



Arquivos Brasileiros de Psicologia

ISSN: 0100-8692

arquivosbrap@psicologia.ufrj.br

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Brasil

de Oliveira Pinto Caldas, Renata; Garcia de Freitas Bittencourt, Maria Ines
Infância, violência e redes de apoio em uma comunidade carioca
Arquivos Brasileiros de Psicologia, vol. 64, núm. 2, 2012, pp. 130-143
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=229023851011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Infância, violência e redes de apoio em uma comunidade carioca^I

Renata de Oliveira Pinto Caldas^I

Maria Ines Garcia de Freitas Bittencourt^{II}

Infância, violência e redes de apoio em uma comunidade carioca

Resumo

O artigo apresenta alguns aspectos da experiência de vida de crianças de uma comunidade de baixa renda situada na Zona Sul do Rio de Janeiro. Em uma escola pública da região, foram escolhidas cinco meninas, com nove anos de idade, para conversas em grupo, por meio das quais foram investigadas questões de desenvolvimento relacionadas com as condições de vida em um ambiente notoriamente marcado pela violência, mas oferecendo algumas vantagens em relação a outras comunidades. Tendo como fundamento a teoria winnicottiana sobre a função do ambiente na construção da subjetividade, o trabalho problematiza os resultados obtidos nesse levantamento, demonstrando o caráter paradoxal da vida das crianças participantes, que experimentam no cotidiano, de modo simultâneo, tanto ameaças quanto incentivos a um desenvolvimento saudável.

Palavras-chave: Psicologia do Desenvolvimento; Infância; Comunidades; Saúde.

Childhood, violence, and supporting environment in a slum in Rio de Janeiro

Abstract

This article, that is based on a field research, presents some features of life experience reported by 9 year-old from a slum of Rio de Janeiro's wealthy south side, selected in a public school to participate in group conversation meetings. Child development issues were investigated, relating to life conditions in a notoriously violent environment, but also offering some advantages. Some growth issues were observed, supported by Winnicott's theory about the importance of environment in developing subjectivity. The article makes note of some particularities in a paradoxal life experience, considering their role on maturing processes of children that at the same time bear threatening

living conditions and benefit from favourable circumstances that are peculiar of this community.

Keywords: Development Psychology; Childhood; Slums; Health.

Infancia, violencia y amparo del medio ambiente en um barrio bajo de Rio de Janeiro

Resumen

El presente trabajo tuvo como objetivo identificar aspectos de la experiência de vida de niños de um barrio bajo situado en una zona abastada de la ciudad de Rio de Janeiro. En una escuela pública de la región, cinco niñas, con 9 años de edad, fueron seleccionadas para conversaciones en un grupo, por medio de las cuales se investigaron cuestiones relativas a las condiciones de vida en un entorno sumamente marcado por la violencia, pero que también ofrece algunas ventajas em comparación com otras comunidades pobres. Basado en la teoría de Winnicott sobre la función del medio ambiente en la construcción de la subjetividad, el artículo problematiza resultados que demuestran el carácter paradójico de la vida de las niñas participantes, que experimentan en su vida cotidiana, al mismo tiempo, amenazas y incentivos eficaces para un desarrollo sano.

Palabras-clave: Psicología del Desarrollo; Infancia; Favela; Salud.

Introdução

Com base nas representações sociais que conjugam as imagens de pobreza e marginalidade, os moradores das comunidades de baixa renda são frequentemente marcados com o estigma de **favelados**, que os coloca no lugar das faltas, da exclusão e da criminalidade (Zaluar & Alvito, 2004). Desta forma, quando se pensa sobre a infância nesses ambientes é comum imaginar-se uma vida marcada pela ausência de requisitos básicos para um desenvolvimento saudável.

Buscando ultrapassar os estereótipos que as concebem simplificadaamente como crianças cercadas de criminalidade e **carências**, analisamos diversos aspectos da experiência familiar, social, escolar e extracurricular de crianças nascidas e criadas em uma comunidade da Zona Sul do Rio de Janeiro, destacando suas repercussões na construção da subjetividade. Fundamentamos nosso trabalho nas contribuições teóricas de Winnicott sobre a importância das condições ambientais para um desenvolvimento psíquico saudável.

Tanto as formas de hostilidade do ambiente quanto as redes de apoio que este disponibiliza foram investigadas ao longo de um percurso que incluiu estudos teóricos articulados com uma pesquisa de campo, na qual lançamos mão de subsídios

metodológicos que nos permitissem realmente dar voz às crianças, tornando-as coparticipantes da pesquisa. A fim de conhecer melhor um pouco do universo da experiência dessas crianças, foi feito um recorte que contemplou especificamente um grupo de cinco meninas na faixa de nove anos de idade, nascidas e criadas na comunidade. Foi criado um espaço de diálogo para investigação de alguns importantes aspectos de suas vidas: brincadeiras, lazer, cotidiano, vida familiar, escola, práticas de consumo.

