

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, SEXUALIDADE E
RELAÇÕES DE GÊNERO

Pecúriado amor: relações afetivo-sexuais das jovens em uma escola da
periferia de Porto Alegre

ALEXANDRE TOALDO BELLO

Porto Alegre, 2014

Pecuária do Amor: relações afetivo-sexuais das jovens em uma escola da
periferia de Porto Alegre

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do Título de Doutor em Educação.

Doutorando: Alexandre Toaldo Bello

Orientadora: Jane Felipe de Souza

Linha de Pesquisa: Educação, Sexualidade e Relações de Gênero

Porto Alegre/2014

Alexandre Toaldo Bello

CIP - Catalogação na Publicação

Bello, Alexandre Toaldo
Pecúariado amor: relações afetivo-sexuais das
jovens em uma escola da periferia de Porto Alegre /
Alexandre Toaldo Bello. -- 2014.
141 f.

Orientador: Jane Felipe de Souza.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós- Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS,
2014.

1. sexualidade. 2. juventude. 3. gênero. 4. amor.
5. violência. I. Souza, Jane Felipe de , orient. II.
Título.

Pecuária do Amor: relações afetivo-sexuais das jovens em uma escola da
periferia de Porto Alegre

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do Título de Doutor em Educação.

Aprovada em 27 de fevereiro 2014.

Prof^a. Dr^a. JANE FELIPE DE SOUZA – ORIENTADORA

Prof. Dr. FERNANDO SEFFNER – UFRGS

Prof^a. Dr^a. ROSÂNGELA DE FÁTIMA RODRIGUES SOARES – UFRGS

Prof^a. Dr^a. DINAH QUESADA BECK – FURG

Prof^a. Dr^a. MARÍA CARMEN GALET MACEDO – UNIVERSIDAD EXTREMADURA

Amor é fogo que arde sem se ver;
É ferida que dói e não se sente;
É um contentamento descontente;
É dor que desatina sem doer.

É um não querer mais que bem querer;
É um andar solitário entre a gente;
É nunca contentar-se de contente;
É um cuidar que se ganha em se perder.

É querer estar preso por vontade
É servir a quem vence o vencedor,
É ter com quem nos mata lealdade.

Mas como causar pode seu favor
Nos corações humanos amizade;
Se tão contrário a si é o mesmo amor?
Luis de Camões

Amor..
Tá difícil de controlar
Há mais de uma semana
Que eu tento me segurar
Eu sei que você é casado
Como é que eu vou te explicar
Essa vontade louca
Muito louca
Eu posso falar??
Quero te dá
Quero te dá
Quero te dá
Quero quero quero
Dá Dá Dá Dá Dá Dá Dá Dá Dá
Dá Dá Dá Dá Dá Dá Dá Dá Dá
Dá Dá Dá Dá Dá Dá Dá Dá Dá
Meu nome é "Valeska"
E o apelido é "Quero dá"
Dá Dá Dá Dá Dá Dá Dá Dá Dá
Dá Dá Dá Dá Dá Dá Dá Dá Dá
Dá Dá Dá Dá Dá Dá Dá Dá Dá
Ai que vontade louca
Ai que vontade louca
Ai que vontade louca
Difícil de controlar
Tô tô tô tô tô tô tô tô tô tô
Doidinha pra te dá
Dá Dá Dá Dá Dá Dá Dá Dá Dá
Dá Dá Dá Dá Dá Dá Dá Dá Dá
Dá Dá Dá Dá Dá Dá Dá Dá Dá
Tô doidinha pra te dá
Quero te dá beijinho
Vem cá vem cá vem
Quero que quero te dá dá dá dá

Gaiola Das Popozudas

Agradecimentos

Ao finalizar esta tese de doutorado, agradeço a todos que contribuíram para a sua realização e que estiveram comigo na trajetória desse curso de doutorado.

Tantas pessoas importantes na minha vida que não saberia colocar aqui em uma listagem. Não quero, não posso colocar nomes em qualquer que seja a ordem para identificar quem me ajudou nesse caminho. Agradeço desde os meus relacionamentos mais próximos até as pessoas desconhecidas que um dia passaram por mim e me acenaram a cabeça.

Evidentemente que não posso deixar de agradecer especialmente à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelo ensino público, gratuito e de alta qualidade, que foi “quem” me ajudou a sair das oficinas de mecanografia e me abriu caminhos para a configuração que minha vida tem atualmente. Quando agradeço à Universidade, estou agradecendo a quem lhe dá corpo, forma, importância. Isso é, agradeço aos seus técnico-administrativos, docentes, dirigentes, alunos. Enfim, agradeço à Comunidade Universitária.

Agradeço a minha orientadora Jane Felipe, que acompanha meus estudos já faz mais de dez anos. Certamente criamos uma parceria acadêmica que seguirá por muito tempo.

Agradeço à banca examinadora, Professora Rosangela Soares, Professora Dinah Beck, Professora Carmen Galet, e, em especial, ao Professor Fernando Seffner, que participou das minhas bancas de projeto de dissertação, de defesa de dissertação, da qualificação do doutorado e, por fim, da defesa da tese. Busco nele a inspiração para articular descontração com profundidade, o que é tarefa difícil.

Agradeço do fundo do coração às minhas colegas de orientação, com muito carinho. Sem elas, tudo teria sido mais difícil.

Agradeço ao meu filho Lorenzo Bello pela parceria que tem sido na minha vida desde o seu nascimento.

RESUMO

Pretendi, nesta pesquisa, estudar as relações entre violência, amor e feminilidade em uma escola da periferia de Porto Alegre. O título do texto *“Pecuária do amor”: relações afetivo-sexuais das jovens em uma escola da periferia de Porto Alegre* foi inspirado na gíria “gado”, que era utilizada pelas/os jovens para designar seus namorados, namoradas ou pessoas que lhes interessavam. Para a realização das análises, foram utilizados como referencial teórico os Estudos de Gênero, algumas contribuições dos Estudos Culturais em aproximação com a perspectiva pós-estruturalista de análise. O estudo foi conduzido a partir de discussões realizadas em grupos de jovens mulheres estudantes de uma escola de Ensino Fundamental, da rede pública municipal de Porto Alegre, localizada em um bairro periférico, cujas idades variavam de 12 a 16 anos. As análises que compuseram essa tese foram retiradas principalmente das falas das participantes, através da técnica de grupo focal. Para tanto, foram realizados quatro encontros, de duas horas cada, ao longo de dois meses no período compreendido entre agosto e setembro (2013). Em tais encontros buscou-se problematizar os modos de viver a sexualidade, o amor, a violência, procurando, ao mesmo tempo, entendimentos sobre o contexto sócio-cultural em que essas jovens vivenciaram tais práticas. Nos relatos das participantes foi possível perceber que elas carregam consigo muitas marcas do amor romântico, hibridizando-as com outras formas de socialização. Dessa forma foi justificável pensar que os seus relacionamentos, muitas vezes baseados em atos violentos, são uma possibilidade de recrudescimento do romantismo.

Palavras-chave: sexualidade; juventude; gênero; amor; violência.

ABSTRACT

This research is aimed to study the relation among violence, love and femininity in a school located on the outskirts of Porto Alegre. The title “Livestock Love”: affection-sexual relationships of young women of an outskirts school in Porto Alegre was inspired in the slang “cattle” which was used to designate their boyfriends, girlfriends or people in whom they were interested. To accomplish the analysis, the theoretical reference used were the Gender Study, and some contribution of the Cultural Studies approaching the analysis poststructuralist perspective. The study was carried out from young women, aged 12 to 16, group discussion, students of a Public Primary School located in a suburb of Porto Alegre. The analyses that composed this thesis were taken mainly from the speeches of the participants, through the focal group technique. For this, four two-hour meetings were held, in a period of two months – August and September (2013). In those meetings, it was attempted to make a proposition of the way of living the sexuality, love, and violence, attempting, at the same time, understandings of the socio-cultural context in which these young women lived such practices. In the participants’ speech it was possible to notice that they carry many scars of the romantic love, hybridizing them with other ways of socialization. Thus, it was justifiable to think that their relationships, many times based in violent acts, are a possibility of recrudescence of romanticism.

Keywords: sexuality; youth; gender; love; violence.

RESUMEN

He buscado, en esta investigación, el estudio de las relaciones entre la violencia, el amor y la feminidad en una escuela en la periferia de Porto Alegre. El texto del título "Ganadería del amor": las relaciones afectivo-sexuales de las jóvenes en una escuela en la periferia de Porto Alegre se inspiró en el argot "ganado", que fue utilizado por las/los jóvenes para designar a sus novios, novias o las personas que les interesan. Para el análisis se utilizaron los Estudios de Género, algunos aportes de los Estudios Culturales en aproximación al análisis de la perspectiva post-estructuralista. El estudio se realizó a partir de las discusiones en los grupos de mujeres jóvenes estudiantes de una escuela pública de enseñanza primaria del municipio de Porto Alegre, que se encuentra en un barrio periférico, con edades entre 12 y 16 años. Los análisis que compusieron esta tesis fueron tomados principalmente de los discursos de las participantes, a través de la técnica de grupo focal. Para ello, se llevaron a cabo cuatro sesiones de dos horas cada una, durante dos meses, en el período comprendido entre agosto y septiembre (2013). En estas reuniones se buscó problematizar las formas de vivir la sexualidad, el amor, la violencia, buscando al mismo tiempo, la comprensión sobre el contexto socio-cultural en el que estas jóvenes han experimentado este tipo de prácticas. En los relatos de las participantes fue posible ver que ellas llevan consigo muchas marcas de amor romántico, la hibridación con otras formas de socialización. Así era justificable pensar que sus relaciones, a menudo basadas en actos violentos, son una posibilidad de recrudescimiento del romanticismo.

Palabras clave: sexualidad; jóvenes; género; amor; violencia.

