos "párias" sociais.

Tal qual a sociedade de castas hindu, a representação de trabalhar com o lixo busca elaborar a ordenação da hierarquia social que associa a noção de status à de pureza. Segundo Mary Douglas"no sistema de castas o status é concebido em termos de pureza e impureza. As castas mais baixas são as mais impuras e, são elas, por seus humildes serviços, que habilitam as castas mais altas a serem livres das impurezas. O sistema todo representa um corpo no qual, pela divisão do trabalho, a cabeça se encarrega do pensamento e as partes mais desprezadas retiram o lixo".(DOUGLAS, 1976: 152)

No que se refere à questão do trabalho, os adolescentes se viam diante de um campo de possibilidades marcado pela estreiteza e estagnação. A concepção de projeto articulado a nível do desejo, da vontade, não se efetuava na relação que tais sujeitos estabeleciam com o trabalho, estando presos à noção de destino, sem passado, nem futuro, expressos na idéia "o que eu posso fazer?"

Na verdade, o projeto só se mostra possível, só se manifesta diante de uma possibilidade real, concreta e não em abstrato. Como coloca Edson Nunes: "a carência é sempre atributo de um indivíduo determinado, sua vontade de algo tambem determinado. As condições históricas particulares determinam a esfera de possibilidades de criação de carências. Somente é possível sentir carência de algo já produzido ou, ao menos, possível de o ser. Mas entre as várias possibilidades comparece

necessariamente uma escolha individual". (NUNES, 1989: 28)

Assim é que, na medida que os jovens não percebiam uma possibilidade de transformação no universo do trabalho, a viabilidade de uma inserção em condições de melhor qualificação, o trabalho deixava de ser um valor fundamental, articulador de suas vivências.

Se a formulação do desejo não se manifestava de forma definida no que tange à vida profissional, em outros aspectos de sua vivência, os adolescentes tinham aspirações bem claras. Ganhar um dinheiro, ter acesso a bens de consumo característicos desta faixa etária constituíam necessidades mesmo "imperativas". Para isso, recorriam aos mais diversos expedientes: trabalhar de jornaleiro, lavador de carro, carregador de supermercado (e mesmo roubar o objeto desejado) eram os mais frequentes no caso do grupo masculino e doméstica e faxineira no caso do grupo feminino.

Esses trabalhos por suas próprias características, visavam atender a um desejo imediato, "ter um troco", para comprar uma blusa, uma calça, skate, poder ir ao cabelereiro, pagar a cerveja do fim de semana, etc.

Segundo Durham: "a separação entre o trabalhador e o produto de sua atividade tende a retirar do trabalho qualquer significado próprio e lhe confere um caráter puramente instrumental, subordinado à consecução dos fins que estão fora dele. Uma vez que se rompeu a relação direta entre o trabalhador e o produto de seu trabalho, os fins a que o trabalho serve, externos a ele, são colocados na esfera do consumo, que aparece como desligada do trabalho. Universo de trabalho e universo de

consumo são mundos interdependentes, vinculados apenas pela mediação do salário. A relação entre esses dois universos aparece referida ao nível da distribuição".(DURHAM, s/d: 206)

Para a autora o consumo aparece como o reino da liberdade, único momento de escolha o qual se manifesta sobre o que comprar, em oposição ao reino do trabalho que não necessita e não permite a opinião do trabalhador.

> "__(W)Você não pode falar de eu não trabalhar. Você trabalha de jornal, dobrar jornal
> __(M)Não interessa
> __(W)Ganha 200 por hora, ah, ah, melhor lavar carro aí que você ganha 1000, 2000
> __(M)E o bandejão que você ganha lá?" (Fala de Wladimir, 13 anos & Matias, 13 anos)

> "__(S)A gente trabalha ali na Cervejaria. Nois todo dia vai lá
> E:__O que vocês fazem lá?
> __(G)Toma conta de carro, lava carro
> E:__E vocês ganham uma grana legal?
> __(G)Ganha, nós fica só de dia, que de noite é um cara grande
> __(S)Tem gente que é dono do ponto. De dia não tem movimento, só de noite e no sábado
> E:__E o que vocês fazem com o dinheiro?
> __(S)Um tanto a gente dá pra mãe. Ela ficou rica (risos). Um tanto eu compro minhas coisas". (Fala de Guga, 13 anos & Sandro, 12 anos)

> "R:__Eu to trabalhando de carregador no supermercado
> E:__E dá pra ganhar uma grana?
> R:__Porcaria e eu acabo gastando tudo no fliperama" (Fala de Ronaldo, 14 anos)

> "__(B)Sabe esse tanto de bicicleta novinha que você vê aqui? Os meninos vão lá no parque, pede pros menino rico pra dar uma voltinha e some pela saída de baixo" (Fala de Binho, 12 anos)

As alternativas tradicionais, como trabalhar de office-boy, entregador de jornal, não eram consideradas pelo grupo, já que exigiam um horário fixo, relação de trabalho hierárquica e pagamento insuficiente (meio salário mínimo). O mercado informal lhes parecia mais interessante, não havendo uma relação marcada pela rigidez e garantindo maior remuneração.

> "__(L)...hoje em dia C., a gente vê essas crianças, não é igual o tempo da gente, era muito diferente, os rapaz hoje não serve pra fazer nada, as moça também só quer saber de cuidar da vida
> __(N)Eu trabalho
> __(L)Mas ela trabalha assim, trabalha mas acha difícil, se tá trabalhando numa casa, acha pesado, e no tempo da gente...
> __(N)É lógico cê vê só. A gente trabalha, trabalha, chega no fim do mês aquela micharia que não dá pra nada." (Diálogo mãe(Lúcia) à filha(Nívea, 15 anos)

O acesso ao mercado de consumo, aos bens destinados à sua geração, marcando uma cultura etária, constituía a ambição destes jovens. Porém a relação com um ethos adolescente era bem particularizada e característica de sua pertinência a uma determinada camada social. Certas marcas de roupa, objetos veiculados pela mídia eram nomeados por todos (embora não pudessem ter acesso a este universo). Sua forma de vestir se apropriava do modo dos adolescentes de classe média, porém transformando-o.

Hubert Lafont, num estudo sobre as mudanças comportamentais dos adolescentes da periferia parisiense a partir dos anos 60, aponta para o surgimento de uma cultura etária que uniformizaria as classes sociais de que o indivíduo era

originário.

> "Por meio de toda uma série de redes ampliadas, que já não se limitam a nenhum território, os jovens vivem em uma modernidade imediata e cambiante, sem passado nem futuro, e desprendida da sociedade de velhos e sua história. Ao adotarem esse modelo jovem, não se trata mais de manifestar, por vezes até a provocação, um pertencimento ou uma identidade própria, mas muito mais de se seguir e reproduzir os sinais efêmeros de pertencimento, cuja renovação rápida marca a passagem do presente ao passado, o envelhecimento e renovação das faixas etárias". (LAFONT, 1985: 206)

O que a observação de campo revelou, no entanto, é que, ao contrário do que afirma Lafont, a referência social não se desvanecia ante a referência etária, mas ambas confluiam, se conjugavam na construção da identidade do adolescente favelado. Se o ethos da adolescência, próprio da modernidade encontrava eco no grupo era por este transformado, de acordo com a sua identidade social de favelados.

A inserção na modernidade, com seus códigos de consumo, comportamento e linguagem não são valores próprios e exclusivos das camadas dominantes, mas são permanentemente criados, recriados, transformados por sujeitos e grupos sociais concretos, depositários de uma história e uma cultura que não se apagam com tanta facilidade. Ambos os grupos e classes sociais estão expostos à mesma veiculação de padrões culturais pretensamente universais. Porém incorporam e reordenam tais padrões de acordo com uma cultura própria construida historicamente.

Um exemplo interessante neste sentido é que todos os adolescentes se referiam a uma etiqueta de camisetas "Rato de

Praia" típica dos jovens de classe média. Os adolescentes da favela desenharam ratos imitando os da camiseta pelos muros do morro e transformaram o nome da marca em "Ratos de Esgoto". O nome escolhido significava, representava o encontro, o resultante de ambos referenciais constitutivos de sua identidade: a referência etária e a social.

Na verdade, mais que o consumo, ou a reprodução empobrecida de valores ditos burgueses, as camadas populares reapropriam-se de tais valores, imprimem-lhes sua marca, sua identidade, que se é impossível de ser pensada alheia aos valores de consumo da modernidade, é no entanto passível de recriação e transformação. Como coloca J. Guilherme Magnani: "a cultura, mais que uma soma de produtos, é o processo de sua constante recriação num espaço socilmente determinado". (MAGNANI, 1984: 19)

O diálogo irônico (típico desta faixa etária) com a identidade de favelado, associada à marginalidade era característico dos adolescentes do grupo: "Minha mãe tá rica com o dinheiro que eu dou", "eu quero ser lixeiro", "ratos de esgoto", "escola ensina é a engraxar sapato de diretor", "pobre, preto e feio acaba mesmo é na beira do fogão", etc., eram formas de lidar com as duras condições da realidade concreta, tripudiando a própria condição.

Nessa faixa etária, o indivíduo ampliava sua compreensão do mundo, se interava dos padrões institucionais regulares na sociedade, questionando os valores, as normas e regras aprendidas na infância. O brincar através da linguagem representava aí uma forma de lidar simbolicamente com a realidade social concreta. Havia toda uma ampliação da visão de mundo, não

mais absolutizando os valores de seu grupo social, mas colocando-os entre parêntesis.