Ambiente invasivo *versus* ambiente suficientemente bom

Segundo Winnicott (1975, p. 79), o ambiente “faz parte do próprio desenvolvimento”. Para o autor é impossível falarmos sobre um indivíduo sem considerar o ambiente no qual se constituiu, uma vez que é total a interação entre ambos: “Quando se fala de um homem, fala-se dele *juntamente* com a soma de suas experiências culturais. O todo forma uma unidade” (Winnicott, 1975, p. 137, grifo do autor). Porém, ambiente é um conceito complexo: compreende um conjunto de fatores que nos marca e constitui, e que inclui tanto os aspectos geográfico, socioeconômico, cultural, quanto o afetivo-social.

Percebemos que as crianças participantes de nossa pesquisa, ao mesmo tempo em que sofrem com a violência sob a forma das precárias condições de moradia, da discriminação, dos abusos do tráfico, da polícia e dos vizinhos hostis, também contam com redes de apoio. Entre estas se destacam a família, as amizades, a escola e as atividades extracurriculares disponibilizadas por projetos sociais. Ou seja, as crianças vivem em um ambiente invasivo – representado por algumas dinâmicas e agentes da comunidade –, mas também são ancoradas por instâncias que configuram um ambiente favorável. Como a favela de forma geral é um local onde há pouca presença do Estado, não existindo a ação dos órgãos públicos, o crime organizado exerce nesse espaço importante protagonismo, modificando todas as relações que nele se dão. Os traficantes lançam mão da violência para controlar e impor seu poderio no local, assim como para confrontos com a polícia. Mas essa não representa a única fonte de violência: além de sofrer com a brutalidade advinda da venda de drogas, a população sofre na sua relação com a própria polícia, historicamente marcada por ameaças, e não por proteção (Cano, 1997).

Entretanto, como não nos deixa esquecer Ludemir (2004), as **favelas**, frequentemente estigmatizadas e marcadas por violência, criminalidade e precariedade, não são ambientes monolíticos. Costumamos generalizar nosso olhar sobre as comunidades pobres, enfatizando violência, criminalidade e precariedade, não levando em conta as diferenças que comportam: não são apenas muitas, mas principalmente díspares. Grynsman e Pandolfi (2003, p. 7) pontuam esse caráter diversificado e plural das aproximadas 600 comunidades do município carioca: “Cada favela, ou comunidade, como se prefere hoje dizer, tem sua identidade: época de fundação, economia, rede de relações sociais, estilo de liderança e, em anos mais recentes, facção de traficantes de drogas”. Assim, as faces hostis da comunidade onde foi realizada a pesquisa contrastam com suas facetas positivas: imagens do mosaico urbano carioca, onde a beleza e o caos convivem lado a lado (Baía, 2006).

Nesse sentido, é preciso demarcar a identidade e as características próprias desse lugar. Trata-se de uma comunidade que conta com vantagens específicas decorrentes de sua localização, tendo como vizinhos alguns bairros de classe média/alta, onde muitos dos seus moradores encontram fontes de emprego, lazer e divertimento.

Dispõe de uma rede de comércio e serviços (em sua maioria pequenas empresas) estabelecida já há alguns anos, assim como de diversos projetos sociais propostos por ONGs, que possibilitam a seus moradores acesso diferenciado a cursos, serviços e entretenimentos. Ou seja, quando observamos sua complexidade, é possível perceber que, se por um lado se trata de um ambiente invasivo e hostil em suas violências e precariedades, ao mesmo tempo apresenta características favoráveis. Nesse sentido, as experiências da vida refletem os paradoxos e complexidades da própria comunidade.

Para pensar sobre o que vem a ser um ambiente favorável no que se refere especificamente ao desenvolvimento de uma criança, lançamos mão das ideias teóricas de Winnicott, que considera o amadurecimento como uma “tendência do indivíduo”, sendo o ambiente facilitador de tal tendência (Winnicott, 1975, p. 79). Como no início da vida o bebê mantém com seu cuidador uma relação de dependência total, Winnicott (1990) demarca a existência de uma unidade original: o conjunto ambiente-indivíduo. Sem um ambiente que se ocupe de seus cuidados, o bebê não pode existir. Dessa forma, pode encontrar duas situações: um ambiente facilitador ou intrusivo. Para o autor (1978), a constituição ou não de um indivíduo autônomo e criativo está intimamente relacionada com a assimilação que este faz do meio no qual se encontra.