SUMÁRIO

1. ENCONTRANDO MEU “VELHO BAÚ”	12
Ideia	14
2. SOBRE AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS	21
2.1. Questionário	25
2.2. Livros de ocorrências	26
2.3. Grupos focais	29
2.4. As participantes dos grupos focais	34
2.5. O lugar da pesquisa.....	37
2.6. A escola pesquisada	40
3. CONSIDERAÇÕES ACERCA DO CONCEITO DE GÊNERO	44
4. O QUE É O AMOR, ONDE VAI DAR... ..	61
5. JUVENTUDES: POSSIBILIDADES DE ENTENDIMENTO	68
6. VIOLÊNCIA: CADA UM TEM SUA GUERRA	77
7. DA RODA DOS EXPOSTOS ÀS EXPOSTAS NA RODA: MENINAS E PEDOFILIZAÇÃO.....	101
7.1 Dos expostos na roda.....	101
7.2 Meninas na roda: sobre a erotização dos corpos infantis.....	110
8. TRICOTANDO CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
9. REFERÊNCIAS.....	121
ANEXO I: MATÉRIA JORNAL VITRINE	131
APENDICE I: QUESTIONÁRIO.....	132
APENDICE II: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	133
APENDICE III: MAPEAMENTO DE GANGUES.....	134
APENDICE IV: GENOGRAMAS.....	135

1. ENCONTRANDO MEU “VELHO BAÚ”

(...)
Guarda num velho baú seus instrumentos de trabalho
1 abridor de amanhecer
1 prego que farfalha
1 encolhedor de rios - e
1 esticador de horizontes
(...)
(Manoel de Barros – *O Livro das ignoranças*)

É necessário, para começo de conversa, que eu explique o que me aconteceu nos últimos tempos. Utilizar-me-ei para isso, como recurso, alguns escritos de Manoel de Barros, como o que está posto na epígrafe. “Se é jeito mais ajeitado” de iniciar uma tese, não saberia dizer, mas, sem dúvida, é esse o meu mote. Demorei a encontrar meu “velho baú”, que ficou enterrado em algum lugar desde a última pesquisa que fiz: “*Sujeitos infantis masculinos: homens por vir?*” (BELLO, 2006).

Este trabalho, em certa medida, é um desdobramento da minha dissertação de mestrado. Talvez com conexões diferentes. Pretendi, nesta pesquisa, estudar as relações entre violência, amor e feminilidade em uma escola da periferia de Porto Alegre. O título do texto *Pecuária do amor: relações afetivo-sexuais das jovens em uma escola da periferia de Porto Alegre* foi inspirado na gíria “gado”, que era utilizada pelas jovens para designar seus namorados, namoradas ou pessoas que lhes interessassem. Como sempre afirma meu amigo Zé, minerim (sic) da melhor qualidade: “a vida é dinâmica”, e, dentro dessa dinamicidade, o termo já está menos em voga nos últimos tempos, mas ainda não perdeu totalmente seu encanto e utilização. Por causa disso, mantenho-o no título desse trabalho.

Esta pesquisa foi focada nas relações afetivo-sexuais das meninas em articulação com a violência promovida por elas. Fiz tal proposição, uma vez que trabalho em um local onde os tiroteios, as brigas entre gangues, pessoas sendo baleadas ou mortas fazem parte do cotidiano, e, segundo minhas experiências e observações, muitas dessas confusões incluem meninas.

Algumas vezes na posição de sujeitos que sofrem a agressão, em outros momentos como as que agredem, ou, ainda, as que sofrem e promovem a violência. Existem ainda momentos onde a confusão é tamanha que nem se sabe mais que bate, quem apanha, ficando-se com uma simples participação no ato violento.

Vale lembrar, que, como é próprio do nosso tempo, as ideias vão aos poucos se reconfigurando, escapando ao que desenhamos inicialmente, e, nesse movimento, acabamos escrevendo textos e análises diferentes dos que havíamos proposto anteriormente. Não se trata de leviandade, mas talvez de um exercício de leveza, em que as coisas que foram constatadas acabam por tomar lugar de outras que foram premeditadas. Então, se no percurso dessa tese eu não fizer as discussões que eu havia anunciado no projeto que a antecedeu, não é por descuido, nem por tentativa de tangenciar os temas propostos. É, antes disso, estar aberto ao que nos vai acontecer. Importante pensar que não se tem prévios acessos aos momentos de pesquisa. Inicialmente fiz um levantamento, por meio de um questionário, sobre a gíria acima referida, e, a partir dele, teci considerações que julguei pertinentes ao que me propunha. Entretanto, é preciso que se diga que o fundamental na construção de uma tese é estar aberto ao impensável. Parece paradoxo, mas esse exercício de estranhamento me segue durante todo o tempo dessa pesquisa, quiçá da vida.

Trabalho há dez anos no local pesquisado. Nesse tempo, nunca havia feito uma escuta das falas das alunas como a que pude fazer nos grupos focais que desenvolvi¹. Talvez por sempre olhar aquelas pessoas como alunas, deixando dessa forma escapar uma infinidade de detalhes (para mim, detalhes; não para elas) de suas vidas. Nesse sentido posso dizer que fico muito feliz com a produtividade dessa pesquisa, visto que saio dela diferente, com entendimentos diferentes das coisas que observava anteriormente. Consigo agora pensar que existem dinâmicas que acontecem na escola que não dizem respeito aos professores, aos pais, aos funcionários, enfim, à equipe da escola. Tive reflexões que até então para mim eram impensáveis. Paradoxo

¹ Em capítulo mais adiante discutirei sobre os grupos focais.

necessário é pensar o impensável. Certa vez fiquei desconcertado quando fui convidado a pensar algo impensável. No entanto, me dou conta de o quanto o impensável se apresenta para nós a todo o momento. Esse é um trabalho onde quero correr riscos, articular ideias, criar coisas para me ajudar a pensar o que até pouco tempo era para mim impensável. Quando escrevi minha dissertação de mestrado, tive a pretensão de que ela se prestasse a suscitar outras pesquisas, outros olhares sobre o tema que eu havia discutido. Neste trabalho que agora apresento, sou muito mais modesto: acredito que ele operou alterações em mim, me fez diferente do que já fui e, para mim, é o que basta. Não saio dessa escrita ileso. Na verdade não saio, permaneço nela. Sempre que escrevemos, pensamos, articulamos ideias, acabamos, de forma irreversível, nos constituindo. Evidentemente que, se esta tese servir para suscitar novos olhares sobre essa “pecuária”, terá ido além do que eu poderia desejar.

Ideia

A idéia

De onde ela vem? De que matéria bruta
 Vem essa luz que sobre as nebulosas
 Caem incógnitas criptas misteriosas
 Como as estalactites numa gruta?!

Vem da psicogênese da alta luta
 Do feixe de moléculas nervosas,
 Que, em desintegrações maravilhosas,
 Delibera, e depois, quer e executa!

Vem do encéfalo obsconso que a constringe,
 Chega em seguida às cordas do laringe,
 Tísica, tênue, mínima, raquítica...

Quebra a força centrípeta que a amarra,
 Mas, de repente, e quase morta, esbarra
 No mulambo da língua paralítica
 (Augusto dos Anjos)

Como é difícil transformar ideias em palavras, como perdemos momentos inspirados por não termos como prender as escorregadias

elaborações que fazemos. Afirmo, sem muita tranquilidade, que o que estou buscando, a partir de agora, na forma desta tese, são os “rabinhos” dessas ideias fujonas que tento a muito custo segurar. Foram tantos que já nem sei a quem pertencem. Como os tomei à força, creio que agora sejam meus. Roubados, não há dúvida, mas meus. Mas de onde saem esses rabinhos? Que coisa inusitada é essa?

Tento explicar. Antes disso, e pra começar, quero informar que a pesquisa é uma homenagem à tentativa: nunca estará pronta, nunca estará inacabada, flutuará nesse ponto de intercessão, algo que existe antes que esteja pronto, mas que, paradoxalmente, ficará pronto – pronto, mas sem fim, com começo em tempo tardio e final prematuro como me parece que a vida é. Quantos já falaram antes de mim? Quantos falarão depois? Eu me pretendo apenas mais um colaborador nesse caminho. Quero me movimentar e ajudar no equilíbrio das coisas, uma vez que é no movimento que nos equilibramos.

Voltando à “ideia”. Uma parede úmida é um lugar onde proliferam lagartixas, assim como acontece com as ideias no “encéfalo obsconso”, esse lugar que conserva segredos que tentamos desvendar, lugar onde pululam ideias. Já sabemos que as lagartixas proliferam pelas paredes, e as ideias, no cérebro. Mas que relação fazer entre as duas coisas?

Quando eu era criança brincava de capturar lagartixas nas paredes da velha casa onde morava. Elas eram muito rápidas, difíceis de serem pegas “e ainda por cima, quando uma lagartixa é cercada por um predador, ela pode soltar parte de sua cauda, provocando uma distração e fugindo enquanto a cauda fica, depois de algum tempo, a cauda cresce de novo”.² Então, a relação que faço entre as ideias e os pequenos répteis é que, tanto umas quanto as outras, são rápidas, fugidias. Porque não dizer fugazes. Conseguimos pegar delas pequenas partes: seus rabinhos. O resto foge, escapa, se desfaz diante da nossa impossibilidade de segurá-las. Com as ideias, procede-se o mesmo: é com o conjunto desses fragmentos que vamos constituindo nossos textos, nossas falas, nossas teses. As partes mais significativas nos abandonam, se regeneram e voltam, de forma diferente, com outras memórias, com outros

² <http://www.zoologico.sp.gov.br/repteis/lagartixaleopardo.htm>, consultado em 26/01/2014.

tempos vividos e novamente tentamos pegá-las, e assim a vida vai seguindo. Daí a importância de pesquisar. A vida não responde, ela pergunta. Cabe a nós encontrarmos respostas, embora nem sempre isso seja possível. Então perguntamos.