No dizer de Berger:

> "o veículo mais importante de conservação e modificação da realidade é a conversa. Pode-se considerar a vida cotidiana do indivíduo em termos do funcionamento de um aparelho de conversa, que continuamente mantém, modifica, reconstrói sua realidade subjetiva. A conversa dá contornos definidos a questões anteriormente apreendidas de maneira vaga e pouco clara". (BERGER, 1966: 204)

A conversa irá assumir diferentes contornos e dimensões não só de acordo com o grupo social a que se refere, mas também de acordo com as especificidades de cada faixa etária. Dessa forma, se no grupo de crianças a conversa era secundária em relação ao brincar, como forma privilegiada de expressão simbólica, entre os adolescentes a linguagem assumia um caráter lúdico, canal de expressão da realidade subjetiva, com muito maior intensidade que entre as crianças.

Um exemplo desta conversação, da palavra como expressão e construção de significados se referia a uma sigla, escrita nos muros da favela e principalmente pelas ruas do bairro: "DSL"

> "B:Os meninos tá rabiscando muro, arregaçando com a escola toda DSL
> E:__O que é DSL?
> B:__Destruidores do São Lucas. Se a polícia vê você escrevendo DSL ela pega você meu filho. Cê tá estragado". (Fala de Binho, 12 anos)

> "J:__O telefone que puseram aqui na favela, o DSL foi lá e arrebentou. Arregaçou o telefone dois dias depois que pôs ele. O orelhão eles carregaram com ele.

E:__A polícia sabe quem é?
__(J)Não, tem pouco tempo isso. Eles são da favela e sai arregaçando tudo lá embaixo, sai quebrando vidro, tudo.
E:__Só destrói lá embaixo ou aqui em cima?
__(J)Lá embaixo perto dos prédios". (Fala de João, 12 anos)

"E:__Vocês são da DSL?
__(J)Não, aqui é GDR (Galera da Del Rey. Ninguém é da DSL)" (Fala de Josias, 12 anos)

"W:O Etão é da DSL. São os Demolidores do São Lucas. Eles saem destruindo tudo no São Lucas. Saem 'pinchando', quebrando telefone, tudo.
E:__E na favela eles quebram também?
__(W)Se eles quebra na favela nós quebra eles também
E:__E na cidade?
__(W)Aí pode destruir tudo". (Fala de Wladimir, 13 anos)

Fenômeno tipicamente adolescente, a gang buscava construir sua identidade própria, que a diferenciasse, seja em termos etários, seja sociais. O nome expressava e significava tal identidade. No caso, os Destruidores do São Lucas se constituíam como grupo de favela, externando sua alteridade e revolta com relação à cidade. O nome buscava estabelecer um diálogo com a cidade, denunciando (e atuando no sentido psicanalítico do termo) a seu modo a exclusão vivida pelos moradores da favela. O grupo tentava marcar aí um pertencimento, a afirmação da diferença mesmo entre morros vizinhos. A geografia vinha construir os recortes, os limites que definiam as fronteiras entre os grupos.

Como Lafont aponta em relação aos grupos de adolescentes parisienses, a gang vem marcar, através da sua história, com atos socialmente intoleráveis, denunciados e

perseguidos, sua delinquência, a forma de se adaptar à modernidade, sem perda da identidade. Ao mesmo tempo a gang vem elaborar a difícil passagem do mundo da infância ao universo adulto, ritualizando-a.

E entre os iguais, jovens com uma trajetória semelhante em um cotidiano marcado por experiências comuns que o adolescente se identifica, constrói alianças e desenvolve uma sociabilidade característica. Como coloca Lafont:

> "O suporte social do aprendizado dos rapazes era muito mais uma espécie de malha cerrada de solidariedade masculina, uma horda de companheiros relativamente informal, passando a maior parte do tempo juntos, evoluindo em um mesmo universo social e geográfico de referência e que se regulava segundo modos costumeiros, não codificados" (LAFONT, op.cit: 197)

A rua constituia o locus, a referência espacial que estruturava as experiências vividas. A rua aponta para a ausência de calor e conforto, sem regras nem regularidades "feita principalmente de longos períodos de inatividade e tédio, de ausência de esforços entrecortadas por aventuras e excessos" (LAFONT, ibidem). Era na rua que se construía a memória coletiva do grupo, ao se partilharem os acontecimentos, façanhas e aventuras, quando os indivíduos reafirmavam um sentimento de igualdade, atualizando a identidade grupal.

> "__(B)A gente gosta é de fazer bagunça, leva até paulada... nós pega traseira na rua, mexe com os outros, aqueles ônibus que passa a gente tá lavando carro e joga água. __(S)Conta aí B., o dia que você foi roubar. Esse aí bate as carteira e não devolve os documento nem a pau (risos)

> __(B)E você que roubou o cara no dia da eleição e ele não pode nem votar. O D. é que nós tá conversando aqui, ele pega a carteira assim, ninguém vê; não sei o que ele faz, nó!" (Fala de Beto, 11 anos & Socó, 13 anos)

A ação dos indivíduos do grupo era marcada pela transgressão às normas sociais. Se este fenômeno não é específico ao grupo observado (nem às camadas populares) mas característico desta faixa etária, sua expressão no entanto se mostrava singular, referente ao universo social no qual o grupo se inseria. Pegar traseira de ônibus, "destruir a cidade", roubar carteira constituem ações que marcam um pertencimento social. Através destes atos os adolescentes se qualificavam, nomeando identidades internas e oposições aos de fora. Esperto, corajoso, malandro marcavam os indivíduos pertencentes ao grupo, em oposição ao "riquinho, morador de prédio, medroso" e ao mesmo tempo se opunham, noutro limite aos "pivetes, sujos, sem casa, nem família".

Tal jogo de afirmação através da negação dos valores atribuídos aos grupos com os quais interagiam confirma o caráter situacional, contrastivo da construção da identidade. Como coloca Oliveira: "Quando uma pessoa ou grupo se afirmam como tais, o fazem como meio de diferenciação em relação a alguma pessoa ou grupo com que se defrontam. É uma identidade que surge em oposição. Não se afirma isoladamente". (OLIVEIRA: 1976: 20)

Era na fronteira, no jogo de negação, oposição a estes dois grupos que estes adolescentes se afirmavam enquanto grupo. Embora a rua constituísse seu domínio, a rua da favela sua cidadela, a referência familir era reafirmada, lhes servia de

esteio e proteção à qual recorriam em caso de necessidade.

> "__(B)Esse aí fica andando pela rua vestido igual mendigo, parecendo pivete o palhaço.
> E:__O que é ser pivete?
> __(B)Pivete é quem anda na rua, mora na rua, pelado no sinal. Graças a Deus lá em casa nunca faltou comida". (Fala de Beto, 11 anos)

> "__(S)O M. tava andando na rua e eles pensou que é pivete né, também porque ele tem jeito de pivete.
> E:__Como é jeito de pivete?
> __(S)Ele fica pelado, a orelha fica purgando. É sujo, ele parece moleque, só anda na rua, fica com umas brincadeira sem graça. Pivete rouba, responde a mãe, não obedece, não arruma casa, não toma banho, fica mal vestido, fica só na rua, não escova os dentes". (Fala de Shirley, 11 anos)

Enquanto o pivete representava a ausência de regras, de uma estrutura familiar, associado à sujeira, o "riquinho" representava o menino, o "boysinho" sem esperteza, totalmente dependente da família e que não conseguia "se virar" sem a referência familiar.

> "W: O L., se for lá no campo com a gente, tadinho, ele volta sem cueca, volta pelado...
> C:__Você não vai lá não L.?
> __(W)Vai não, ele fica com medo. Boysinho não pode ir lá não". (Fala de Wladimir, 13 anos em relação à L. morador do prédio em frente à favela)

> "M: Se você fosse parar na FEBEM, não ia conseguir sair não, tava lá até hoje. Rico não sabe se virar feito a gente não, fica tudo cagando de medo se não tem pai e mãe por perto". (Fala de Matias, 13 anos)

Assim é que a identidade social dos jovens observados se situava na negação, de um lado aos pivetes - representantes de

uma ausência de normas, valores sociais e estrutura familiar. De outro, os riquinhos - representantes da falta de autonomia, de uma "infantilização" dos adolescentes das camadas médias, na visão dos jovens favelados.

O roubo, bastante frequente no grupo assumia o caráter de um fenômeno expressivo através do qual manifestavam e afirmavam a transgressão, carregada de um conteúdo lúdico. Era com orgulho que partilhavam as diversas aventuras, os perigos reafirmando a coragem e o destemor, valores básicos entre tais jovens.