Winnicott utiliza-se pouco do conceito de **sujeito**, preferindo referir-se a uma subjetividade, um *self* que se constitui no espaço potencial: “[...] área intermediária entre o subjetivo e aquilo que é objetivamente percebido” (1975, p. 15). O espaço potencial é local não apenas dos fenômenos e objetos transicionais e da brincadeira, mas também se expande no viver criativo e na cultura humana. Tal espaço se desenvolve quando a criança possui um sentimento básico de confiança no outro e em sua própria capacidade criativa. Segundo Winnicott (1975), a capacidade de brincar, de criar, de ter experiência cultural, vinculando-se e contribuindo para a cultura, depende da oportunidade que o indivíduo teve de, nos estágios primitivos da vida, vivenciar uma relação suficientemente boa com seu cuidador e de sua possibilidade de continuar encontrando condições suficientemente favoráveis nos estágios seguintes. De acordo com a qualidade da provisão ambiental disponibilizada pelos cuidadores, especialmente nos primeiros anos, as pessoas serão capazes de viver criativamente e sentir que a vida merece ser vivida.

Com o apoio de condições facilitadoras, torna-se possível lançar mão de defesas e táticas de proteção que pressupõem a elaboração simbólica das ansiedades que surgem no contato com o real. Mais do que nunca, no caso de crianças vivendo em situações de risco, os apoios ambientais serão imprescindíveis. Em muitas ocasiões será importante recorrer a táticas para driblar as dificuldades da vida cotidiana.

O conceito de tática, tal como é proposto por Certeau (1994), orienta nosso olhar rumo às miudezas das práticas populares, “artes de fazer” (p. 41) que envolvem procedimentos minúsculos através dos quais o homem ordinário joga com os mecanismos da disciplina e não se conforma com eles a não ser para alterá-los. O autor francês nos permite perceber as micro resistências, que, por sua vez, possibilitam microliberdades, subvertendo as lógicas de dominação. Certeau resgata o olhar para as astúcias anônimas das **artes de fazer** – essa arte de viver as dominações da sociedade contemporânea, especialmente sentidas no cotidiano das comunidades de baixa renda.

Às crianças a palavra

Filiamo-nos a uma produção contemporânea de saber que trabalha a infância como categoria social, concebendo as crianças como sujeitos das pesquisas, capacitados a falar de si e do mundo, exprimindo suas opiniões. Dessa forma, fomos norteados, ao longo de todo este trabalho, por uma postura dialógica, atualizando a cada momento o real interesse em ouvir o que as crianças tinham a nos dizer, dando-lhes voz no processo da pesquisa, percorrendo alguns importantes aspectos de suas vidas: brincadeiras, lazer, cotidiano, vida familiar, escola e práticas de consumo.

Demos ao nosso procedimento metodológico o nome de “encontros dialógicos”, que consistiram de entrevistas semiestruturadas, mas contando com particularidades encontradas na leitura de alguns autores e na prática de técnicas como, por exemplo, os grupos focais (Morgan, 1997) e os grupos de discussão (Castro, 2008). Destacamos especialmente a inspiração nas ideias de Bakhtin (1992, 2003) e Amorim (2001). De forma geral, podemos afirmar que foi explorado o eixo da possibilidade de desenvolver um diálogo com o nosso **outro**, promovendo um encontro com este através de suas falas.

Optamos pela formação de um grupo apenas de meninas, criando condições para que cada uma pudesse falar, identificando-se com as outras, sobre suas vivências na comunidade. A possibilidade de participar da pesquisa foi anunciada pela professora em sala de aula. Dessa forma, reunimos cinco meninas, com nove anos de idade, nascidas e criadas na mesma comunidade, com as quais realizamos quatro encontros no espaço da própria escola, com duração de cerca de uma hora cada um, ao longo de três semanas. A participação das crianças foi autorizada tanto pela Coordenadoria de Educação como pelas famílias, mediante assinatura de um Termo de Consentimento livre e esclarecido. Vale notar que as meninas também assinaram o termo de consentimento, tendo sido informadas dos objetivos da pesquisa e da possibilidade de deixarem o grupo em qualquer momento, se assim desejassem.

Durante os encontros, as meninas (às quais iremos nos referir através de nomes fictícios) foram estimuladas com perguntas semiestruturadas a falar sobre o lugar onde moram, vida familiar, interesses, lazer, escola, amizades etc. A construção do roteiro baseou-se em conversas informais prévias com diversas crianças, por ocasião de outro trabalho realizado na mesma comunidade (Caldas, 2007). O roteiro de perguntas, preestabelecido, foi aplicado com flexibilidade, para que as crianças pudessem se expressar de modo espontâneo. Assim, embora cada encontro inicialmente tivesse por foco um dos temas específicos acima citados, em diversas oportunidades as crianças trouxeram outros assuntos, referentes às vivências cotidianas no seu ambiente. Os encontros contaram com a presença de uma pesquisadora, que gravou as falas, além de anotar em um diário de campo suas observações sobre o comportamento das crianças. As falas foram transcritas incluindo-se os erros gramaticais, gírias etc.