Assim sendo, caminhamos em uma corda bamba quando escolhemos, quando decidimos ser pesquisadores e pesquisadoras. Viviane Mosé (2006, p.103) sentencia:

nem isso nem aquilo,
sofro do gosto pelas pontes
e cordas bambas;
não que seja bom
mas é o que seja³

Não sei se existe local mais preciso para estarmos enquanto escrevemos na perspectiva pós-estruturalista do que em uma ponte - ou, mais radical, em uma corda bamba. Esses dois locais de equilíbrio, de passagem, de travessia, possuem pontos de fixação estáveis que nos dão a possibilidade de atravessar, embora eu já tenha visto postes suspensas por balões de ar quente. Essas sim são as melhores, pois possuem pontos de apoio que estão pairando no ar. Podemos atravessar. Entretanto, nossa ponte depende do capricho, da volúpia do ar quente. Esse quando se expande fica leve, e leve carrega nosso anteparo.

Agora vem a confusão: quando escrevemos estamos sobre a ponte? Somos a ponte? Somos os balões? Somos o ar que se expande? Creio que, em cada momento da escrita, somos um desses elementos, embora prefira pensar que somos como o ar que se expande, que ocupa os espaços disponíveis. Mas tomemos cuidado com a expansão: quanto mais fazemos esse movimento, menos consistentes somos. Talvez fosse melhor tentar atravessar as cordas bambas.

Essas são exigentes, não nos deixam parar. O movimento constante é o que nos faz equilibrar. Se decidirmos parar em um ponto determinado da

³ Mosé, Viviane. Toda palavra. Rio de Janeiro: Record, 2006. p. 103.

corda, precisaremos utilizar diversas sinergias para nos mantermos sobre ela. Não nos deslocamos, mas precisamos nos movimentar freneticamente para lá ficarmos. Acho que é desse movimento de que falamos quando pensamos na escrita pós-estruturalista: não temos meta-narrativas para endurecer/estabilizar nosso caminho. Vivemos a incerteza, o talvez nos cerca, a provisoriedade nos acolhe: “não que seja bom, mas é o que seja.”

Como diz a autora, “escrever é conjugar intervalos/ escrevo porque caio”. Escrever porque se cai... Adequado pensar assim, ainda mais se estivermos caindo daquela ponte suspensa no ar. Muito teremos que escrever para buscarmos soluções, mesmo que provisórias, para nossos problemas (é o que seja).

Crepúsculo

O silêncio não que ser sozinho então ele
fala
Quem escreve ouve porque cala.
Quem escreve escava
O que o silêncio palavra.

Acredito na eloquência do silêncio, é ele que nos faz conversar com as vozes que nos povoam – é em silêncio que damos sentido para o que, ao longo do tempo, vamos carregando conosco. É nele que colocamos em movimento a polifonia que nos habita. Não plagiamos a vida, criamos a vida. E o silêncio, ao menos para mim, é o melhor companheiro nesses momentos. Mas aqui não falo do silêncio produzido pela ausência de sons, e sim pelo meu silenciar, esse momento em que não falo - ouço, quando encontro as diversas vozes que estão me atravessando, que estão à disposição para que eu possa utilizá-las, visitá-las, tomá-las como minhas. São minhas.

Quando nos calamos, ouvimos. Nesse ponto, começamos a escrever. Será que somos criativos quando escrevemos ou somos grileiros das coisas que ouvimos porque calados? Inútil termos a resposta, pois quisera eu saber, antes disso, se calamos ou se somos calados quando escrevemos, pois me refiro ao fato de “Alcançar ou atingir o íntimo; fazer-se sentir; penetrar;

repercutir”.⁴ Acabamos, porque não dizer, nos calando. Cravando algo em nós mesmos para vermos, assim como fazemos com as melancias, se estamos maduros para falar do que nos propomos. Quando escrevemos, de alguma forma, *nos escrevemos*, nós nos damos sentido, ou, ainda mais difícil, percebemos nossos sentidos em alguns momentos se desfazerem.

Creio que é assim que conseguimos escrever nossas teses e dissertações, com muito suor, boa vontade e determinação. Atravessamos nossas pontes, ficamos em silêncio, somos eloquentes, nos calamos e somos calados (baioneta no peito), e disso tudo surgem nossos argumentos, nossas ansiedades, nossas alegrias.

Essa tarefa dinâmica que é estudar nos absorve, nos tortura e nos diverte. Creio que, antes de tudo, temos que nos divertir com o que fazemos. É isso que eu tento, sempre, embora nesse trabalho eu tenha me torturado bastante. Enfim, se foi desse processo que restei uma pessoa diferente, valeu apenas. E somente para fugir à obviedade, não citarei *Mar Português* de Fernando Pessoa nesse ponto (mas que vontade!).

Passo agora a um dos fatos que me fizeram pensar, a ter a “ideia”⁵, de pesquisar violência, feminilidade e relações amorosas. Está contido, no anexo 1 (p. 130), um recorte de jornal do bairro⁶ pesquisado onde é feito o relato do espancamento de uma menina, por ela, talvez, estar namorando um rapaz no qual as outras meninas estavam interessadas. Não me aprofundarei aqui na discussão de tal recorte, pois me dedicarei a ele mais adiante, em outro capítulo do trabalho.

Trago essa matéria, de um jornal que circula apenas no bairro, para exemplificar a forma como um conjunto de situações pode colaborar na constituição (física, social, psicológica...) das meninas que lá vivem. Entendo que a violência é um processo que ocorre em vários locais, não sendo

⁴ http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete_digital&op=loadVerbete&palavra=calar, consultado em 26/01/2014.

⁵ Coloco a palavra ideia entre aspas, pois tecerei algumas considerações a respeito dela no próximo capítulo.

⁶ Jornal Vitrine: Jornalismo com responsabilidade – www.jornalvitrine.org, (2009), Falarei sobre o bairro a ser pesquisado mais adiante, no capítulo 3, seção 3.1 O lugar da pesquisa.

prerrogativa das periferias. Entretanto aqui estou falando de uma comunidade de periferia como caracterizarei mais adiante.

Inspirado pela leitura dessa notícia penso ser coerente informar as minhas principais questões de pesquisa, quais sejam:

- Existe uma cultura da violência que se desenvolve e passa a dar a pauta para a resolução de conflitos?

- Existe um descompasso entre o que a escola preconiza e a forma como seus alunos e alunas resolvem seus problemas?

- As meninas, dentro da realidade onde vivem, têm sido mais violentas ao longo do tempo, por causa dos seus amores, e têm direcionado essa violência a outras meninas?

- Que fatores criaram as condições que possibilitaram a mudança nas subjetividades dessas meninas que brigam, lutam, choram por amor?

- Quais foram os principais processos de objetivação que fizeram com que as meninas escapassem da representação de feminilidade dócil, delicada e cortês?

Depois de tantas ideias, pontes improváveis, pregos que farfalham, crepúsculos, lagartixas e outras coisas mais, é chegada a hora de dizer como organizei esse trabalho. Para tentar dar conta de indicar respostas às questões acima apresentadas, encaminhei a pesquisa da seguinte forma:

- Primeiramente, apresento a *metodologia*. Faço isso, pois sempre que alguma fala das meninas me ajudar a manter a argumentação, vou usá-la. Tendo isso em vista, é bom que eu informe ao leitor como foram produzidos os dados de pesquisa.

- Depois, apresento alguns elementos da formação do bairro, bem como detalhes sobre a escola estudada;

- No capítulo posterior, *Gênero*, trato das questões relacionadas a esse conceito que é central nesse trabalho. Nessa parte do texto, começo a utilizar as falas das meninas para dar conta das explicações que proponho;

- No capítulo *Juventudes*, proponho algumas reflexões sobre o conceito de adolescência e juventudes e tento articulá-los com o tema da pesquisa;

- A seguir, no capítulo *Violência: abigeato*, disserto sobre violência, explorando esse conceito dentro dos limites desta tese, ou seja, trato de seus aspectos que estão relacionados com os problemas em questão;

- Quase encerrando, trago o capítulo *Da roda dos expostos às expostas na roda*, onde abordo os “descuidos” com as meninas, fazendo referência à roda dos expostos e à exposição a que se submetem/são submetidas nas rodas de bailes funk;

Para finalizar, na conclusão, trago algumas reflexões acerca da produção desse trabalho e de sua influência na minha vida profissional e pessoal. Reflito sobre como um trabalho de pesquisa nos opera modificações, trazendo-nos algumas angústias, fazendo-nos pensar sobre o nosso papel de educadores, pais, homens. Enfim, como esse percurso de cinco anos me fez diferente do que era.

2. SOBRE AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Vou criar o que me aconteceu. Só porque viver não é relatável. Viver não é vivível. Terei que criar sobre a vida. E sem mentir. Criar sim, mentir não. Criar não é imaginação, é correr o grande risco de se ter a realidade (Lispector, 1998, p. 21).

Na epígrafe está colocada, de forma bastante intensa, a impossibilidade de se descrever, de se enxergar, de analisar a vida de forma dura, definitiva. A autora nos mostra a viabilidade de interpretarmos a vida de modos diferentes; não inéditos, nem fixos; mas, cambiantes, carregados de sentimentos e certezas que talvez não se sustentem, enfim, cheios de nós mesmos.

A partir desse ponto, encaminho algumas orientações metodológicas que segui durante a produção dos dados que foram posteriormente analisados. Importante destacar que nessa pesquisa foram utilizadas diferentes práticas metodológicas, perspectivas e materiais empíricos na tentativa de colar nela rigor, complexidade e conteúdo. Se, por um lado dessa forma temos maior liberdade para criar caminhos metodológicos, por outro precisamos “amarrar” nossas escolhas, fazer com que elas tenham sentido. Não é produtiva a apresentação de uma diversidade de materiais, de dados, de situações pitorescas sem que a elas possamos dar sentidos. Não é profícuo relatarmos passagens interessantes sem que delas retiremos possíveis entendimentos daquela “verdade” que, naquele momento, está nos inquietando. Podemos sim nos inquietar; porém devemos, como pesquisadores, utilizar essas inquietações de maneira problematizadora. Não basta contar, narrar fatos inusitados que presenciamos. É preciso, antes de tudo, buscar entender como esses fatos se tornaram possíveis.