> "__(P)Aí no dia que N. foi roubar (risos) conta lá N.
> __(O)Isso tudo aqui é batedor de carteira
> __(R)Se roubar sua carteira pode ter certeza que os documentos cê vai ter de volta. Segura aí seu radinho (referindo-se ao gravador). Nós tá aqui conversando, ele pega a carteira assim.
> __(Q)Eu roubo não é carteira não, é casa.
> __(S)Deixa eu falar, aquele ali não pode ver uma latinha de cola que Nossa Senhora, pra ele é uma mina de ouro (risos)
> __(Q)Um dia eu entrei numa casa, arrombei o cofre e não tinha nada.
> __(S)Esse aqui vai lá embaixo, vê os meninos rico assim com mais dinheiro, mete a mão na carteira dos menino e sai correndo. É o maior churrador.
> __Vocês falaram que são churrador. Qual a diferença entre churrador e ladrão?
> __(Q)Eles são churrador, eu sou ladrão. (*)

(*) Uma entrevista como coloca Bourdieu é expressa não só em termos linguísticos, mas também sinais físicos, gestos e expressões. Ao se marcar como ladrão, Q. tinha uma expressão facial elucidativa. A seriedade da afirmação, o olhar firme, compenetrado, refletia a consciência da

> ___(N)A gente arrocha mas não é ladrão não, a gente arrocha carteira, mas não se mete em casa, não passa os negócio pros malandro aqui de cima. A gente gosta só de arrochar carteira". (Conversa de um grupo de adolescentes) (**)

O que basicamente diferenciava o churrador do ladrão, era não tanto a natureza do ato praticado, mas a identidade de quem o praticava. A diferença entre arrochar e roubar era estabelecida pela representação que o sujeito se atribuía de churrador ou ladrão. Ambos terão uma inserção social diferenciada, um projeto construído com referência em mapas sociais dotados de características distintas. Ato de desvio, transgressão relacionada à dificuldade de inserção no universo adulto via trabalho ou escolha por uma inserção via marginalidade, criminalidade. Este constituía o dilema básico vivenciado pelo jovem de favela, dilema que era atuado através de transgressões.

Zaluar confirma a presença de roubo entre os adolescentes das favelas cariocas:

> inserção no universo da criminalidade, uma trajetória marcada por prisões, roubos, torturas e ao mesmo tempo riscos e aventuras. Seu olhar cortante ficou gravado e me impressionou por muito tempo, revelando um sentido trágico, a consciência do campo de possibilidade com o qual se deparava e a escolha efetuada.

(**) Esta entrevista foi realizada no campo de futebol, onde se reune o grupo de adolescentes temidos pela vizinhança, onde as crianças são proibidas de subir. A minha presença nesta região, enquanto representante dos moradores da cidade era algo absolutamente estranho para o grupo. A entrevista foi marcada por uma tensão no encontro de dois universos, tensão que foi se dissipando no decorrer da entrevista (embora não por completo). O tempo todo senti por parte do grupo um desejo e prazer em provocar medo de ser assaltada (daí a insistência ao se referir ao perigo de estar com um gravador). Os adolescentes buscavam me testar, vendo se não recuaria na entrevista.

> "O roubo eventual é bastante generalizado entre os jovens e muitos falam disso abertamente. Ouvi vários relatos gloriosos de roubos praticados em supermercados e de pequenos furtos em pessoas ricas. Mas isso só ocorreu no final da pesquisa, depois que já os tinha ouvido dizer que não tinham mau vício, que suas mães lhes ensinaram a não roubar, etc. O respeito à propriedade privada pode ser ainda um elemento importante na imagem pública do pobre respeitável, principalmente quando na presença de um membro da classe dominante. Mas não é um valor importante para eles quando conversam entre si". (ZALUAR, 1984: 270)

Na verdade, esta questão recorrente em pesquisas recentes entre as camadas populares moradoras das grandes metrópoles, aponta para a emergência de uma nova ética entre os jovens e crianças dessas camadas. Se entre os pais das crianças e adolescentes pesquisados era dominante a referência a um habitus do trabalho, entre os jovens tais valores eram questionados, relativizados. Contrapunham-se duas matrizes simbólicas geradoras de performances antagônicas na cena social. A ética do trabalho, veiculada na família se opunha à ética da malandragem, ou mesmo da delinqüência, presente no grupo de idade.

Pode-se apontar alguns determinantes de ordem estrutural, relativos a uma "crise ética" que perpassaria todo o tecido social brasileiro, segundo alguns autores. Na medida em que o Estado e as instituições públicas no Brasil são desmistificadas, revelando-se palco de constantes escândalos, a população (de maneira geral) reagiria através do descrédito às instituições e normas sociais. O interesse particular, individual, se afirmaria acima do interesse coletivo.

J. Freire Costa (1988) em um artigo sobre o tema aponta a emergência na moderna sociedade brasileira, de uma "razão cínica", uma ética fundada na esperteza, na capacidade de driblar as instituições, o espaço coletivo, em nome do benefício pessoal. Se neste ensaio o autor aborda mais especificamente a emergência de tal ética nas camadas médias, o fenômeno assume contornos diversos, feições próprias, de acordo com o grupo social no qual se manifesta.

Neste sentido, Hélio Pellegrino (1984) coloca que, nas camadas populares haveria uma ruptura do "pacto social" estabelecido com a sociedade mais ampla entre os jovens e crianças destas camadas. Ou seja, na medida em que estes não têm garantido os direitos elementares de cidadania, o acesso aos mínimos benefícios de uma sociedade de consumo, reagiriam rompendo com os valores fundamentais de uma sociedade complexa, tais como o respeito à propriedade privada, à vida, etc.

Assim, estaria emergindo entre as crianças e adolescentes das camadas populares, uma nova matriz simbólica, geradora de um desempenho calcado na inserção social via delinquência. É importante apontar que a criminalidade não constitui um fenômeno novo na cena social brasileira. Porém, a adesão crescente à marginalidade por parte de adolescentes e crianças oriundos de famílias trabalhadoras das camadas populares, mostra-se preocupante, revelando uma reação à negação dos direitos mínimos de cidadania, exercido sobre esta população.

Um outro fator cabe ser apontado para compreensão da opção feita por parte destes adolescentes de ingresso na

criminalidade. A experiência destes jovens de crescente degradação das condições de vida, em face da crise econômica da sociedade brasileira, fazia com que os valores, referências éticas que sustentavam e informavam a vivência dos sujeitos das camadas populares fossem por estes questionados e postos por terra.

Se os pais dos adolescentes pesquisados viveram um processo de "ascenção social", concretizada na construção e posse da casa própria, acesso a bens de consumo como TV, geladeira, aparelho de som, entre os jovens, o futuro não aparecia mais associado à idéia de progresso, mas de estagnação e mesmo deterioração das condições de vida, na falta de perspectivas de ascenção social.

Eunice Durham aponta para estudos recentes que comprovam uma mudança de perspectiva na relação das camadas populares com a sociedade mais ampla. Tais estudos apontariam um pessimismo crescente, crítica exacerbada, uma tensão cada vez maior determinadas pela deterioração das condições de vida.

> "A crise econômica com seus corolários de desemprego, diminuição da renda familiar e aumento do custo de vida estão desestruturando todo o esquema em função do qual as camadas populares organizaram sua prática social nas últimas décadas... a crise estaria rompendo com as crenças e valores que caracterizariam cada uma das dimensões: na vida privada, a crença na possibilidade de melhoria de vida; na sociedade, a crença no progresso, no Estado, a esperança de justiça social". (DURHAM, 1988: 195)

A diferença entre as gerações, na relação com a sociedade mais ampla é também corroborada por Zaluar: "Havia

nítidas diferenças entre gerações nos relatos sobre os roubos, bem como de idade. Nunca ouvi de nenhum pai de família estórias de seus roubos. Eram seus filhos jovens e solteiros que contavam para mim seus pequenos furtos". (ZALUAR, 1984: 270)

Os jovens referidos nesta dissertação definiam sua performance social no diálogo com ambas as matrizes simbólicas: a matriz do trabalho e a da delinqüência, transitando entre estas. O churrador, no caso, aparecia como o jovem que executava pequenos furtos, embora não se inserisse no mundo do crime. Os pequenos roubos apareciam como recurso para aquisição de objetos de consumo como bicicleta, tênis, skate, gravador, próprios de uma cultura etária. O roubo significava uma estratégia de acesso à sociedade de consumo e seus fetiches, e não um recurso de sobrevivência.

"Arrochar" assumia a característica de um ato de transgressão, na maioria das vezes efêmero, próprio desta faixa etária, após o qual o indivíduo se inseria no "mundo do trabalho". Já o roubo sistemático aparecia como uma opção, escolha de inserção no universo adulto via criminalidade, como negação do valor-trabalho. Tal escolha significava a inserção numa outra rede de relações, de laços de solidariedade que afastavam tal jovem dos demais adolescentes da favela.

É óbvio que a construção da identidade social não se faz à revelia das condições concretas e objetivas dadas. O indivíduo se situa num universo limitado de possibilidades previamente definidas. Porém nesta grade, há sempre uma escolha individual, uma biografia construída a nível idiossincrático, dentro de um mapa social dado. No caso observado, o indivíduo se

deparava, na adolescência com o dilema da inserção a ser feita: o mundo do trabalho em que ocuparia forçosamente o espaço da mão-de-obra desqualificada e mal remunerada, ou o mundo do crime, onde ocuparia o espaço do risco, da aventura, ao mesmo tempo que o da marginalidade, do diálogo tenso e constante com a prisão e a morte.

> "N:Ô M. foi lá na praça ficava arrochando carteira das velhinhas lá, pegava a carteira e saía correndo, aí a polícia pegou ele né, foi lá pra Neves, ficou 6 meses (risos) aí agora ce voltou pra poder roubar
> __(M)Com essas velhinha dando sopa? Tem jeito não". (Diálogo de Necão, 11 anos & Macarrão, 19 anos)

No limite destes casos, um adolescente morador da favela "Nenenzinho" era sempre referido pelos pais e crianças menores como exemplo de marginalidade, como símbolo de delinquência. Com 13 anos, não se limitava a pequenos furtos, mas fazia parte da rede de tráfico da favela. Era temido por todos, pois segundo os pais "ele bate nos menino, fuma maconha no meio da rua, vive brigando é um inferno".