As entrevistas foram analisadas de modo a comparar as falas das meninas entre si, buscando-se temas recorrentes. Desse modo emergiram pontos que deram origem a categorias de análise. Essas categorias podem ser divididas segundo dois amplos temas: as que se referem ao medo da violência e aquelas que denotam o reconhecimento dos suportes emocionais advindos de diferentes instâncias, como família, amigos, escola e cursos e inscrevem as crianças em um **viver criativo**, capacitando-as a fazer frente aos traumas advindos da exposição à violência.

Violência e medo na comunidade

Entre as diversas questões abordadas pelo grupo, destaca-se o que parece mais afetar a vida das meninas, causando-lhes medo de transitar livremente pela comunidade: a violência.

Ao abordarem essa temática, em movimentos catárticos, disputavam a vez de falar, narrando diversas histórias, compartilhando-as com todo o grupo, em uma experiência que nos pareceu ser sustentada pela oportunidade de elaboração de traumas. No momento em que uma delas narrava cenas de horror, um efeito dominó era disparado: todas competiam pela vez de falar.

O fenômeno ao qual tentamos atribuir sentido através da expressão **movimento catártico** parece ter ocorrido porque os encontros representaram, para essas meninas, uma possibilidade de falar sobre as experiências da violência na favela, que ninguém pode ouvir, devido à lei do silêncio vigente no local. Esse pacto com o tráfico obriga os moradores a silenciar sobre a violência a que assistem, sob o risco de sofrer **acertos de contas** caso não o cumpram (Cano, 1997). Sendo assim, é comum os pais calarem seus filhos quando estes ensaiam comentar as situações de violência que experienciaram ou que ocorreram com seus conhecidos.

Diante dessa impossibilidade de falar sobre experiências traumáticas, aproveitaram a oportunidade quando lhes foi oferecido um espaço no qual essas narrativas não só podiam (pela garantia de confidencialidade da pesquisa), como eram estimuladas a ocorrer, já que havia uma pessoa interessada em ouvi-las e outras crianças compartilhando as mesmas experiências.

Protagonizadas por narcotraficantes, policiais ou vizinhos agressivos, as práticas violentas a que assistem, das quais ouvem falar e/ou sofrem diretamente marcam profundamente a subjetividade no âmbito emocional, colocando tais crianças diante de experiências da ordem do trauma, como podemos observar na fala que se segue, sobre a ação da polícia:

Michele – “Já entraram lá na minha casa [...] eu esqueci de fechar a porta, aí quando eu voltei a polícia foi e entrou e tava só eu lá, aí eu saí gritando [...]. Aí poxa, eu até fiquei com medo! Aí a polícia ficou lá vendo as coisas, abrindo as coisas, abrindo armário, pra ver se tem droga, arma, mas não tinha nada...”

Em Cano (1997) percebemos que a conduta violenta da polícia nas favelas é responsável pela construção de sua imagem negativa nessas localidades, fazendo com que ao policial sejam destinados sentimentos como medo e ódio.

Outra fonte de temor são as famosas “balas perdidas”:

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

Caldas, R. O. P., Bittencourt, M. I. G. F.

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

Bittencourt (2006) destaca que o imaginário social cria narrativas que nomeiam os medos e permitem a ação de mecanismos para exorcizá-los simbolicamente. Porém, pensando na construção da subjetividade em zonas de risco, a autora pontua que, quando o real é extremamente violento, como no ambiente da favela, o nome do medo se encontra colado à experiência de ameaça explícita. O real manifesta-se com tamanha brutalidade que, por vezes, leva consigo a capacidade da função simbólica.

Muitas crianças vivem hoje experiências que, destroçando os espaços externos, afetam também a possibilidade de construção de sentimentos de confiança, impedindo a instauração dos espaços simbólicos onde podem ser controlados os medos, sonhados os projetos e elaboradas as condições do crescimento (Bittencourt, 2006, p. 7).

As crianças moradoras de zonas de risco assistem a tiroteios, assassinatos, execuções, cenas que arrastam seus medos da dimensão do imaginário para a dimensão do real. Embora continuem circulando pela comunidade, para ir à escola, fazer compras ou simplesmente brincar, elas sentem a restrição da liberdade de transitar pelas ruas, o que fazem com temor e desconfiança, como nos conta Ana:

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

Zamora (1999) não nos deixa esquecer que, por conta da violência constantemente vivenciada em função do narcotráfico e da ação da polícia, há certo retraimento da vida social nas zonas de risco: a cada dia os espaços de circulação social das pessoas são mais reduzidos nas comunidades onde moram.

Redes de apoio

A instância familiar

Primeiramente, destacou-se na fala das participantes que os papéis familiares se apresentaram diferentemente daqueles observados nas classes mais favorecidas, não coincidindo exatamente com os modelos tradicionais.