É importante deixar claro, antes de prosseguir, que o modo como procuramos entender as coisas está impregnado de nós mesmos: as nossas escolhas teóricas e metodológicas estão intimamente relacionadas aos nossos afetos, aos nossos posicionamentos políticos, às nossas histórias de vida (LOURO, 2007). Assumindo essa postura, buscamos nos afastar das vertentes epistemológicas que buscam entender o mundo a partir de binarismos como teoria/prática, bom/ruim, velado/desvelado, enfim, não é em busca de campos

opostos que devemos envidar nossos esforços. É necessário que se pense que essas formas binárias de entendimento das coisas se desfazem nos momentos em que pensamos, por exemplo, que para toda prática há uma teoria que lhe é anterior e que a produz. As próprias pesquisas são um exemplo disso. Torna-se sempre necessário pensarmos as formas pelas quais atuaremos para que posteriormente saíamos a campo para colocá-las em movimento. Desta forma o binarismo se desfaz. Apesar disso, não entendo que haja uma discrepância entre teoria e prática. O que pode haver é uma disputa entre duas teorias que tentam embasar uma única prática. Podemos enunciar um discurso metodológico, por exemplo, em que falamos sobre a neutralidade dos dados colhidos, e, posteriormente, apresentar dados em que o distanciamento necessário para sua produção não foi atingido (se é que existe esse distanciamento). Nesse ponto, não percebo essa falta de consonância entre teoria e prática, mas sim uma diferença entre teoria enunciada/pretendida e a teoria utilizada. Nesse modo de pesquisa, tais questões ficam muito fáceis de serem observadas, visto que a neutralidade pretendida é uma falácia, já que toda pesquisa é sempre interessada. Na mesma medida, não precisamos buscar o bom e o ruim. Há neles, talvez, pontos de borramento: o ruim universal não existe, assim como o bom “essencial” também não se faz materializado nesse mundo em que vivemos - em especial, se olharmos sob a ótica pós⁷. Por fim, para comentar o último exemplo, acreditar que existe uma verdade única e escondida nos leva a pensar que é possível que ela seja desvelada, trazida à luz, e que após esse desvelamento teríamos a verdade única que guiaria os rumos de nossas vidas. Equívoco esse que devemos evitar. A pesquisa iluminista é exemplar para essa argumentação que faço, nas palavras de Dall'Igna (2011, p. 55), quando refere que “as pesquisas desenvolvidas sob esse paradigma buscam, por meio de um método científico ordenado, a eliminação de contradições; afinal, tudo pode ser medido, quantificado e matematizado.” Nessa lógica, a pretensão de encontrar o real sentido dos eventos e de entender quais são as regras que regem o

⁷ É importante referir que o prefixo “pós” apresenta algumas diferenças na sua utilização, na medida em que, ao sugerirmos que algo é pós, já estamos sinalizando que o que o antecedeu já se encerrou, é página virada. Crer nisso desfaria o que tento argumentar aqui, e, mais que isso, estaria criando mais um binarismo pré/pós.

funcionamento do mundo tornam-se fundamentais. Busca-se entender o que estrutura o mundo e, dessa forma, fixá-lo numa causalidade onde um evento desdobra-se em outro, sem a possibilidade de rearranjos de novas maneiras de entendimento. Desse modo, busca-se a fixidez das formas. “O saber do cientista/pesquisador, puramente racional e isento de subjetividade e das influências sociais, contribuirá com o avanço e o progresso do conhecimento científico” (DALL’LGNA, 2011, p. 55). Entretanto, se tivermos em mente, como me referi acima, que a vida e seus acontecimentos são uma construção histórica, devemos estar atentos para o fato de que ela sofre alterações, avanços⁸, rupturas e descontinuidades, podendo haver entendimentos diversos sobre ela. E, também, que várias maneiras diferentes de se compreender esses entendimentos podem ser contemporâneas em uma determinada sociedade. Nesse sentido, não arrisco propor verdades, apenas, de forma mais modesta. Quero apresentar os entendimentos que surgiram a partir dos dados que foram produzidos.

Então, apoiado no referencial teórico dos Estudos de Gênero, em algumas contribuições dos Estudos Culturais em aproximação com a perspectiva pós-estruturalista de análise, buscarei apresentar como entendo a coleta de dados, como a fiz, como tratei esses “achados” que encontrei/criei/discuti.

Começo com a “coleta” de dados. Coloco a palavra coleta entre aspas para tentar escapar da ideia de que os dados estão postos, que basta juntá-los do chão - assim como fazemos com as pedras que apanhamos após uma breve seleção, para depois lançá-las em algum alvo - nesse caso o *corpus* da pesquisa. Também pelo fato de que uma coleta não supõe neutralidade dos dados. Em última análise, o pesquisador produz/seleciona os dados e, a partir deles, vai elaborando suas argumentações.

Porém, o que parece mais dramático nisso é justamente o fato de que, na tentativa de registrar os momentos, os acontecimentos que estamos

⁸ Quando me refiro a avanços, e evito falar em retrocessos, é por estar tentando evitar mal entendidos. Caso afirmasse que a infância sofre retrocessos, estaria admitindo que, em algum momento, ela esteve mais próxima do que ela “realmente” é, o que seria um equívoco inaceitável pois acredito que as coisas não possuem uma forma a ser atingida, não possuem uma “essência” que as organiza, elas se constituem através de diversos atravessamentos.

produzindo como dados de pesquisa deixamos justamente de vivê-los com toda a intensidade que se poderia, eles escapam pelas mãos. Devemos também atentar para o fato de que as mãos aprisionam algumas coisas e deixam tantas outras escaparem. Não existe portanto neutralidade nesta seleção, essa produção/apreensão sempre pressupõe um interesse.

Temos, em certa medida, o olhar treinado para que possamos ver os elementos da vida que dão de alguma forma sentido ao que acreditamos. Entretanto, como foi o que ocorreu durante essa pesquisa, os dados, as observações, as entrevistas, enfim, o material produzido escapou ao conforto da possibilidade de produção de dados. O que significa dizer isso? Significa que quando falamos que os dados serão produzidos, podemos ter a ideia de que só produziremos os dados que nos interessam, tornando as análises fáceis e palatáveis.

Criaríamos uma causalidade entre os dados colhidos, o contexto discutido, as coisas que nos habitam e as ideias que nos movem. Nesse sentido é importante que se pense que não se opera dessa forma na maneira de pesquisar na qual estou inserido. Nesse modo de pensar, produzimos sim dados, porém não temos controle sobre eles. Os eventos vão se apresentando de formas diversas, novas perspectivas vão se abrindo, o que era esperado não acontece. As falas que surgem, que poderiam parecer óbvias, se complexificam, e as hipóteses que talvez tivéssemos formulado não se concretizam naquilo que foi observado.

Nesses momentos percebemos que o sentimento de verdade que tínhamos se desfaz, desequilibrando-nos e nos forçando a perceber a possibilidade do surgimento de outras verdades que são (talvez sejam), a negociação entre as verdades que me são caras e as que estão sendo postas em movimento pelo grupo estudado. Creio que os resultados de pesquisa sejam justamente a negociação entre o que acreditamos, baseado no percurso de vida e de pesquisa que temos, e os fatos que se apresentam para nós.

Acredito que mais um dos problemas que enfrentamos na obtenção de dados junto aos jovens é a necessidade de estarmos atentos ao que está acontecendo: se deixar envolver pelo “clima” que nos cerca como pesquisadores. Depois, paramentados de todas essas sensações, passamos à

escrita do que foi visto, do que se sentiu, do que se ouviu, das respostas dadas durante as entrevistas e questionários, observações, grupos focais.

2.1. Questionário

Em um primeiro momento da pesquisa realizei então um questionário de sondagem com os alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) pesquisada, composto por três perguntas, para que fosse respondido e devolvido. Eu acreditava que correria o risco, em função da faixa etária dos entrevistados (de 12 a 16 anos de idade) que as respostas seriam lacunares. Mas, embora isso também tenha acontecido algumas vezes, a maior parte deles e delas respondeu de maneira enfática às questões ali propostas. As questões giravam em torno de uma gíria que era utilizada pelos jovens, com a qual chamavam seus afetos e/ou parceiros sexuais de “gado”.

Com intuito de saber com maior propriedade o que significava ser “gado” de alguém, distribuí cem desses questionários para meninos e meninas na faixa etária acima descrita (cinquenta para meninos, cinquenta para meninas). Desse total, 96 retornaram respondidos, 50 por meninas e 46 por meninos. As três questões do questionário eram respectivamente:

- 1) Quando se fala em menino e/ou menina o que significa chamar alguém de “gado” na gíria de vocês?
- 2) O que define se determinada menina ou menino é “gado” de alguém?
- 3) O que acontece se alguém mexe com o seu “gado”?

É importante destacar que esses questionários foram entregues tendo como único critério para sua distribuição que as jovens e os jovens estivessem frequentando turmas de C10 (sétimo ano do Ensino Fundamental de nove anos), e sua vontade em responder.

Como o preenchimento dos questionários era totalmente opcional, não foi elaborado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido nesse momento, visto que existe a possibilidade de se realizar consultas sem que seja feita a

distribuição desse documento⁹, desde que devidamente justificado. Esse caso específico deveu-se à dificuldade de acesso às famílias por questões diversas, desde sua ausência de participação no ambiente escolar, até a longa jornada de trabalho dessas pessoas. Tais fatores colaboraram para a não apresentação do referido documento. Também é importante observar que, quando os responsáveis matriculam seus filhos na secretaria da escola, eles assinam uma autorização para que seus filhos participem de possíveis pesquisas que venham a ser desenvolvidas naquele espaço educativo.

Entretanto, para a sequência do trabalho, solicitei permissão para poder pesquisar na escola. Encaminhei um documento à Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Prefeitura de Porto Alegre (PMPA) para fazer a solicitação e fui atendido. Fiquei então implicado na apresentação dos resultados da pesquisa nos locais em que a SMED julgar pertinentes após a possível aprovação desse estudo.