No decorrer da pesquisa, chegou certo dia a notícia de que N. havia sido morto pela polícia, no Rio de Janeiro, para onde havia ido "matar um desafeto", tendo sido pego com grande quantidade de cocaína. Tal acontecimento provocou alívio entre os adultos que temiam a convivência das crianças com a marginalidade. "Eu dei graças a Deus, Deus me perdoe. Eu tinha medo dele implicar com os meus meninos e o Y. que é muito bravo, querer matar ele. Aí, já pensou, a gente ia viver fugido". (Fala de uma mãe)

A pouca idade, a violência de sua morte me chocaram, evidenciando a tragédia iminente a que os moradores se viam continuamente expostos, postos em contato, a dura convivência com a marginalidade. Ao mesmo tempo demonstra a diversidade, a heterogeneidade de padrões de comportamento dentro do universo dos adolescentes da favela.

Esta questão aponta para o papel ativo do sujeito na construção de sua biografia, diante de um mapa social dado. No dizer de Salem: "Entre as expectativas de desempenho e a resposta acionada pela pessoa incumbida do papel, intervém a forma pela qual esta última internaliza, avalia, seleciona e interpreta as pressões que sobre ela recaem". (SALEM, 1984: 27)

Se as fronteiras entre o churrador e o ladrão se mostravam semânticamente definidas e delimitadas, na situação concreta, no cotidiano dos jovens se revelavam tênues e indiferenciadas, perante o olhar vigilante e temeroso do estrangeiro ameaçado - o morador da cidade. Potencialmente criminosos, classe perigosa, marginais, pivetes, os adolescentes da favela beiravam sempre a criminalidade e delinquência, até que provassem o contrário.

Sua aparência física, os hábitos comportamentais, a existência da "horda" os denunciavam, distinguiam e definiam ante os olhos assustados, ameaçados e ameaçadores da cidade (e mais concretamente da polícia). Desta forma, a descrição de prisões, internações e passagens pela FEBEM, delegacias e juizados tornavam-se corriqueiras, transformando-se em aventuras que atestavam e qualificavam a coragem daquele que "apanhou sem chorar", "saiu fora", fugiu dos homens", soube enfim demonstrar

esperteza perante as malhas da lei.

"__(W)O povo da cidade olha esquisito prá quem anda assim mai vestido que nem nós
E:__Já aconteceu com vocês?
__(W)Comigo não
__(M)Já sim... conta o caso de quando você foi lá pra FEBEM (risos) vou contar aqui. Sabe o que aconteceu? Ele tava roubando no Kit
__(W)Que roubando, mentira, cava roubando não. Eu fui no Kit comprar linha pra uma menina lá, aí tava eu e outro, aí nós caiu na FEBEM. O homem pegou a gente aí foi levar a gente pra FEBEM né. Os homem fizeram rodinha
E:__O que é fazer rodinha?
__(W)Os homem para em cima da gente, tem nem jeito de fugir não
E:__Foi lá no Kit?
__(W)Não foi lá na Av. Brasil. Foi uma época que a FEBEM tava recolhendo as pessoas, os menino
__(M)Comprou um leva dois
__(W)Aí a gente chegou lá, comeu, tomou banho(risos)
E:__Você não ficou com o medo?
__(W)Eu não. Aí eu dei o telefone da casa do meu irmão, aí eles ligaram prá lá falaram que eu tava vadiando na rua, depois chegou lá eu não tava lá mais, tinha pulado muro e vindo embora. Primeiro eles levaram a gente pra mão dos meninos, aí os menino tava brincando de bola, aí depois nós ficou sentando lá quando chamou a gente pra trabalhar na horta, aí eu cheguei na horta, eles mandou eu fazer um tanto de coisa, depois eu quebrei um bocado de planta, pulei o muro, vim embora"
"E:__Você não teve medo de apanhar?
__(W)Não, lá confessou é que apanha... minha mãe falou assim que se eu cair lá de novo, ela vai me deixar lá (risos) eu falei assim eu caí lá quando ela foi lá eu já não tava mais lá, eu volto do mesmo jeito".(Diálogo de Wladimir, 13 anos & Matias, 13 anos)

"E:__A polícia já pegou vocês?
__(N)Só eu. Eu fui lá atrás do camburão, fiquei rindo. Eu tava na rua, tava lavando carro, um menino foi e roubou na casa que eu tava trabalhando. Aí os meninos roubou lá eu que aguentei. Eu mostrei onde e que eles mora. Me pegaram e soltaram até ali. Eu queria andar mais de camburão
E:__E você não ficou com medo de levar porrada?
__(N)Eu não. Eles iam me dar mangueirada e me levar prá DO
E:__O que é DO?
__(N)DO é negócio de polícia. Cê chega lá e leva chicotada de manhã até de noite. Fica lá até inteirar 18 anos
E:__E você L. já foi alguma vez?
__(L)Eu não, eles faz bagunça aí leva mesmo
E:__Mas as vezes polícia confunde também, não confunde não?
__(M)Igual um dia nós tava lavando carro lá, chegou a polícia era um menino desses menino rico aí os meninos bateu nele, ele chamou a polícia, a polícia botou ele atrás do camburão e saiu procurando. Aí pensou que nós tava sentando ali na Cervejaria. Aí eles parou assim, nós já tava com medo aí nós correu lá prá dentro. Eles foram atrás. Nós tinha um amigo que trabalhava lá aí ele falou assim, eles não fizeram nada não, eles lava carro". (Diálogo de Necão, 11 anos & Macarrão, 14 anos)

"__(G)O H. que mora ali em cima ele é bobo. Aí um dia os meninos saiu correndo da polícia e ele assustou e correu também. A polícia foi e bateu nele prá danar, de machucar mesmo. O pai dele quando ficou sabendo foi lá no posto e quase matou o homem, falou que se fizesse isso de novo ia cacetar a polícia". (Fala de Gibi, 13 anos)

Desta forma, o tempo todo os adolescentes conviviam e dialogavam com a presença policial, a estigmatização vivida em

função da identidade de favelado. Enquanto atores sociais, buscavam lançar mão de estratégias que os livrassem de tal estigma. Assim é que, conhecendo os códigos, a "floresta de símbolos", de significantes que definem o pertencimento de um indivíduo a determinado grupo social; no contato com a cidade, buscavam camuflar a identidade de favelado.

> "Eu fui parar na FEBEM, que eu tava de short. Agora eu não dou mais bobeira. Só desço pra cidade de calça e blusa." (Fala de Wladimir, 13 anos)

O uso de short, a ausência de camisas seriam signos sociais que identificariam o pivete, o marginal, o perigoso. Intuitivamente, os adolescentes pesquisados reconheciam e manipulavam tais signos no jogo com o outro, o morador da cidade, camuflando a identidade favelada.

> "Não adianta vocês usarem calça Company, camisa Polo, que continua com o jeito de favelado." (Fala de Luis, morador do prédio em frente à favela, 12 anos)

Dolorosamente, era esta consciência que ia se afigurando e configurando entre os adolescentes: de que a identidade de favelado é reconhecida não só em termos de signos de vestuário, mas em códigos comportamentais, fisionômicos, impossíveis de serem camuflados, negados. Ou seja, o estigma era inerente à sua condição, à sua "natureza". Era enquanto favelados que iriam fatalmente, se situar na cena social, sendo inacessíveis os sinais que marcam o pertencimento ao outro universo - o de morador da cidade.

Numa das observações de campo, um fato ilustrativo ocorreu quando, chegando à favela, havia um movimento incomum em

frente ao posto policial. Os moradores inicialmente escondiam-me o acontecido, conversavam de modo evasivo para que eu não compreendesse. Depois, uma das crianças colocou que três meninos estavam no posto, porque a polícia os havia apanhado roubando no supermercado. Apesar do movimento, não atribuíam no entanto uma importância maior ao ocorrido (ninguem interviu junto à policia, ou foi chamar os pais por exemplo). Uma moradora, irmã de um dos meninos pegos, ao passar pelo local e saber o que havia acontecido comentou "Bem feito, quem manda sair da escola e cair na vadiagem. Tomara que mamãe dê nele com mangueira pra ver se aprende". Os comentários referiam-se ao que seria feito com os meninos: se estes iriam para a FEBEM, ou a DD, já que eram reincidentes.

Resolvi ir até o posto, ver de perto. Os meninos choravam, sendo interrogados depois de terem "levado uns cascudos". O policial, assustado com a minha presença, apressou-se em dar explicações e falar da dificuldade de se trabalhar na favela. "A gente tem medo de subir o morro e eles pegarem a gente", "eu vou soltar eles mas não adianta nada, amanhã eles vão tar roubando de novo". (Fala do policial)

Após algum tempo, os meninos saíram da PD, sendo então gozados por todos: "É A, você abriu a boca heim, daquia gente ouvia o berreiro", "vocês ficaram cagando de medo". Os meninos saíram rindo após a aventura e se mostravam ofendidos com a gozação. "Que chorei que nada, chorei porra nenhuma", "vê se eu vou ter medo desses bunda mole".