A antropóloga Fonseca (1995) utiliza o conceito de **circulação de crianças** para descrever diversas situações em que a responsabilidade de cuidar de uma criança é transferida de um adulto para outro, incluindo-se aí os **filhos de criação**. Encontramos ecos desse fenômeno, observado no nosso campo de pesquisa, também nas observações de Sarti (2003), autora cujo estudo busca compreender modos de funcionamento das famílias pobres.

As famílias das meninas participantes da pesquisa rearranjam-se buscando soluções diante das adversidades que se impõem constantemente. Nota-se que situações que impossibilitam à mãe fornecer os devidos cuidados à criança, tais como separações, mortes, doenças de familiares ou simplesmente a necessidade de a mãe trabalhar, geram a prática de circulação de crianças: por vezes, estas acabam sendo confiadas,

durante um período de tempo, as suas tias, avós etc. Esse foi o caso de Gisele e Amanda:

Amanda – “Minha mãe postiça perdeu um bebê na barriga.”
Pesquisadora – “Sua mãe postiça?”
Amanda – “É que desde quando eu era pequeninha minha mãe tinha que trabalhar; aí eu fiquei com a minha tia. Só que o meu tio ele tinha ciúme de mim, aí a minha tia tinha que cuidar de mim [...] Só que quando eu chamei ele de papai, ele foi se acostumando e foi gostando de mim. Minha tia também! Desde pequeninha é: ‘mamãe’ e ‘papai’.”
Pesquisadora – “Mas você não mora mais com eles (tia e tio)?”
Amanda – “Eu não morava, só ficava lá o dia todo, enquanto meus pais tavam trabalhando. Hoje eles (os tios) moram pertinho, quando eu quiser eu vou lá [...].”
Gisele – “Eu sou igual ela também. Minha mãe, quando eu era bebê, o meu irmão tinha câncer. A minha mãe tinha que ficar no hospital com ele e eu ficava com a minha tia, que me botou nesse colégio. Mas hoje eu moro com a minha mãe de volta.”

Essas falas versam sobre a força das redes de apoio familiar frente às circunstâncias adversas de vida. De acordo com Sarti (2003), as crianças destinam à família extensa sentimentos que costumam ser reservados exclusivamente à família nuclear. Ou seja, quando as redes familiares ultrapassam os limites de casa, as representações de família seguem o mesmo caminho e estendem-se, dando lugar, por exemplo, à categoria da **mãe postiça** capaz de surgir quando diferentes experiências familiares marcam a constituição subjetiva de uma criança.

Às crianças do grupo pesquisado são, assim, dispensados cuidados básicos necessários à assimilação de um ambiente facilitador. Esses cuidados são oferecidos não só pela mãe, mas por toda uma rede familiar **suficientemente boa**, composta por pessoas engajadas em lhes propiciar proteção, educação escolar e experiências que escapem à dura rotina do cotidiano na favela. Nos finais de semana, os familiares buscam proporcionar divertimento e lazer diferenciado às crianças, promovendo experiências em ambientes diferentes. Mostram-se capazes de subverter a árdua realidade em que vivem para conseguir dar assistência a seus filhos, lutando pelo direito de se desenvolverem como cidadãos e seres humanos através de formação educacional.

Dessa forma, apesar de residirem em um ambiente que por vezes se revela um território confinado, as crianças desfrutam da oportunidade de explorar outros pontos da cidade, como os bairros nobres adjacentes à favela. Diversamente do que é sugerido pelos estereótipos criados pelo imaginário social a respeito das oportunidades de vida nas favelas, essas meninas desfrutam de lazer na praia, em *shoppings*, parques de diversão e festas infantis. Assim sendo, como qualquer grupo de crianças, elas encontram oportunidades de divertimento e de criação. Reúnem-se com as amigas, assistem a televisão (todas, com a exceção de uma, têm acesso à diversificada programação dos canais a cabo devido ao sistema de TV a cabo popular implementado na comunidade ou a ligações clandestinas), frequentam as *lan houses* locais – pontos de encontro para a prática de jogos eletrônicos e espaços de participação em redes de relacionamento, como o *Orkut*, *Facebook* e *MSN*.

É possível perceber que, através de arranjos e rearranjos, cuidados são dispensados a essas crianças não só por toda uma família extensa, mas por uma comunidade que lança mão de artimanhas e táticas – no sentido em que Certeau (1994) utiliza esses termos – para garantir-lhes a assistência possível. Nesse sentido, as crianças narram

detalhes das táticas às quais seus cuidadores recorrem para protegê-las das situações de violência que a favela impõe:

Laura – “Quando eu era neném e tinha tiroteio lá no..., minha mãe pegava, me enroscava inteirinha num lençol e botava atrás do sofá, aí eu ficava lá quietinha dormindo. Aí, quando a minha mãe ouvia ‘pararará’ (onomatopeia do som dos tiros) ela deitava em cima de mim”.