Em um primeiro contato com esse órgão, fui alertado para a necessidade de que fizesse um relato das minhas pretensões de pesquisa, com a anuência de minha orientadora, e que esse fosse encaminhado para que eles pudessem analisar a minha solicitação. Junto a isso também era necessário que eu contatasse com a Direção da escola, e que essa me fornecesse uma "carta de aceite", informando se haveria o interesse da instituição para que a pesquisa fosse desenvolvida. Esses procedimentos burocráticos se fazem necessários para que o acesso às crianças sob a responsabilidade da escola fique documentado, evitando assim que elas fiquem expostas a situações ou a pessoas que possam constrangê-las de alguma forma.

2.2. Livros de ocorrências

O livro de ocorrências é um instrumento para registrar os episódios de maior gravidade que ocorrem na escola. Sendo neste local registrados

⁹ <http://www.ufrgs.br/faced/comissoes/compesq/docs/eticaempesquisafaced.pdf> (consultado em 27/01/2014)

assuntos referentes a pais, alunos, funcionárias/os, professoras/es e demais integrantes da comunidade escolar, nesses livros fica registrada a história da instituição. Embora não sejam documentos padronizados na Municipal de Educação de Porto Alegre, todas as escolas os utilizam. Os diversos encaminhamentos que as escolas fazem são subsidiados pelas atas que estão contidas nesses livros. Cada um dos setores da escola possui seu próprio livro de registros (supervisão escolar, orientação escolar, direção, coordenação de turno e secretaria). Os registros são feitos de acordo com a competência de cada um desses setores.

Como eu tinha a desconfiança de que as meninas muitas vezes entravam em conflito por causa dos seus relacionamentos, geralmente sendo necessária a participação dos adultos para buscar uma solução para o problema, pensei que um lugar fértil para buscar informações sobre esses incidentes seriam os livros de registro de ocorrências da escola. Essa desconfiança foi gerada a partir do “acervo de cenas escolares” que fui constituindo ao longo dos dez anos que trabalho nesse local. Utilizei, portanto, como havia me referido anteriormente, alguns elementos da etnografia. Nesse caso específico a “etnografia de cenas escolares” (SILVA; SEFFNER, 2012; SEFFNER, 2013).

Fiz, portanto, o levantamento dos livros de atas da escola no período compreendido entre 2005 e 2012. Embora as suas leituras tenham sido produtivas para entender alguns casos ocorridos na escola, para o meu ponto específico de estudo não se fez profícuo, visto que os registros não seguem uma estrutura definida. Cada pessoa que faz anotações nesses livros as faz da maneira que julga mais adequada. Porém, uma característica que pude perceber é que os fatos não eram relatados em detalhes.

Existe nesses documentos um roteiro básico que é seguido por todos. Diante de algum problema de disciplina, os/as alunos/as são chamados, fazem seus relatos, acontece uma conversa de conciliação, os/as responsáveis são chamados e comunicados dos fatos e os casos são encerrados. Em nenhum momento se faz um relato minucioso sobre o episódio de conflito nesse livro, talvez para não comprometer os/as alunos/as ou ainda, por falta de uma sistematização nesse procedimento de registro. Em conversas com

peessoas que compunham a equipe de direção, fui alertado que tal dinâmica era intencional. Com esse tipo de registro, buscava-se a solução dos conflitos, a comunicação aos responsáveis, sem no entanto estigmatizar os alunos.

É importante que se diga que alguns conflitos mais sérios são registrados pelas famílias e/ou escola na delegacia de polícia, e que essas atas podem ser requeridas para as investigações. Isso faz com que todos os cuidados necessários sejam tomados para que os menores não fiquem expostos.

Esse levantamento compôs uma espécie de aquecimento para pesquisa. Uso o termo "aquecimento" (ROSA, 2004) no sentido de que esse percurso de distribuição de questionários e levantamento de dados nesses livros me fez chegar melhor preparado para o que foi a metodologia principal de coleta de dados dessa pesquisa, qual seja: os grupos focais.

Como não consegui fazer uma articulação adequada das diferentes formas de escrita que estavam contidas nesses documentos com meus objetivos de pesquisa, acabei apenas utilizando-os para ter uma noção global do funcionamento da escola, visto que nesses documentos constam os mais diversos assuntos relacionados à vida escolar. Tratam de problemas com alunos (foco do meu interesse), acordos com os profissionais da escola, problemas de manutenção, atendimento a fornecedores, reuniões da escola, enfim, parte da vida daquela instituição está ali contada. A minha opção por não utilizar esse material diretamente nas análises não pretende desqualificá-lo; porém, pude perceber, depois dessa leitura atenta que fiz, que muitos estudos poderiam derivar deles, desde que fossem preenchidos com mais detalhes.

Quanto aos conflitos que estavam registrados nesses livros, posso afirmar que eles existiam, porém apenas os mais graves. Os problemas cotidianos, que são mais volumosos, não aparecem registrados. Se, por exemplo, uma disputa consegue ser resolvida no âmbito da sala de aula, ou nos diversos setores, não são feitas as atas.

2.3. Grupos focais

Levando-se em consideração que neste trabalho utilizei materiais empíricos diversos, como citei anteriormente, vali-me também de grupos focais para dar conta de preencher as lacunas deixadas pelas coletas de materiais anteriormente apresentadas. Torna-se importante, portanto, que eu discuta alguns elementos dessa técnica.

Em primeiro lugar cabe destacar que esse trabalho teve uma abordagem qualitativa, o que pode significar dizer que não busquei, a exemplo do que ocorre em outros tipos de pesquisa, a causalidade, nem tampouco a possibilidade de um controle estatístico que possa confirmar ou negar as afirmações feitas nessa trajetória de análise. O empreendimento foi mais modesto, procurou apenas um entendimento dos fatos que vem ocorrendo ao longo do tempo no que diz respeito aos relacionamentos afetivo-sexuais das jovens do lugar estudado.

Falando especificamente dos grupos focais, podemos dizer que eles têm como um dos principais objetivos a coleta de dados a partir de discussões que são feitas em grupo. Esses debates devem ter um eixo central, uma questão em especial que é apresentada pelo pesquisador e discutida pelo grupo. Diferente do que ocorre com as entrevistas, nessa maneira de buscar dados, os destinos da conversa são incertos, podem ir em diversas direções. Como salienta Gondim (2002, p. 151), quem gerencia um “grupo focal assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema”.

Essa possibilidade de buscar as informações necessárias à pesquisa a partir dos debates desenvolvidos pelos informantes pode ser bastante produtiva, uma vez que nos dá pistas para compreender o que eles pensam a cerca do tema proposto, pois, como afirma Weller (2006, p. 248), é necessário estabelecermos a “(...) construção de um *corpus* com base no conhecimento e na experiência dos entrevistados sobre o tema”.

Evidentemente é necessário estarmos atentos ao andamento das discussões e evitar que essas saiam do “foco”.

Os critérios utilizados para a seleção do grupo foi que as meninas estivessem na faixa etária de 12 a 15 anos e que, de alguma forma, já tivessem se envolvido em situações de violência. É importante referir que os grupos focais podem ser entendidos, de acordo com sua composição, como *grupos de estranhos* ou *grupos pré-existentes*. Nos grupos de estranhos, as pessoas que o compõem não necessariamente se conhecem, o que permite, de certa forma, que as discussões/respostas às questões não sejam prejudicadas pela familiaridade que as pessoas têm entre elas. Já nos grupos pré-existentes, os membros já se conhecem e podem ter interesses em comum além dos que interessam à pesquisa.

No caso específico desse grupo que propus, podemos entendê-lo como uma hibridização entre os dois, visto que as meninas que o compuseram, na mesma medida que possuíam interesses comuns, também se afastavam, justamente pelas divergências que esses mesmos temas em comum provocavam.

Definidos esses critérios, passei então ao convite para que as meninas participassem da pesquisa. Pelos corredores da escola, quando encontrava com as meninas, chamava-as para participarem do grupo. Elas, via de regra, aceitavam minha solicitação.

Estabeleci então o seguinte cronograma para os encontros do grupo focal:

Cronograma para realização dos grupos focais:

1º Encontro: 02 de agosto de 2013
Ponto de discussão: Reconhecimento do grupo; regras de convivência; gíria “gado”
Objetivo: Apresentar a proposta de pesquisa da qual participarão com maior aprofundamento; Estabelecer regras mínimas de funcionamento do grupo;

Pauta do dia
Apresentação das Participantes: (20min)
Meninas, pesquisador e auxiliar de pesquisa: Jogo cooperativo da teia
Regras de convivência: (20min)
Debater e definir como funcionarão os debates;
Questões para debate: (60min)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Quando se fala em meninos e/ou meninas o que significa chamar alguém de “gado” na gíria de vocês? 2. O que define se determinada menina ou menino é “gado” de alguém? 3. O que acontece se alguém mexe com seu “gado”?
Confraternização: lanche (20min)

2° Encontro: 09 de agosto de 2013
Ponto de discussão:
Violência e relacionamentos
Objetivo:
Buscar entender como podem estar se constituindo as relações amorosas entre os jovens e as jovens;
Pauta do dia
Distribuição e leitura matéria jornal vitrine (15min)
Questões para debate: (70min)
<ol style="list-style-type: none"> 1. O que você pensa sobre o motivo da agressão? 2. Se você fosse a menina que bateu na outra, como você justificaria tal ato? 3. Se você fosse quem tivesse sido agredida, o que você pensaria? Como resolveria a situação? 4. Bater numa pessoa para quem seu namorado/amigo demonstra interesse é comum? 5. O que é, para você, amor? 6. O que é romantismo? 7. O que é namorar?