O que estava em jogo perante o grupo, era não o ato, a condenação ou aprovação do roubo, mas o comportamento dos atores

envolvidos, se estes se mostravam corajosos perante a polícia, "espertos" ou "bancavam a mulherzinha", "afinavam", enfim não correspondiam ao código de honra, aos valores grupais.

Tal código não se estendia a todo grupo, mas referia-se à identidade masculina nesta faixa etária. No caso observado por exemplo, o grupo feminino comentava sobre os policiais "você viu o guarda que conversou com você quando você foi lá dentro, ele não é lindo?", "eu queria namorar um polícia". (Fala de Lurdes, 18 anos)

> "O certo é saber que o certo é o certo
> O macho adulto branco sempre no comando
> E o resto ao resto" (CAETANO VELOSO)

A diferenciação sexual era marcante nesta faixa etária, revelando um universo simbólico particular a cada gênero. Se as aventuras, as vivências do mundo da rua marcavam as experiências do grupo masculino, no grupo feminino, a tensão casa x rua se dava na vivência da sexualidade.

Ao terminarem a quarta série do primeiro grau, a maioria das meninas abandonava a escola e começava a trabalhar nas "casas de família". Se por um lado isto representava a ampliação do seu universo, a saída da favela e a possibilidade de ter acesso a alguns bens de consumo, por outro, o trabalho de doméstica era por estas desvalorizado e depreciado. Nas casas das patroas viviam um cotidiano estranho numa relação de intimidade forçada, em que patrão e empregado partilhavam do mesmo espaço, determinando uma tensão constante.

"E ruim demais trabalhar na casa dos outros, porque esse povo é assim, se sumir uma coisa deles, eles já põem a culpa na empregada né, que empregada que roubou, pode ser o que tiver que faz as coisas de errado lá, ou colega deles que eles põem a culpa na empregada." (Fala de Nivea, 15 anos)

"Tem muitas casa que so porque as mulheres eram brancas, a gente chegava lá tinha tudo assim separado. Tudo tinha que ser separado: copo, prato, tudo... eu ficava puta, dava um jeito e saía, falava com elas, amanhã eu volto, se Deus quiser e vummmm, não voltava nem prá pegar o dinheiro, deixava de esmola prá elas. O dia que elas trombassem comigo na rua: __Uai, porque não voltou? Não, eu quero meu dinheiro é agora (risos)."(Fala de Ana, 17 anos)

"A J. não sei se você conhece, ela trabalhava de doméstica numa casa duma dona aí, aí a empregada antiga roubou na casa dessa dona, aí eles puseram a culpa na J. que mora aqui. A polícia pegou ela,procê ver inocente, ela era inocente, pegou ela, machucou ela tanto, pôs ela no pau de arara à toa, ficou toda inchada, nem fazer xixi ela aguentava, puseram choque em tudo quanto é lado dela.
Ela continuou negando coitada e depois ela saiu e eles descobriram que era a empregada antiga, mas ela apanhou à toa né? Ficou por isso mesmo e apanhou.
__E você tem medo de acontecer isso?
__(N)Nossa, morro de medo. Só que a patroa tinha que indenizar. Se fosse minha patroa eu ia e roubava mesmo só pra eles falar." (Fala de Nivea, 15 anos)

Enquanto representantes de um grupo socialmente associado à idéia de marginalidade, criminalidade tais adolescentes deparavam na situação de trabalho com o conflito

cidade x favela, representantes de um universo estranho, temido e perigoso, que ao ocupar o espaço das casas da cidade era automaticamente posto em vigilância.

Se ao grupo de adolescentes do sexo masculino restava a opção pelo mercado de trabalho informal, ou mesmo pela marginalidade, tal opção não se configurava entre o grupo feminino. A identidade feminina associada ao mundo da casa, da solidez, do recato, não permitia o ingresso no mundo da rua, tipicamente masculino e masculinizante (segundo os padrões culturais locais).

Partilhar do mundo da rua com seus percalços, aventuras, perigos e ameaças significava a renúncia à identidade feminina, solidamente estranhada no grupo pesquisado. Os grupo de idade eram constituídos apenas pelos do mesmo gênero, havendo o contato restrito entre o grupo masculino e feminino através do namoro e das experiências sexuais.

No universo feminino a questão do perigo, do desvio se revelava na vivência da sexualidade, controlada pela família e vizinhança.

"E: Esse negócio de roubo, acontece com menina, tem alguma que mexe com isso?
__(N)Acontece não, mulher não se mete com essas coisa
E:__Porque essa diferença?
__(N)Não sei, mulher é mais ajuizada, tá preocupada com outras coisa, não se mete em confusão
E:__Qual o perigo da rua então pra moça?
__(N)E'ela se perder, né?" (Fala de Nívea, 15 anos)

"E:__Você queria ter filho homem ou mulher?
__(A)Homem é mais fácil né? Menina

mulher tem que segurar muito né? Menino homem não, só tem que segurar por causa dessa coisa de ser pivete né? eu acho assim. Menina tem que ficar mais presa, se soltar acontece coisa pior
__O que seria pior?
__(A)Ah, vamos supor, se os menino pegar ela, um estupro, tem muitos caras que gosta de fazer
__(D)Suruba (risos) falando estupro, fala suruba duma vez, suruba." (Fala de Ana, 17 anos & Dalva, 16 anos)

É interessante ressaltar que as entrevistas realizadas com os adolescentes do grupo masculino abordavam basicamente o tema do mundo da rua: roubo, polícia, "bagunças". Já as entrevistas com as do grupo feminino tinham como tema básico a sexualidade, maternidade e casamento. Esta diferenciação das experiências vividas determinava uma adultização precoce do grupo feminino, ao se comparar ao masculino. A maternidade vivida após os 14, 15 anos promovia a ascenção, o ingresso no universo adulto, num período que o adolescente vivia outro tipo de experiências.

Se por um lado as adolescentes desejavam o ingresso neste universo, por outro, temiam o ônus de tal inserção, a carga de responsabilidades atribuída à mulher adulta.

"__(N)Eu tenho vontade de ter minha casa com meu marido, assim, mas viver uma vida boa, igual muitos casais que casa por aí e tem vida boa
E:__O que é vida boa pra você?
__(N)Ter carinho pela gente, a gente ter carinho também, tratar a gente bem , perto das pessoas não desfazer, se tiver um filho, tratar o filho bem, não trair, eu acho assim... É que quando passa essa fase na vida da gente né, eu tenho medo, tem horas que eu fico pensando, tenho medo de passar uns

tempo com ele assim, depois eu querer namorar de novo e não poder, ter que ficar só dentro de casa cuidando de filho". (Fala de Nívea, 15 anos)

"E:__Qual a diferença entre homem e mulher da sua idade?
__(D)Tem muita diferença, homem tem muito mais liberdade que a gente, pode sair onde quiser, se ele sair hoje amanhã tá o mesmo né, ele volta, mas mulher se sair tá falada, eles dana a falar. Mulher tem que cuidar do corpo, não ficar com qualquer um. Mulher ganha juizo mais cedo. Mulher ganha juízo, porque a mãe dá conselho e os rapaz eles não quer nem saber, começou a ficar rapazinho, amarrar a calça com cinto eles não querem ouvir e a gente sempre ouve os conselho da mãe da gente.
E:__Você acha que mulher ouve mais que homem?
__(D)Ouve mais porque homem pode saber que tá errado que vai meter a cabeça, a gente não vai desobedecer e brigar." (Fala de Dalva, 16 anos)

A questão da norma e do desvio no que tange ao grupo feminino se referia não propriamente à vivência de experiências sexuais nesta faixa etária, mas aos atores envolvidos. Ou seja, o relevante no grupo não era a virgindade, a "pureza" até o casamento, mas a existência ou não de um único parceiro.

"E:__Você acha muito diferente criar homem e mulher?
__(F)Eu acho elas do mesmo jeito. Criação é igual. Tem que criar ela maais segura, saber segurar elas se não, ainda mais hoje em dia, é difícil. A coisa mais difícil de ouvir falar é assim fulana casou, é virgem, é muito difícil hoje. Hoje em dia é comum, não tem mais esse negócio não, mas quanto mais você puder segurar melhor". (Fala de uma mãe)
E:__Quando você deixou de ser virgem?