Na fala dessa menina, podemos notar indicadores da mãe suficientemente boa descrita por Winnicott (1975). O discurso da criança traz à tona pistas dessa figura que dispensa cuidados, tecendo uma maternagem sintonizada com as necessidades do bebê que, nesse caso, se desenvolveu em meio às circunstâncias de uma favela carioca exposta a uma violência que ameaça invadir brutalmente o espaço privado.

A escola e os cursos extracurriculares

As participantes também contam com outras instâncias de ancoragem que funcionam como facilitadores de seu desenvolvimento: a escola e os cursos extracurriculares realizados gratuitamente na própria comunidade e nas redondezas.

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

Em um ambiente escolar bem equipado, onde professores e diretoria de forma geral se mostram bastante comprometidos com a educação dos alunos, essas crianças contam com investimentos e recursos favoráveis a seu desenvolvimento. As meninas não apenas participam das tradicionais e obrigatórias disciplinas, mas contam também com a possibilidade de realizar aulas de teatro, de diferentes tipos de dança, de computação, além de disporem de espaços como sala de leitura e de artes, biblioteca, quadra poliesportiva coberta, anfiteatro e sala de computadores. O pátio utilizado para o recreio comporta a possibilidade de movimentação e brincadeiras, o que de fato ocorre a cada intervalo. Tais espaços destinados a diferentes funções constituem ambientes que se integram e que, somados a uma rede de agentes engajados, buscam o desenvolvimento humano das crianças e favorecem o surgimento do sentimento de acolhida, assim como as relações de criação.

Além das atividades extracurriculares que realizam na escola, essas meninas usufruem de uma espécie de passe para participação em uma série de cursos comunitários, não apenas no morro, mas também nos bairros nobres do **asfalto**. Dessa forma, ganham a possibilidade de participar de diferentes atividades. As meninas fazem esportes, como futebol e natação, em um clube esportivo, assim como balé e ginástica rítmica, oferecidos na própria comunidade.

Laura – “Eu e Michele fazemos natação no C... (clube que se localiza próximo à escola).”

Amanda – “Eu faço ginástica rítmica na X...” (curso particular que a menina realiza gratuitamente).

Gisele – “Depois da escola eu vou pro balé. Eu faço o balé só terça e quinta. Quando a

gente tem que se apresentar, eu faço a semana toda. Eu tou com o DVD [...] que a gente se apresentou na X!"
Michele – "Eu já tou acabando a natação lá no C, porque eu já tou na última piscina. A água passa de mim na piscina, tia!"

Percebemos que as famílias dessas crianças não se assujeitam à falta de recursos. Driblando a impossibilidade financeira, suas mães buscam cursos oferecidos gratuitamente na própria favela – através dos diversos projetos sociais que a favela atrai – ou pleiteiam a gratuidade da frequência dos filhos em cursos particulares.

Com seus agentes e possibilidades, a escola e os cursos extracurriculares atualizam a **função especular integradora secundária**, como Doin (1980) nos apresenta. Enquanto a função primária integradora é fornecida pela mãe, a secundária pode ser desempenhada pela escola e cursos, quando estes são capazes de dar atenção à criança como sujeito, percebendo suas necessidades. Ou seja, tal função ganha espaço quando a criança já passou da fase da dependência absoluta da mãe, possibilitando que outras figuras se tornem gradativamente muito importantes, como os professores – que tanto contribuem para o desenvolvimento da identidade infantil. Por meio da função especular secundária, vivências de integração da identidade e autoestima são satisfatoriamente mantidas. O espelhamento, por meio do encontro com o outro (que o conhece e estima), proporciona ao *self* a possibilidade de conhecer ou reconhecer suas peculiaridades, qualidades e limitações, integrando-as (Doin, 1980).

Diante das condições hostis da violência que atravessa porta e janelas de casa, muitas famílias, em sintonia com as necessidades de seus filhos e através do apoio de instâncias externas, criam condições, que Certeau nomearia **artimanhas**, para garantir-lhes proteção física e emocional. Dessa forma, estruturam condições para o surgimento de subjetividades saudáveis, com memória emocional marcada pelos cuidados, assistência e confiança no ambiente – primeiramente representado pela mãe, como Winnicott (1975) não nos deixa esquecer.

Táticas infantis de sobrevivência psíquica

Percebemos que, devido às condições facilitadoras que receberam ao longo de seu desenvolvimento, as meninas entrevistadas parecem sentir-se suficientemente protegidas por seus cuidadores, o que lhes fornecem algumas ferramentas para lidar com os traumas aos quais são submetidas. São capazes, por exemplo, de lançar mão de táticas de proteção no plano simbólico, nomeando de outro modo a causa de suas angústias e permitindo um enfrentamento dos medos em um plano mais afastado do real onde se originam. Também são capazes de brincar e desenvolver relações de cooperação e amizade.