Definição ponto para próximo encontro (15min)
Confraternização: lanche (20min)

A partir do terceiro encontro os cronogramas foram flexíveis, uma vez que os temas tratados nos primeiros dois encontros precisavam ser melhor explorados. Ficou então definido que no terceiro encontro retomaríamos assuntos já tratados nos anteriores. No quarto e último encontro, as meninas solicitaram que debatêssemos o problema da gravidez na adolescência, tema que foi trabalhado de forma muito tangencial. Pude perceber que essa demanda se dava muito mais pela suspeita delas de uma das participantes estar grávida¹⁰ do que por realmente quererem debater o assunto.

Como se tratava de uma tentativa de “se arriar”¹¹ na colega e não propriamente uma busca por conhecimento, o assunto foi discutido de forma dirigida, sem que se criasse o clima para que a gestante se sentisse exposta diante do grupo.

A administração desses grupos não é uma tarefa fácil, visto que, além de precisarmos buscar dados para nossa pesquisa, precisamos também estar atentos para que o clima não se “altere” muito, visto que, em determinados assuntos, as meninas se mostram muito abertas, querendo falar sobre suas vidas e, em outros, se retraem e se sentem invadidas.

Enfim, depois da realização dessas reuniões, pude entender um pouco melhor a lógica de pensamento e de apreensão da realidade por parte dessas meninas. Pude perceber também que a escola não é a escola. Ela deve ser pensada no plural. Várias escolas acontecem ao mesmo tempo no mesmo local: a escola dos professores, que ocorre na sala onde eles se reúnem nos intervalos; a escola dos funcionários, quando se reúnem em local específico; a escola dos pais que acompanham à distância; a escola dos

¹⁰ A aluna Fernanda estava realmente grávida, mas mantinha o assunto em “segredo”.

¹¹ SE ARRIAR: Tirar sarro de alguém também se diz “se arriar” em alguém. (...) (FISCHER, 2008, p. 235). Portanto, se arriar ou tirar sarro de alguém significa debochar, fazer pilhéria, zombar, muitas vezes na tentativa de humilhar a pessoa, diminuí-la diante de um grupo de pessoas, constrangê-la.

alunos que tem linguagens e códigos específicos; e, por fim, a escola que se forma quanto todos esses grupos estão reunidos.

2.4. As participantes dos grupos focais

As meninas que foram convidadas a participar dos grupos focais foram selecionadas utilizando os critérios acima descritos. Para chegar aos nomes das meninas, conversei com o setor de orientação escolar para que esse me ajudasse com o histórico delas. Como já desenvolvia minhas atividades de professor nessa escola há dez anos, as alunas que foram convidadas não me eram estranhas.

Nos últimos três anos da pesquisa, exerci o cargo de vice-diretor da escola pesquisada. Muitas das meninas envolvidas em confusões precisaram ser atendidas por este setor, o que me ajudou sobremaneira na seleção delas para a pesquisa, visto que já conhecia seus históricos.

Passo a seguir a dar algumas informações acerca das meninas participantes dos encontros:

Amanda¹², 16 anos, é uma aluna que pouco frequenta as aulas. Entretanto, é uma presença constante na portaria da escola, passando normalmente suas tardes, período que deveria estar em aula, nas cercanias da escola. Ela mora em uma casa que, segundo seu relato, é bem estruturada, contando com quatro quartos, três banheiros, sala, cozinha. Reside com seus pais, três irmãos e três irmãs, além da esposa de um dos irmãos. Algumas vezes já se envolveu em brigas dentro da escola, mas, principalmente, no espaço externo em frente à instituição. Tem histórico de desrespeito com professores e funcionários da escola.

Beatriz, 15 anos. Durante a realização dos grupos focais, estava evadida da escola, mantendo-se nas imediações do prédio. Durante a realização dos grupos, a menina passou a frequentar a EJA (Educação de Jovens e Adultos), turma de T4. Beatriz mora com a mãe em uma casa de dois dormitórios, sala, cozinha e banheiro. Ela tem nove irmãos. Oito meninos e uma menina. Esses filhos são provenientes de oito relacionamentos que sua mãe teve. Dois dos seus irmãos são de pais desconhecidos. Com exceção

¹² Os nomes aqui colocados são fictícios, foram retirados aleatoriamente do site: <http://falafil.com.br/garimpo-do-fil/os-100-nomes-femininos-mais-populares-do-brasil/>

dela, que mora com a mãe, um irmão que foi adotado e um falecido, os outros moram com os pais ou familiares. A menina tem algumas dúvidas em relação à composição de sua família. Não sabendo eventualmente dizer quem são os irmãos mais novos ou mais velhos por exemplo.

Isabel, 15 anos, frequenta uma turma de progressão, turma diferenciada que tem como objetivo ajustar o ano-ciclo dos alunos com sua faixa etária. Nesse ano ela estava frequentando uma turma de BP30, equivalente ao sexto ano do Ensino Fundamental de nove anos. Isabel está frequentemente envolvida em confusões, brigas, desavenças. Tem, nos últimos tempos, se esforçado muito para não brigar com seus colegas. Tem uma combinação com a equipe diretiva da escola que, sempre que tiver algum problema, antes de tentar resolvê-lo com violência, buscará intermediação. No dia em que foram feitos os genogramas¹³, ela não estava presente.

Mariana era aluna de C10. Durante a realização dos grupos focais, foi transferida para a EJA a pedido da família. Mariana cumpriu medida sócio-educativa por três meses visto que se envolveu em uma briga que precisou de intervenção policial. A menina não quis dar detalhes sobre o episódio, conseqüentemente não posso relatar com mais precisão sobre os motivos do conflito em que se envolveu. Atualmente ela reside com seu padrasto. Sua mãe iniciou um novo relacionamento e elas acabaram se distanciando. Mariana tem cinco irmãos e três irmãs. Dois de seus irmãos morreram. Um deles foi vítima de uma emboscada, e o outro por motivo de saúde quando estava recolhido no presídio central (tuberculose). O seu padrasto atualmente não tem nenhum relacionamento. Ela mora com seu padrasto, dois irmãos, quatro irmãs, o companheiro de uma delas, além de três sobrinhos em uma casa com três quartos, sala cozinha e banheiro. Nos fundos de sua casa moram ainda oito dos seus tios.

¹³ O genograma é a representação gráfica da família. Nele são representados os diferentes membros da família, o padrão de relacionamento entre eles e as suas principais morbidades. Podem ser acrescentados dados como ocupação, hábitos, grau de escolaridade e dados relevantes da família, entre outros, de acordo com o objetivo do profissional. Enfim, é um diagrama no qual está representada a estrutura familiar. <http://virtual.ufms.br/objetos/Genograma/6.html>, consultado em 29/01/2014. Os genogramas nos quais foram baseadas as informações familiares das meninas foram elaborados pela doutoranda em educação Luciane Bello em uma das reuniões dos grupos focais.

Fernanda, 14 anos, mora com sua mãe em uma casa de um quarto, cozinha, sala e banheiro. A mãe de Fernanda tem problemas mentais. A menina já se envolveu em diversas confusões na escola. Em uma delas foi necessário que ela fosse acompanhada até o DECA (Departamento Estadual da Criança e do Adolescente)¹⁴, para os devidos registros. Segundo informações das colegas de grupo focal, a menina está grávida de um traficante da região. Frequenta turma de C10 (sétimo ano do Ensino Fundamental de nove anos).

Aline, 14 anos, frequenta turma de C10. Eventualmente não comparece às aulas, preferindo ficar nas imediações da escola. Mora com sua mãe, duas irmãs e um irmão. É filha do primeiro casamento de sua mãe, que depois casou-se três vezes. Seu atual marido, padrasto da menina, encontra-se preso. Ela tem ainda mais uma irmã e dois irmãos de outros relacionamentos de seu pai (falecido).

Paula, 14 anos, frequenta turma C20, mora com seu pai, sua mãe e sua irmã. Eventualmente envolve-se em conflitos com colegas. Mora em uma casa com dois quartos, sala, cozinha e banheiro. Escapa um pouco das características gerais do grupo. Por que?

Bruna, 13 anos, frequenta turma de C10, tem histórico de brigas e discussões com colegas. Mora com seu pai e sua mãe e uma irmã. Relatou que está noiva de um rapaz de 21 anos. Esse rapaz, por sua vez, tem uma filha adotada. A menina tem ainda mais dois irmãos de um casamento anterior de seu pai. Relata ainda que divide o seu tempo entre sua casa e a casa do seu noivo.

Luiza, 12 anos, frequenta turma de B20 (quinto ano do Ensino Fundamental de nove anos). Embora se envolva eventualmente em confusões, não existem muitos registros a seu respeito. No dia em que foram feitos os genogramas, ela não compareceu; conseqüentemente não tenho detalhes sobre sua família e moradia.

¹⁴ <http://www.policiacivil.rs.gov.br/>

Além dessas meninas, fui procurado por uma travesti, aluna da escola, de quinze anos, que estava interessada em participar do grupo. Ela também apresentava os critérios para participar do grupo. Envolvia-se frequentemente em confusões, foi encaminhada ao DECA por ter se envolvido em uma briga com lesões corporais, enfim, participava de várias confusões na escola. Entretanto não me senti suficientemente preparado para administrar sua participação. Como se tratava de uma pessoa muito extrovertida e falante, fiquei com receio de que ela dominasse as conversas, além do fato de estar focado nas meninas e em seus relacionamentos amorosos.

2.5. O lugar da pesquisa

Apresento aqui, ainda que brevemente, como se deu a constituição do bairro onde foi desenvolvida a pesquisa. Mas, antes disso, antes de adentrar nas descrições e considerações acerca do bairro e escola, é importante que eu informe que, quando me refiro a lugar, não estou significando o entendimento dicionarizado dessa palavra. Refiro-me ao entendimento de que, na modernidade, o lugar pode ser pensado como um espaço onde as experiências e as socializações acontecem e vão produzindo efeitos de verdade e modos de ser que naquele espaço torna-se possível. (VEIGA-NETO, 2003; GARBIN, 2006). Fica marcado, nessa perspectiva, que o espaço é constituído e, também e ao mesmo tempo, é constituidor do conjunto de pessoas que a ele pertencem.