__(N)Eu tinha 13 anos, já namorava o C. há um tempão. Aí eu contei pra mãe, antes que fossem fofocar. Ela falou pra eu me cuidar pra não pegar filho e não ficar falada, trocando de homem.
E:__E você ficou falada?
__(N)Ficar com um só, não tem nada a ver de falar não. Mesmo assim, tem gente que assim mesmo gosta de falar. O chato é quando por exemplo hoje eu tô com C., amanhã eu saio com outro, depois outro." (Fala de Nivea, 15 anos)

"E:__Sua vida mudou muito depois que você teve filho?
__(A)Eu acho que minha vida continuou a mesma, não mudou nada não.
E:__Ficou mais difícil de namorar?
__(A)Ficou mais fácil ainda(risos). Minha tia é que me encheu o saco quando eu me achei, eu cheguei pra ela e falei com ela, isso aconteceu num dia, no dia seguinte, antes de todo mundo falar, eu falei, o negócio aconteceu assim assado.
__(N) Achado o quê? O que ela perdeu?(risos)
__(A)Achado, a gente não perde não, a gente acha um monte de coisa... então eu expliquei pra ela, ela só falou comigo assim, então tudo bem, você se cuida e tudo bem, eu fiquei 5 anos sem arrumar menino, igual a N. e depois quando eu terminei com o cara, eu tava grávida e não sabia, mas é a mesma coisa
E:__Você pensou em casar?
__(A)Não que ele já era casado, tirando disso...
E:__E ele te ajuda?
__(A)Agora ele tá querendo ajudar, sabe, ele foi no fuxico do pessoal, da família dele, falando que a menina não era dele, que era de outro cara, que a gente tinha ficado 5 anos junto, não tinha pegado menino aí eu falei com ele, tudo bem, se não é seu deixa ele crescer um pouquinho e parecer. Com quem ela parecer, então esse que é o pai. Ele falou assim então tá legal. Agora ele mesmo notou que a menina parece

> com ele e tá dando força. Mas ficar junto quero não, quero viver minha vida, ter meus quebra galho pra lá." (Fala de Ana, 17 anos & Dalva, 16 anos)

A discussão semântica em torno da terminologia utilizada para expressar a perda da virgindade revela as concepções morais com relação à sexualidade. A utilização do termo - se perder - reproduzia uma visão mais tradicional da virgindade como valor, como bem que qualificaria a identidade feminina. Embora tal representação não encontrasse quase eco na vivência das adolescentes pesquisadas, permanecia no entanto o temor ao rótulo de "perdida", o que dificultaria para a jovem a negociação para o casamento. Na medida em que o termo era negado não só através da prática concreta, mas também enquanto significante que expressava a experiência das adolescentes pesquisadas, deixava de ser um valor cultural, transformando, modificando e atualizando o sistema simbólico em questão. A utilização do termo achar ao lugar de perder exemplifica o complexo jogo das mudanças culturais e sua relação com os símbolos sociais (no caso, a linguagem).

O jogo com os termos a serem utilizados revelava um universo cultural em transformação, com valores sendo não apenas confrontados com a prática, mas sendo desmistificados também no discurso dos atores.

Na fala dos adolescentes pesquisados, o casamento surgia como regularização da relação, posterior ao aparecimento do primeiro filho; não o casamento em termos jurídicos, mas o chamado "amaziamento", o casamento em termos informais, que visava legitimar a relação, dar-lhe um caráter definido.

"__(S)Eu quero ser homem sério
E:__E o que é ser homem sério pra você?
__(S)E homem que quando namora com uma menina, faz a menina ter filho e casa com ela
E:__E quando a menina tem filho sozinha?
__(S)Cria sozinha." (Fala de Socó, 13 anos)

"E:__Se arruma filho como é que faz?
__(W)Não faz, cria (risos)
E:__Se você arrumar filho vai criar?
__(W)A gente tenta né?
E:__Se sua namorada ficar grávida você casa?
__(M)Sei não." (Fala de Vladimir & Matias, 13 anos)

Se a paternidade constituía uma escolha, podendo o adolescente optar por não assumir o filho, à mulher restava criá-lo sozinha ou fazer o aborto. Embora fosse uma prática condenada pelo grupo, o aborto constituía um fato corrente entre as adolescentes, porém carregado de culpa e temor.

"E:__Você pensou em tirar o filho quando ficou grávida?
__(A)Isso eu sou contra
__(D)Nossa C., mesma coisa de um assassinato
__(A)Um negócio desses não prejudica só a criança, mas a gente também. Muitas meninas novinha aí que fala assim, eu vou tirar não sei que e toma, tudo quanto há aí em vez de tirar a menina não tira e nasce, eles ainda fica cheio de problema, tem muitas pessoa que acontece isso, eu não tenho coragem não. Já não pede pra vir ao mundo, a gente ainda... Esses trem bem que faz mal, já basta as cachaça". (Fala de Ana, 17 anos & Dalva, 16 anos)

Durante o periodo das observações de campo, foi encontrado no lixo da favela um feto de provavelmente 4 meses. Todos moradores foram ver o "anjinho" morto, comentando os

detalhes sobre o corpo. As crianças participavam do acontecimento com curiosidade e excitação, indo e voltando ao local onde estava o feto. Os comentários em torno do acontecimento davam-se no sentido da descoberta de quem seria a mãe. Estava implícito para todo o grupo que só poderia ser uma adolescente num momento de desespero. Embora condenassem o aborto, não havia uma repreensão direta à mãe, mas ao contrário, compreensão pela sua atitude.

> "__(P)Coitada essas meninas nova arruma filho e depois não sabe o que fazer, fica sem jeito de criar e acaba fazendo bobagem
> __(G)A mãe devia de tar muito desesperada pra fazer isso. Mas criar filho hoje, não tá fácil mesmo não, quanto mais quando é mãe novinha". (Diálogo de duas mães)

Assim é que, embora o aborto fosse representado como moralmente condenável, o grupo colocava entre parentêsis, relativizava o poder de verdade do código moral ante a dura realidade.

Se o grupo, a gang eram fundamentais entre os adolescentes, as relações entre as jovens desta faixa etária se mostravam mais restritas à família sendo o grupo quase ausente. Existia uma rivalidade latente entre as jovens em torno da questão do namoro, dificultando uma cumplicidade maior. Se o menino buscava no grupo de idade a rede de solidariedade que serviria de referência para suas experiências, entre as adolescentes era a família e o namorado que partilhavam da vivência cotidiana. As relações entre as adolescentes eram marcadas pela desconfiança e temor de uma possível "traição".

> "__(N)Eu aqui não tenho amiga, tenho colega, mas amiga, que sabe das

> coisa da gente eu não tenho não. Essas menina aqui gosta muito assim de me fuder, fazer fofoca com meu nome com o C., assim quando a outra fica de olho no namorado, eu não tenho amiga tenho colega.
> E:__Qual a diferença?
> __(N)Colega a gente não pode contar, fica com inveja se a gente tá numa boa com o namorado fica atrapalhando a gente." (Fala de Nívea, 15 anos)

A jovem, enquanto representante do mundo da casa, não encontrava como o adolescente um espaço de elaboração das experiências cotidianas (como eram o bar, o campo de futebol).

Restrita ao espaço doméstico, presa à rede familiar, a jovem do grupo pesquisado vivia um cotidiano circunscrito e, na maioria das vezes, solitário, no qual se via sem perspectivas de atuação, de construção de uma história que não apenas reproduzisse a história vivida pelas mães e avós.

Como coloca Eunice Durham a respeito das entrevistas realizadas com mulheres das camadas populares: "apesar de acreditar que a situação de falta de informações e de falta de interlocutores é presente tanto para homens, quanto para mulheres, creio que é mais grave no caso destas que, em grande parte ficam restritas ao universo doméstico. A problemática que aparece nas entrevistas com mulheres é um dos reflexos da vivência cotidiana de uma situação específica: a da condição de mulher pobre, para quem os condicionantes sociais certamente pesam mais do que para uma mulher de classe média. Em suma, o fato de as mulheres terem menos instrumentos para pensarem o mundo (exterior ao universo doméstico) e sua posição nele, são elementos que, a meu ver, permitem compreender a maior carga de angústia". (DURHAM, s/d: 341)

Cabe assim considerar que a vivência da criança e do jovem das camadas populares é construida com base em diferenciações etárias e de gênero. Compreender o processo de construção de sua identidade social significa situar a criança num complexo mapa de significados, socialmente construidos que informam sua visão de mundo. Do nascimento à adolescência, a criança de favela vivia seu processo de socialização dialogando o tempo todo com o fato de não ser plenamente cidadã, de estar inserida num grupo marginalizado e marginal: os moradores da favela.

CONCLUSAO

"Não me convidaram prá essa festa pobre". (Cazuza)

O ponto final de um trabalho surge, geralmente, não como fechamento, esgotamento das questões investigadas, mas como reticência, vírgula, apontando caminhos a serem posteriormente desdobrados, mais que apontando certezas e verdades definitivas.

Neste sentido, este trabalho se pretendeu, não uma radiografia exaustiva do universo da criança de favela, um estudo que superasse a superfície aparente do fenômeno investigado e buscasse chegar até a raiz, sua essencialidade. Ao contrário, tendo em vista o âmbito de uma dissertação de mestrado, tinha como objetivo, a construção de um retrato que contemplasse os principais aspectos envolvidos no processo de socialização da criança de favela, a construção de sua identidade.

A extensão de temas abordados, aspectros descritos, levou a um certo e intencional pouco aprofundamento no trato do tema, expressa na imagem do retrato que fornecesse uma panorâmica deste universo, panorâmica que possibilitasse referenciais para mergulhos posteriores.

A opção colocada diante do pesquisador se situou entre as profundidades, muitas vezes abissais focalizando as categorias fundamentais de um tema determinado e mais as superficialidades, contemplando mais a investigação.

É importante, no entanto, retomar o caminho trilhado, avaliar o percurso desenvolvido diante do roteiro previamente traçado. Neste sentido todo discurso (científico ou não) se produz considerando um interlocutor (muitas vezes imaginário). O

interlocutor para o qual esta dissertação foi construída era o profissional voltado para o trabalho com a criança das camadas populares, profissional que busca no saber construído pelo campo psi referências teóricas que permitam conhecer tal criança, seu processo de desenvolvimento.

Meu projeto foi neste sentido, o de fornecer categorias, não propriamente psicológicas para percepção desta criança, mas categorias definidas no diálogo com a realidade concreta, os dados empíricos e não construídas a priori. Assim é que as principais categorias de análise emergiram da leitura do real, da representação de mundo que construiam as crianças investigadas, a partir de seu lugar simbólico no universo social.