A capacidade de brincar

Como pudemos notar ao longo de nossa pesquisa de campo, as meninas brincam mais do que podem assumir. Por acharem inadequado associarem-se à categoria **infância**, por vezes dizem-se **grandinhas para brincar**. Entretanto, embora na ordem do discurso afirmem não mais brincar, na prática demonstram amplo potencial criativo e domínio do espaço potencial através do brincar, que atualizam a todo instante.

A amplitude da sala onde os encontros ocorreram garantiu o espaço físico necessário às brincadeiras que espontaneamente despontavam entre as meninas, seja enquanto narravam suas experiências ou enquanto se dispersavam diante da narrativa mais prolongada de outra participante. Em certo momento, por exemplo, enquanto Gisele e Michele falavam sobre o que acham da escola onde estudam, Amanda, Laura e Ana divertiam-se através do brincar criativo: formando uma fila com suas cadeiras, faziam de conta que estavam em um ônibus. Amanda era a motorista do veículo fictício e da brincadeira: para onde a menina virava o volante imaginário, as demais tinham que acompanhar com o movimento de seus corpos, em uma brincadeira que, embora curta em duração, foi plena em experiência, assim como tantas outras que se sucederam ao longo de nossas conversas. Indo ao encontro das experiências do brincar das meninas, pudemos observar a cena viva do que Winnicott postula:

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

Nesse sentido, também foi possível testemunhar o brincar que se desenrolou no sentido da elaboração dos medos e angústias relacionados à iminência da violência concreta quando, por exemplo, deitadas ao chão, brincavam de rastejar, assim como fazem quando precisam escapar às balas perdidas que cortam os céus da favela. Percebemos ainda indicadores do imaginário do medo que habita a subjetividade das participantes da pesquisa. No trecho que se segue, podemos observá-las narrando em conjunto as ações de **tarados** que, de tempos em tempos, fazem suas vítimas pela favela:

Laura – “Lá na Rua X tem tarado.”

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

Ana – “Tem o homem da seringa também. Ele tem um negócio assim bem afiado, ele tem uma seringa. Aí ele dá injeção.”

Gisele – “No braço ou na bunda!”

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

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

Independentemente da existência real dessas pessoas, figuras que aparecem não apenas na fala das meninas, mas fazem parte de uma categoria mais ampla de lendas urbanas, principalmente do Sudeste brasileiro, **tarado** e **homem da seringa** são alguns nomes do medo dessas crianças. Constituem recursos simbólicos capazes de exorcizar fantasmas advindos da bruta exposição à violência a que estão submetidas cotidianamente.

Como aponta Winnicott (1978), ao nascer o bebê se vê diante de um ambiente facilitador ou um ambiente intrusivo. A assimilação que faz do meio no qual se encontra o capacita ou não a tornar-se um ser humano autônomo e criativo, capaz de elaborar e lidar com os traumas sofridos. Percebemos que, em paralelo às práticas violentas com as quais se deparam no seu ambiente, as meninas que integraram o grupo pesquisado recebem também cuidados que possibilitam um desenvolvimento emocional saudável, no qual um aspecto significativo é a capacidade de brincar – experiência que lhes permite conduzir a vida no sentido da criatividade. Como não nos deixa esquecer Winnicott (1975), o brincar é “uma forma básica de viver” (p. 75),

funcionando como uma ponte entre a relação do indivíduo com o mundo interior e com o exterior (Winnicott, 1977).

Conclusão

Os **encontros dialógicos** se revelaram uma metodologia eficaz, capaz de produzir resultados positivos, visto que as cinco meninas que formaram o grupo narraram algumas de suas experiências mais particulares. Contemplaram assuntos como a vivência constante de uma cruel violência e o consequente medo que dela advém; sentiram-se seguras para fazer revelações difíceis, assim como dividiram as possibilidades de vivenciar experiências saudáveis, incluindo divertimento, arranjos familiares e sociais, criatividade e confiança nos vínculos familiares frente a condições de vida geralmente precárias.

Percebemos que, como destaca Zamora (1999), a violência vivenciada cotidianamente em função do narcotráfico e da polícia geram uma espécie de retraimento da vida social na favela. Mas, como contam com subsídios emocionais suficientes, apesar de muitas vezes circularem com medo pelo espaço da comunidade, as meninas também protagonizam notáveis investidas cotidianas rumo à superação dos traumas advindos da exposição à violência. Essas investidas se dão no sentido de buscar saídas características de um desenvolvimento saudável –, que insistem em correr em paralelo a algumas experiências de puro terror que a dinâmica das favelas cariocas proporciona.