Entre os anos 40 e 50 do século XX, a vinda de pessoas oriundas do campo para a capital gaúcha representou um aumento de mais de 70% de sua população. Essas pessoas, por dificuldades financeiras, se viram obrigadas a morar em casebres de madeira. Esses trabalhadores rurais chegavam à cidade de Porto Alegre sem a qualificação necessária para serem absorvidos pelo mercado de trabalho, lhes restando, em geral, como aponta Marion Kruse Nunes (1990, p. 7), “a marginalidade social e econômica na capital, sujeitando-se à humilhação em aceitar o que a cidade lhe oferecia, que era o subemprego como biscateiro, catador de papéis, etc.”

A mecanização das lavouras, devido à expansão industrial, a criação da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), das quais os agricultores foram excluídos e a possibilidade de emprego nas indústrias, foram alguns fatores que contribuíram para o êxodo rural.

Para facilitar o deslocamento desses sujeitos para o trabalho era desejável, ao menos para os seus moradores, que as vilas (favelas) fossem construídas nas regiões centrais da cidade, surgindo então a Vila Theodora, Ilhota e dos Marítimos, descaracterizando, desse modo, a imagem de prosperidade que o poder público se esforçava para manter. Como forma de “limpar” a cidade, os governantes iniciaram um processo de “higienização” do centro de Porto Alegre, que tinha como um de seus *slogans*: “Remover para promover”. Foi então criada a Restinga, localizada a aproximadamente 20 quilômetros do centro de Porto Alegre.

A transferência das famílias carentes para este novo local não prescindiu de nenhum debate. Elas simplesmente foram removidas para um local distante do centro da Capital, sem as mínimas condições de habitabilidade. Desde então, os moradores da Restinga vêm escrevendo uma história de lutas, reivindicações e conquistas.

Um dos problemas que afligem o bairro é o cotidiano de violência ao qual estão expostos seus moradores, em especial os da Restinga Velha¹⁵. Em matéria publicada no jornal Zero Hora, de 20 de maio de 2004, o repórter José Luís Costa anuncia em sua manchete: “Rocinha gaúcha vive dias de conflito.” No texto, o autor relata os diversos embates que são travados entre os narcotraficantes que atuam na Rocinha¹⁶ com os traficantes da região plana do Bairro. Fala também que na escola próxima (Escola Municipal de Ensino Fundamental Vereador Carlos Pessoa de Brum), muitos alunos necessitam ser transferidos para outra escola que fica a duas quadras dali, para evitarem riscos a sua integridade.

¹⁵ A Restinga é um bairro formado por um conjunto de comunidades: Vila Pitanga; Vila Restinga Nova; Vila Restinga Velha; Vila Mariana; Barro Vermelho; Chácara do Banco; Vila Flor da Restinga; Vila Monte Castelo e Vila Santa Rita.

¹⁶ Rocinha é uma invasão de terras que originou uma comunidade que fica localizada em um morro do Bairro. O nome Rocinha é uma referência a favela localizada na cidade do Rio de Janeiro que é famosa pelos conflitos do tráfico de drogas.

Mais recentemente instalou-se próximo a escola uma UPP (Unidade de Polícia Pacificadora), visto que a comunidade vinha e vem sofrendo com os altos níveis de violência. Os repórteres Carlos Etchichury e Carolina Rocha, do jornal Zero Hora, em 6/09/2011 destacam que: “Quatro assassinatos no final de semana no bairro Restinga, extremo sul da Capital, levaram o governo a antecipar o início da implantação de um novo plano de repressão ao crime no Estado, especialmente na Capital.” Seguem informando ainda que: “O primeiro passo, em curso na Restinga, é incrementar o policiamento ostensivo. É a mão dura do Estado, com o objetivo de afugentar traficantes e inibir quadrilhas. Após operações da Brigada, que não têm data para se encerrar, entra o braço social do Estado.” Com essas falas podemos pensar que as crianças, especialmente as meninas, nesse local onde vivem, estão cotidianamente aprendendo a lidar com os “braços fortes”, quer sejam do Estado, da Escola, do Tráfico, dos aliciadores, enfim, elas vão, ao longo das suas vidas, objetivando que a violência é uma maneira adequada de resolver seus conflitos, restando talvez, como possibilidade de socialização, a lei do gládio.

Nos últimos tempos as disputas têm se mostrado com características diferentes. Se em 2004 os conflitos eram carregados por narcotraficantes, anúncio feito por matéria jornalística acima descrita, atualmente, por informações da mesma rede de jornalismo, as características da criminalidade são outras. O repórter Renato Gava questiona e responde: “O tráfico está por trás da imensa maioria dos tiroteios e assassinatos, certo? Errado. Ao menos quando se fala da Restinga. O bairro (...) é palco de uma situação atípica. Não há guerras por pontos de tráfico.”¹⁷ Segue ainda mostrando um mapeamento feito pelo 21º Batalhão de Polícia Militar, que indica que atualmente existem 17 gangues em ação na Restinga, e outras seis que atuam em bairros próximos (Belém Novo e Lami).

Optei por trazer matérias de jornais, apenas algumas, não para menosprezar o bairro, nem tampouco para mostrar que as pessoas lá vivem em situação de caos. Minha pretensão é apenas, dadas as proporções desse

¹⁷ <http://diariogaucha.clicrbs.com.br/rs/policia/noticia/2013/07/gangues-se-enfrentam-nas-ruas-da-restinga-na-zona-sul-da-capital-4216004.html> - consultado em 26 de setembro de 2013.

texto, informar as coisas que são ditas e pensadas sobre o bairro e sua configuração.

Dessa forma pretendo escapar dos longos discursos que teorizam sobre a violência, e, de alguma forma, me valer das informações que circulam no próprio local¹⁸. Uma tentativa de ouvir o que as pessoas de lá ouvem, falam, leem. Nesse ponto tenho que agradecer a generosidade de quem me acompanha na Restinga, visto que as matérias de jornais que cito (e as que não cito também), vieram para mim pelas mãos de pessoas que lá vivem ou trabalham e que sabem do meu interesse pelo tema.

Aqui não faço nenhum juízo sobre as ações policiais ou de Estado. Trago essas falas para tentar demonstrar que o local que pesquisei está, faz algum tempo, imerso em eventos violentos, e que as crianças desse local vivem nessa configuração de comunidade e que isso pode repercutir nas formas como elas vivem e resolvem seus conflitos.

2.6. A escola pesquisada

A escola pesquisada fica no Bairro Restinga, mais especificamente na área denominada Restinga Velha. É importante destacar que existe uma “fronteira” que separa esse bairro em dois territórios muito bem demarcados, ficando seus limites impostos por uma larga avenida que dá acesso ao bairro e, ao mesmo tempo, o divide em Restinga Nova e Restinga Velha, a avenida João Antônio da Silveira, criando duas áreas física e socialmente bem diferentes. Essa divisão também acentua preconceitos e discriminações (AIGNER, 2002; STEIW, 2013). A Restinga Velha é, de certa forma, considerada mais carente e violenta que a “Nova”. A origem dessa divisão foi na implantação do bairro. A Restinga Velha foi o local onde as pessoas foram assentadas enquanto aguardavam que as edificações da Restinga Nova ficassem prontas. Aconteceu que quando as obras ficaram prontas foram

¹⁸ Embora mais adiante eu vá discutir violência de forma diferente, valendo-me de textos de autores que se debruçam sobre o tema.

ocupadas por novos moradores, diferentes daqueles que estavam aguardando para ocupá-las.

Passarei a uma caracterização da escola que foi o campo de pesquisa. Essa instituição foi inaugurada no ano de 1987, porém ainda sem prédio próprio, funcionando nas dependências de uma outra escola. Nessa época a escola era um CIEM (Centro de Integrado de Ensino Municipal) e os alunos eram atendidos em turno integral.

Em março de 1988, os professores passaram a exercer suas funções no prédio definitivo da Restinga Velha, (...), Núcleo Esperança, atendendo 427 alunos distribuídos em 4 turmas de Pré-Escola, 12 turmas de 1ª série e 2 turmas de 2ª série com o mesmo número de professores. Cita-se como particularidade, que a escola, neste período, funcionava como CIEM, ou seja, o atendimento ao aluno era feito em turno integral, com a ajuda de monitores e funcionários.

A partir de 1989, a escola deixa de atender em turno integral, tornando-se uma escola regular com 521 alunos distribuídos em JI, 1ªs, 2ªs e 3ªs séries. Em 1998 a escola passa a funcionar por ciclos de formação¹⁹.

Atualmente faz parte da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre e é mantida pela Secretaria Municipal de Educação. Ao longo de sua história, a escola foi sofrendo ampliações para dar conta da crescente demanda de alunos que a ela recorriam. Em 2012 a escola atendia a 56 turmas, acolhendo cerca de 1300 alunos nos três turnos. Seu corpo docente é composto por 110 professores e 20 funcionários. Pelos critérios da SMED, é considerada uma escola de porte grande.

A escola é gerenciada por uma equipe de direção (diretor e dois vice-diretores) eleita por voto direto, em que votam todos os segmentos da comunidade escolar (pais/responsáveis, alunos, funcionários, professores). Além desses três, a equipe é composta por: coordenação de turno; coordenação cultural; coordenação de projetos; supervisão escolar; orientação escolar e secretaria administrativa. Nas escolas municipais existe ainda o

¹⁹ <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/pessoa/historia.htm> consultado em 11 de novembro de 2013.

Conselho Escolar, órgão consultivo, deliberativo e fiscalizador máximo no âmbito da escola, composto por representantes dos diversos segmentos da escola que são eleitos de forma direta por seus pares.

A partir de 1988, a escola passou a funcionar por ciclos de formação no Ensino Fundamental e por totalidades da aprendizagem na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). A maioria dos alunos reside no entorno da escola, embora nos últimos tempos muitos tenham se mudado com suas famílias para conjuntos residenciais mais afastados da escola. Mesmo assim, continuam frequentando a escola, sendo necessária a utilização de transporte coletivo.