Ser favelado surgiu como significante básico que norteava o processo de socialização destas crianças, que definia sua identidade pessoal e social. É a partir deste locus simbólico que se delineavam as relações que a criança construia com a sociedade mais ampla, locus esse associado à marginalidade, delinquência, estigmatização e negação do pleno acesso à cidadania. A favela se revelou, de recorte empírico e geográfico matriz de construção de uma identidade social, identidade essa definida no contato com o Outro - o morador da cidade.

A ambiguidade de pertencer a um grupo social depositário de um ethos particular, construído historicamente e ao mesmo tempo desqualificado, portador de normas, padrões de conduta e comportamento associados à marginalidade, se mostrava central na vivência desta criança. Essa ambiguidade constituia o eixo, o fio condutor de sua construção biográfica. Ao longo dessa trajetória, o diálogo com a marginalização vivida no contato com

a sociedade mais ampla, marcava na estigmatização subjetivamente experenciada.

O campo de possibilidades com que tais sujeitos se defrontavam tinha um espectro restrito, oferecendo de um lado a possibilidade de inserção via trabalho como mão de obra desqualificada, exército de reserva. De outro, a ruptura desse lugar social via transgressão, criminalidade. Esta trama social, que caracterizava a história das crianças desse grupo assumia contornos muitas vezes dramáticos. Os valors do trabalho, da honestidade transmitidos pela família contrapunham-se a valores como a esperteza, a capacidade de driblar a condição de sujeito à margtem dos benefícios da modernidade, construídos pelos grupos de idade.

Cabe aqui considerar que os dados se referem a uma população específica, com uma dinâmica própria. Qualquer exercício de generalização, mostra-se perigoso se não considerar a extrema heterogeneidade das camadas populares urbanas hoje. As crianças de tal favela se confrontavam permanentemente em seu cotidiano, com os privilégios das crianças das camadas médias, vizinhas na ocupação do espaço do bairro, antagonizando as experiências vividas num diálogo marcado pela tensão constante.

O processo de socialização da criança de favela busca prepará-la para o exercício do papel destinado ao adulto, como trabalhador não qualificado. Neste sentido, a escola ocupa um espaço simbólico diferenciado no imaginário do grupo, daquele ocupado no das camadas médias. A escola não oferece a tais sujeitos possibilidades reais de alteração de seu lugar na estrutura social. O lugar que tais sujeitos são chamados a ocupar

no mercado de trabalho exige apenas a escolaridade básica (primeiras séries), sendo que o "diploma" não alterará basicamente sua inserção no universo profissional. O espectro de ocupações possíveis aos sujeitos deste universo apontam uma grade restrita, em que se afiguram colocações como faxineiro, lixeiro, vigia de casas, pedreiro, ocupações que não demandam maior instrução. Diante disso, os adolescentes optam por abandonar a escola e se inserir profissionalmente, como mão de obra desqualificada, confirmando a desvalorização da escolaridade para esses sujeitos. Enquanto nas camadas médias o projeto de vida é calcado numa preparação para a inserção no mercado de trabalho via instrução escolar, nesse grupo o trabalho é uma realidade presente entre os adolescentes marcando uma adultização de suas vivências e configurando um afastamento da escola.

Cabe considerar que a socialização dos sujeitos desse grupo tem como referência não apenas a inserção na estrutura social mais ampla, mas a inserção numa cultura marcada por diferenciações etárias e de gênero, rigidamente demarcadas. A vivência, o cotidiano da menina, da adolescente, da mulher de favela se revelavam diferenciadas e muitas vezes marcadas pela oposição ao cotidiano do menino, do adolescente e do homem adulto. Ocupantes do espaço simbólico da casa e da rua respectivamente, espaços esses antagônicos mas complementares, referentes ao universo doméstico e ao domínio público, tal oposição definia o processo de socialização.

A menina desde pequena é preparada para o exercício de atividades afeitas ao mundo da casa, em que o trabalho externo quando adulta se afigura matriz de conflitos na realização de sua

identidade. A maternidade constitui a concretização de seu lugar social. À mulher cabe o papel de agente socializador básico dentro da família. O trabalho externo aparece de forma contigencial, como complementação ao trabalho masculino, deslocado do espaço de realização de sua identidade.

Nesse sentido a imagem socialmente veiculada de que as mães das camadas populares seriam mais "relaxadas" na preocupação com a formação, a socialização dos filhos se mostrava infundada no grupo observado. A preocupação maior das mães observadas era com a formação moral dos filhos tendo como valores básicos a honestidade, a importância dada ao trabalho, no caso do menino e o controle da sexualidade com relação à menina.

Ao lado da definição dos papéis atribuídos a cada gênero, a infância no grupo observado assume diferentes significados, ao longo da trajetória individual. Tais diferenciações marcam diversidades no lugar simbólico atribuído a cada faixa etária pelo grupo, diversidades essas expressas no espaço ocupado, na estratégia de socialização utilizada pela família e na performance atribuída a cada faixa.

O processo de socialização enfim significa a transmissão de valores, normas de conduta que informam o modelo de pessoa, de adulto em qualquer ordem cultural. Se nas camadas médias de nossa sociedade tal projeto tem vistas a um adulto profissionalmente qualificado (qualificação essa adquirida no espaço escolar) a performance atribuída à criança terá como referência os critérios que informam tal espaço. Assim haverá uma continuidade nos valores transmitidos pela família e pela escola.

Já nas camadas populares, o projeto de indivíduo adulto volta-se para o trabalhador honesto, capaz de garantir o sustento da família, ou a mãe capaz de assegurar o equilíbrio do espaço doméstico. Assim a expectativa de desempenho da criança terá em vista critérios como disposição para o trabalho, respeito à autoridade dos pais (notadamente a autoridade materna) honestidade e capacidade de executar as tarefas manuais correlatas às tarefas do mundo do trabalho. Dessa forma se manifestará uma descontinuidade entre a socialização primária e a secundária, referente à escola.

Depreende-se assim que a cultura não constitui um repertório de manifestações, de valores e representações aleatórias, construídas de maneira abstrata, mas é historicamente definida, ordenando e atribuindo significação ao cotidiano vivido, num lugar social demarcado.

O temor constante pelo desvio dos filhos, a aprendizagem de comportamentos moralmente rejeitados pelos pais nos grupos de idade era fonte de constante preocupação sendo que a punição física exercida com truculência constituia o recurso fundamental para inculcação das normas e valores grupais.

A família e o grupo de idade constituiam as matrizes simbólicas veiculadoras de éticas díspares as quais informavam a performance das crianças do grupo. Diante do antagonismo dos valores veiculados nesses diferentes espaços as crianças construiam sua identidade de maneira ambígua recorrendo a diferentes desempenhos de acordo com o ator diante do qual estavam colocadas. Embora a autoridade materna fosse inquestionável dada à força simbólica da família; nos grupos de

idade valores, normas de conduta, expectativas de desempenho eram construídas muitas vezes em oposição às normas e valores familiares.

Diante da "modernidade" - a transformação das relações sócio-econômicas no Brasil - tal grupo social caracteristicamente as crianças e adolescentes localiados à margem dos benefícios de uma sociedade calcada no consumo, se via diante de um impasse: ou introjetar e aceitar o lugar social desqualificado ou recusá-lo via transgressão. Diante da "festa pobre", que é o que significa o projeto de modernidade no Brasil, resta a tais sujeitos a opção entre "ficar de fora estacionando os carros" ou participar da festa como "penetra". De qualquer forma é como estigmatizado, favelado, cidadão de segunda classe que tais sujeitos, irremediavelmente, se situarão na cena social.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

CHAMBOREDON, Jean Claude. O ofício da criança - definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. In: **Revista da Fundação Carlos Chagas**. nº 59, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1986.

CHIAVENATO, Julio. **O negro no Brasil**. São Paulo, Brasiliense, 3º ed., 1986.

COSTA, Ana Maria. Mal Estar na Família: Descontinuidade e Conflito Entre Sistemas Simbólicos. In: FIGUEIRA, Sérvulo(org.) **Cultura da Psicanálise**. São Paulo, Brasiliense, 1985.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem Médica e Norma Familiar**. Rio de Janeiro, Graal, 3º ed., 1989.

DONZELOT, Jacques. **A Polícia das Famílias**. Rio de Janeiro, Graal, 1980.

DOUGLAS, Mary. **Pureza e Perigo**. São Paulo, Perspectiva, 1976.

DUARTE, Luis Fernando Dias. A Volta da Identidade e do Seu Jogo Fascinante. In: **Anuário Antropológico**. nº 85, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1986.

_____. **Da Vida Nervosa nas Classes Trabalhadoras Urbanas**. Rio de Janeiro, Zahar/CNPq, 1986.

DURHAM, Eunice. Família e Reprodução Humana. In: **Perspectivas Antropológicas da Mulher**. nº 3, Rio de Janeiro, Zahar, 1983.

_____. Cultura e Ideologia. In: **Revista de Ciências Sociais**. vol. 27, nº 1, Rio de Janeiro, 1984.

_____. Uma Nova Visão da Antropologia. In: __. **Malinowski**. São Paulo, Ática, 1986.

_____. A Sociedade Vista da Periferia. In: KOWARICK, Lúcio (org.) **As Lutas Sociais e a Cidade**. São Paulo, Paz e Terra, 1988.