Nesse sentido, na própria favela, onde precisam lidar com situações extremas, também podem contar com ancoragens necessárias a um desenvolvimento saudável. Assim, ao mesmo tempo em que experimentam a violência identificada com vizinhos hostis, abusos da polícia e do tráfico, condições de moradia precárias, preconceito etc., também contam com redes de apoio representadas por diversas instâncias como a família, as amigas, a escola e os recursos disponibilizados por diversos projetos sociais.

M. Bakhtin (1992) destaca que o social é o principal motor da linguagem, argumento que nos leva a pensar nas vozes das meninas participantes da presente pesquisa como representantes, em algum nível, do ambiente onde vivem. Porém, é imprescindível enfatizar que este trabalho foi realizado a partir do contato com um pequeno grupo de crianças que, apesar de aleatoriamente selecionadas, não podem ser tomadas como regra nem induzir a uma generalização romântica sobre a infância na favela. Tentamos apontar que, quando de fato circulamos por um campo atentos a seus detalhes podemos encontrar uma ampla diversidade de elementos que compõem um quadro complexo, permitindo mudanças nas rígidas concepções previamente construídas e, principalmente, generalizantes sobre as crianças de camadas populares moradoras de favelas.

Referências

Amorim, M. (2001). *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa.

Caldas, R. O. P., Bittencourt, M. I. G. F.

Baía, P. R. S. (2006). A tradição reconfigurada: mandonismo, municipalismo e poder local no município de Nilópolis e no bairro da Rocinha na região metropolitana do Rio de Janeiro. Tese de doutorado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Agricultura, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 160pp.

Bakhtin, M. (1992). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

Bakhtin, M. (2003). *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Bittencourt, M. I. G. F. (2006). Invasões bárbaras: espaço real, espaço simbólico e os medos infantis. *Anais do II Internacional Congresso de Psicopatologia Fundamental*. Disponível em <http://www.fundamentalpsychopathology.org/anais2006/4.5.3.3.htm> Acesso em 9 de maio de 2010.

Caldas, R. O. (2007). O que querem as meninas? Infância, consumo e moda em uma comunidade da zona sul do Rio de Janeiro. Monografia de conclusão de curso de graduação não publicada. Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica (PUC)-Rio de Janeiro, 35 pp.

Cano, I. (1997). *Letalidade da ação policial no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: ISER.

Castro, L. R. (2008). Conhecer, transformar (-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In L. R. Castro & V. L. Besset (Orgs.), *Pesquisa-intervenção na infância e juventude* (pp. 21-42). Rio de Janeiro: Nau.

Certeau, M. (1994). *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Rio de Janeiro: Vozes.

Doin, C. (1980). Espelho e pessoa. In J. Mello Filho (Org.) *O ser e o viver: uma visão da obra de Winnicott* (pp. 147-173). Porto Alegre: Artes Médicas.

Fonseca, C. (1995). *Caminhos da adoção*. São Paulo: Cortez.

Grynspan, M., & Pandolfi, D. C. (2003). *A favela fala*. Rio de Janeiro: FGV.

Ludemir, J. (2004). *Sorria, você está na Rocinha*. Rio de Janeiro: Editora Record.

Morgan, D. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.

Morin, E. (2001). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.

Sarti, C. A. (2003). *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. São Paulo: Cortez.

Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro, Imago.

Winnicott, D. W. (1977). Por que as crianças brincam. In: D. W. Winnicott. *A Criança e o seu Mundo* (pp. 161-165). Rio de Janeiro: Zahar.

Winnicott, D. W. (1978). Desenvolvimento emocional primitivo. In: D. W. Winnicott. *Textos selecionados: da pediatria à psicanálise* (pp. 269-285). Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Winnicott, D. W. (1990). Os estados iniciais. Diagramas do conjunto ambiente-indivíduo. In: D. W. Winnicott. *A Natureza Humana* (pp. 147-151). Rio de Janeiro: Imago.

Zaluar, A., & Alvito, M. (2004). *Um século de favela*. Petrópolis: FGV.

Zamora, M. H. (1999). Textura áspera: confinamento, sociabilidade e violência nas favelas cariocas. Tese de doutorado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 209pp.

Submetido em: 16/04/2012

Revisto em: 18/07/2012

Aceito em: 25/07/2012

Endereços para correspondência

Renata de Oliveira Pinto Caldas
rp.caldas@uol.com.br

Maria Ines Garcia de Freitas Bittencourt
mines@puc-rio.br

ⁱ Trabalho referente à Pesquisa de Dissertação de Mestrado da autora, orientada pela coautora, apoiada pela CAPES.

^I Mestre em Psicologia Clínica. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Rio de Janeiro. Brasil.

^{II} Docente. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Rio de Janeiro. Brasil.