FERRY, Luc & RENAUT, Alain: **Pensamento 68**, São Paulo, Ensaio, 1988.

FONSECA, Cláudia. Pais e Filhos na Família Popular. In: D'INCAO, Angela (org) **Amor e Família no Brasil**. São Paulo, Contexto, 1989.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, Vozes, 1986. 4a. ed.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro, Graal, 1980.

GAY, Peter. **A Educação dos Sentidos**. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

GOLDWASSER, Maria Júlia. Cria fama e Deita-te na Cama: um estudo de estigmatização numa instituição total. In: VELHO, Gilberto (org.) **Desvio e Divergência**. 5a ed., Rio de Janeiro, Zahar, 1985.

HABERMAS, Jurgen. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1989.

HOGGART, Richard. **As Utilizações da Cultura**. Lisboa, Editorial Presença, 1973.

LAFONT. Hubert. As Turmas de Jovens. In; ARIES, Philippe (org.) **Sexualidades Ocidentais**. São Paulo, Brasiliense, 1985.

LEVI-STRAUSS, Claude. **O Pensamento Selvagem**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1976.

_____. Raça e História. In: **Os Pensadores**. São Paulo, Abril, 1983.

MAGNANI, José Guilherme. **Festa no Pedaço**. São Paulo, Brasiliense, 1984.

_____. Discurso e Representação. In: CARDOSO, Ruth (org.) **Aventura Antropológica**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

MALINOWSKI, Bronislaw. Argonautas do Pacífico Ocidenatal. In; DURHAM, Eunice (org.) **Malinowski**. São Paulo, Ática, 1986.

MATTA, Roberto da. **Carnavais, Malandros e Heróis**. 4a ed., Rio de Janeiro, Zahar, 1983.

_____. O Ofício do Etnólogo, ou Como Ter "Anthropological Blues". In; NUNES, Edson (org.) **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

_____. A Família Como Valor: considerações não familiares sobre a família à brasileira. In; ALMEIDA, Ângela M. (org) **Pensando a Família no Brasil**. Rio de Janeiro, Espaço e Tempo, 1987.

MATTOSO, Kátia. **Ser Escravo no Brasil**. 2a ed., São Paulo, Brasiliense, 1988.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Identidade, Etnia e Estrutura Social**. São Paulo, Pioneira, 1976.

PELLEGRINO, Hélio. **Pacto edípico e pacto social**. In: FOLHETIM, n.o 403, São Paulo, Folha de São Paulo, 1984.

POSTER, Mark. **Teoria Crítica da Família**. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

RAGO, Margareth. **Do Cabaré ao Lar: A Utopia da Cidade Disciplinar**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

SADER, Eder & PAOLI, Maria Célia. Sobre Classes Populares no Pensamento Sociológico Brasileiro. In; CARDOSO, Ruth. (org) **A Aventura Antropológica**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

_____. **Quando Novos Personagens Entram em Cena: Experiências e Seitas dos Trabalhadores da Grande São Paulo - 1970/1980**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

SAHLINS, Marshall. **Cultura e Razão Prática**. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

SALEM, Tânia. **O Velho e o Novo: um estudo de papéis e conflitos familiares**. Petrópolis, Vozes, 1980.

SENNETT, Richard. **O Declínio do Homem Público**. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.

SETUBAL, Maria Alice & GARCIA, Maria Alice & FERRARI, Silvia. **Memórias e Brincadeiras na Cidade de São Paulo nas Primeiras Décadas do Sículo XX**. São Paulo, Cortez, 1989.

SOARES, Magda Becker. **Linguagem e Escola**. São Paulo, Ática, 1986.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In: NUNES, Edson (org.) **Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

_____. **O Conceito de cultura e o Estudo das Sociedades Complexas: uma Perspectiva Antropológica**. IN:Artefacto. Rio de Janeiro, Conselho Estadual de Cultura, 1978.

_____. Parentesco, Individualismo e Acusações. In: FIGUEIRA, Sérvulo (org.) **Família, Psicologia e Sociedade**. Rio de Janeiro, Campus, 1981.

_____. O Estudo do Comportamento Desviante: a Contribuição da Antropologia Social. In: __. **Desvio e Divergência**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Zahar, 1985.

_____. Família e Subjetividade. In: ALMEIDA, Ângela Mendes (org.) **Pensando a Família no Brasil**. Rio de Janeiro, Espaço e Tempo, 1987.

ZALUAR, Alba. As Mulheres e a Direção do Consumo Doméstico (estudo de papéis familiares nas classes trabalhadoras urbanas). In: CORRÊA, Mariza (org.) **Colcha de Retalhos**. São Paulo, Brasiliense, 1982.

_____. Condomínio do Diabo: as Classes POpulares Urbanas e a Lógica do Ferro e Fumo. In: PINHEIRO, Paulo Sérgio (org.) **Crime, Violência e Poder**. São Paulo, Brasiliense, 1983.

_____. **A Máquina e a Revolta**. São Paulo, Brasiliense, 1986.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Maria Suely Lopes. Entre nós mulheres, elas as patroas e elas as empregadas". In: CORRÊA, Mariza (org). **Colcha de Retalhos**. São Paulo, Brasiliense, 1982.

ABREU, Ovídio de. O parentesco como sistema de representações: um estudo de caso. In: VELHO, Gilberto (org). **Família, Psicologia e Sociedade**. Rio de Janeiro, Campus, 1981.

ARIÈS, Phillippe. O amor no casamento. In: __. **Sexualidades Ocidentais**. São Paulo, Brasiliense, 1985.

BARBU, Zavedei. O conceito de identidade na encruzilhada. In: **Anuário Antropológico 78**, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1980.

BARROS, Myriam Lins. **Autoridade e afeto: avós, filhos e netos na família brasileira**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1987.

BERGER, Peter. **Perspectivas Sociológicas**. 4ª ed., Petropólis, Vozes, 1978.

BILAC, Elizabeth. **Famílias de trabalhadores: estratégias de sobrevivência**. São Paulo, Símbolo, 1978.

BRESCIANI, Maria Stella. **Londres e Paris no século XIX: o espetáculo da pobreza**. 5ª ed., São Paulo, Brasiliense, 1989.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org). **Pierre Bourdieu**. São Paulo, Ática, 1983.

CALDEIRA, Tereza Pires do Rio. **A política dos outros - o cotidiano dos moradores da periferia e o que pensam do poder e dos poderosos**. São Paulo, Brasiliense, 1984.

CARDOSO, Ruth. Aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método. In: __. **A aventura antropológica**. São Paulo, Paz e Terra, 1986.

_____ . Introdução. In: KOWARICK, Lúcio (org). **As lutas sociais e a cidade**. São Paulo, Paz e Terra, 1988.

CHAUI, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo, Brasiliense, 1984.

CORRÊA, Mariza. Repensando a família patriarcal brasileira. In:__. **Colcha de Retalhos**. São Paulo, Brasiliense, 1982.

COSTA, Ana Maria Nicolaci. **Sujeito e Cotidiano**. São Paulo, Brasiliense, 1988.

COSTA, Jurandir Freire. **Violência e psicanálise**. Rio de Janeiro, Graal, 1984.

_____ . **Psicanálise e contexto cultural**. Rio de Janeiro, Campus, 1989.

DIMENSTEIN, Gilberto. **A guerra dos meninos**. São Paulo, Brasiliense, 1990.

D'INCAO, Maria Ângela. O amor romântico e a família burguesa. In: __. **Amor e família no Brasil**. São Paulo, Contexto, 1989.

DUARTE, Luis Fernando. Considerações teóricas sobre a questão do atendimento psicológico às classes trabalhadoras. In: __. FIGUEIRA, Sérvulo (org). **Cultura da psicanálise**. São Paulo, Brasiliense, 1985.

_____ . Classificação e valor na reflexão social. CARDOSO, Ruth. **A aventura antropológica**. São Paulo. Paz e Terra, 1986.

_____ . Identidade social e padrões de agressividade verbal em um grupo de trabalhadores urbanos. In: LOPES, José Sérgio (org). **Cultura & Identidade Operária**. São Paulo, Marco Zero & UFRJ, 1987.

_____. **O culto do eu no templo da razão**. Rio de Janeiro, Museu Nacional, s/d. (mimeo)

DURHAM, Eunice A pesquisa Antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas. In: CARDOSO, Ruth (org). **A aventura antropológica**. São Paulo, Paz e Terra, 1986.

ECO, Humberto. **Como se Faz uma Tese**. São Paulo, Perspectiva, 1983.

EIDHEIM, Harald. **Cuand la Identidad Étnica es un Estigma Social**.

ERIKSON, Erik. **Infância e Sociedade**. Rio de Janeiro, Zahar, 1971.

FIGUEIRA, Sérvulo. **O Contexto Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1981.

FOOTE-WHYTE, William. Treinando a Observação Participante. In: Zaluar, Alba (org) **Desvendando Máscaras Sociais**. Rio de Janeiro, Zahar.

HEERS, Jacques. **nEl Clan Familiar en La Edade Media**. Barcelona, Universitária, 1978.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**. Rio de Janeiro, Achianée, 1984.

LEVI-STRAUSS, Claude. **As Estruturas Elementares do Parentesco**. São Paulo, Vozes, 1976.

LURIA 7 YUDOVICH. **Linguagem e Desenvolvimento Intelectual na Criança**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

MACHADO, Lia. **Família, Honra e Individualismo**. In: Anuário Antropológico 85. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1986.