Nos últimos anos a escola tem melhorado seu IDEB (índice de Desenvolvimento da Educação Básica), o que fez a escola subir, também, no conceito da comunidade. Antes desse avanço, a escola era comparada a uma escola estadual que fica próxima. Denominavam a escola que foi campo de pesquisa de “passa fácil”, visto que a comunidade acreditava que o seu nível de educação era muito baixo, pois grande parte dos alunos era aprovada. E a vizinha foi apelidada de “passa fome”, visto que nessa não era servida alimentação. Então se criava o dilema: ou ensino de qualidade, sem alimentação, ou alimentação de qualidade sem o devido ensino. Atualmente, pelo relato dos pais/responsáveis e alunos esse quadro se modificou, e a escola pesquisada tem servido de referência de qualidade no bairro.

Ponto importante a ser destacado, como citado acima, é o que diz respeito à alimentação. A escola possui cozinha industrial e serve diversas refeições diariamente aos seus alunos: café da manhã, lanche da manhã, almoço e lanche da tarde para os alunos do dia. Os alunos da EJA são recepcionados no início das atividades com um lanche, geralmente frutas da época, e no intervalo da noite (recreio), recebem janta.

É importante destacar que a escola possui recursos como sala de multimídia (auditório) para aproximadamente 70 pessoas, bem equipada, contando com datashow e sistema de sonorização. Além disso, também conta com laboratórios de informática, de ciências e de aprendizagem (dois) e sala específica para atendimentos individualizados para alunos com defasagens de aprendizagem. Já os alunos de inclusão são atendidos pela Sala de Integração

e Recursos (SIR). A escola ainda possui ginásio e três quadras poliesportivas. Enfim, os recursos materiais da escola são bastante adequados.

Além das atividades comuns, que compõem os 200 dias letivos obrigatórios, a escola participa dos programas Mais Educação e Escola Aberta do Governo Federal/FNDE (Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação). O Mais Educação atende os alunos no turno em que não estariam na escola, enquanto o Escola Aberta consiste em um conjunto de atividades, nos finais de semana, onde toda a comunidade pode participar.

3. CONSIDERAÇÕES ACERCA DO CONCEITO DE GÊNERO

Sobre a vigilância constante a que todos estamos submetidos, Jane Felipe de Souza (2000, p. 120) afirma que: “As representações de homem e mulher deveriam deixar marcas no corpo: no jeito de caminhar, na forma de olhar (ou não olhar), na contenção do próprio corpo”. O que em grande medida ocorre. Entretanto não é um processo que se dá “naturalmente”. Para que isso ocorra, é necessário uma vigilância constante, pois existe certa invisibilidade das representações hegemônicas de gênero e sexualidade.

Quando estamos nos referindo às maneiras normatizadas de gênero, vem, quase que de forma inquestionável, a figura hegemônica masculina, branca, heterossexual, de preferência bem sucedida financeiramente, entre outros atributos. E a partir dela derivam todas as outras possibilidades de pertença a um determinado gênero. É importante que se pense que essa figura hegemônica dá a pauta para as diversas formas como nos apresentamos como sujeitos de gênero.

Dado importante é se pensar no conjunto de investimentos que são feitos cotidianamente para que essa representação masculina hegemônica consiga se sustentar, visto que “curiosamente, essa é também a identidade mais vigiada e controlada” (LOURO, 2000, p. 69). Desde o nascimento a família, e, depois, a escola, envidam esforços rigorosos e ininterruptos para que a heterossexualidade seja garantida. Pensemos então, parece ser um desperdício de energia investir “para assegurar algo que, a princípio, deveria ocorrer naturalmente, seguindo a própria ‘imposição’ da natureza (idem).

Importante atentarmos para esse paradoxo que se apresenta, qual seja: sobre os investimentos que são necessários para dar conta de garantir o que deveria acontecer independente de qualquer influência, de qualquer discurso, de qualquer desígnio visto que, muitas vezes é entendido como “naturalmente” dado.

Apoio-me em Butler (2001) para pensar o conceito de performatividade como a possibilidade de inaugurar algo a partir de uma afirmação. Podemos dizer que os discursos que são formulados a respeito dos corpos, ou ainda, dos sujeitos portadores desses corpos, são, antes de qualquer coisa, efeitos desses próprios discursos. Eles não são sua origem, nem mesmo sua causa. São eles próprios (os discursos) que constituem esse conjunto que podemos chamar de sujeito (corpo, alma, odores, secreções...). Porém, para que essa produção seja entendida como “verdadeira” é necessário que exista a possibilidade de citação, o poder performativo não está apenas nas afirmações, mas sim na força que essas têm, na medida em que são repetidas à exaustão.

Nesse sentido, Louro (2004, p. 44), ressalta que:

... a linguagem que se refere aos corpos ou ao sexo não faz apenas uma constatação ou uma descrição desses corpos, mas, no instante mesmo da nomeação, constrói, “faz” aquilo que nomeia, isto é, produz os corpos e os sujeitos. Esse é um processo constrangido e limitado desde seu início, uma vez que o sujeito não decide sobre o sexo que irá ou não assumir; na verdade, as normas regulatórias de uma sociedade abrem possibilidades que ele assume, apropria e materializa.

Ainda sobre performatividade, teoria performativa do gênero e da sexualidade, Ruth Sabat (2004, p. 99) alerta para o fato de que: “um enunciado performativo diz respeito a proferimentos que não são apenas declaratórios, mas que, ao serem emitidos em circunstâncias apropriadas, realizam o ato ao qual se referem”.

Parafraseando Sant’Anna (2000), posso afirmar que as configurações de gênero, tal como a vida, estão em constante mutação. As formas como elas são apresentadas demonstram de forma exemplar esta tendência: elas nunca estão prontas, embora jamais estejam no rascunho²⁰. Com a “vivência” de gênero e de sexualidade, acredito que processo semelhante aconteça. Essa afirmação de Sant’anna é importante no contexto desta tese, pois abre a possibilidade de se pensar que também a forma de se apresentar como menina/jovem/adolescente, moradora da periferia de uma

²⁰ “..., o corpo, tal como a vida, está em constante mutação. As aparências físicas demonstram de forma exemplar esta tendência: elas nunca estão prontas, embora jamais estejam no rascunho” (Sant’Anna, 2000, p. 50).

grande cidade é um projeto que, mesmo não estando acabado, já é posto em prática.

Dito isso é importante pensar que a feminilidade que aqui está sendo discutida é, em grande medida, construída e colocada em movimento dentro de uma cultura local que determina que certos grupos de meninas devam ter um funcionamento diferente daquele que heteronormativamente funcionaria em outras regiões da cidade. Essas representações hegemônicas de feminilidade dizem respeito às associações e às íntimas relações que se podem imaginar que existam entre serem mulheres e serem belas, serem magras, serem sensuais, serem delicadas, serem dóceis, serem obedientes, serem discretas, serem comedidas, serem subordinadas aos gurus (homens), afeitas ao amor romântico, monogâmicas, maternas, enfim, atributos associados a feminilidade (FRIEDERICHS, 2008; LATHAM, 2006; LOURO, 2001; MIRANDA-RIBEIRO & MOORE, 2003; SANTOS & SILVA, 2008; SEFTON, 2006).

Trago agora alguns exemplos de elementos que escapam às determinações hegemônicas de feminilidade:

Serem belas, serem magras

Aux. Pesq.: E essa coisa do corpo, vocês notam se tem diferença?

Bruna: Eu não tou nem aí!

Aux. Pesq.: O que é o "tá aí"?

Bruna: Não faz diferença de corpo...

Aux. Pesq.: Tipo, menina magra ou mais cheinha pega mais ou pega menos?

Bruna: Hoje em dia não estão nem aí.

Fernanda: Sempre tem um, sora.

Delicadas:

Bello: A solução é na porrada, fica mais fácil de resolver?

Fernanda: Aí sim!

Monogâmicas:

Bello: Tá, e transa na festa, onde?

Fernanda: Depende da festa, né?

(...)

Fernanda: Às vezes um monte de guri se junta pra dançar com uma só.

- Bello: Dançar tipo... [transar]
 Bruna: É isso aí mesmo.
 (...)
 Bello: E isso no meio do salão?
 Fernanda: Nos cantos, né, “sor”?
 Subordinadas:
 Fernanda: Se ela tá com o namorado dela e o namorado olha pra outra guria, tem que dar²¹ nele (...)
 Obedientes:
 Bello: E tem aquele negócio de chegar antes da meia-noite, antes da uma...
 Bruna: Tem, no Butequim!
 Bello: Não, se as famílias de vocês limitam um horário pra que vocês cheguem ou não tem?
 Bruna e Fernanda: Às vezes.
 Bruna: Mas a gente nunca chega no horário...
 Afeitas ao amor romântico:
 Bello: Tá, e depois que rola a pancadaria? Brigaram, se estapearam.
 Fernanda: Daí é todo mundo se amando!

Embora aqui eu tenha destacado algumas falas que indicam que as meninas têm uma vivência de feminilidade que se afasta em alguns aspectos da hegemônica, não devo deixar de destacar que essas mesmas meninas, em determinados momentos, mostram-se bastante próximas ao ideal feminino normatizado. Acredito que, como é próprio do nosso tempo, as coisas são cambiantes, mudam constantemente. Não se tem mais, ao menos não de forma tão intensa, a necessidade de estarmos o tempo inteiro pautados por regras fixas. As regras, as normas, as maneiras de nos apresentarmos existem e têm grande força nas nossas maneiras de ser. Entretanto existe certa fluidez que permite nos apresentarmos de maneiras diversas em determinados momentos. Talvez, durante o desenvolvimento dos grupos focais, possam ter sido criadas as condições necessárias para que as participantes fizessem

²¹ A palavra “dar” nas transcrições desse trabalho poderá ser entendida de duas maneiras principais: no sentido de agredir; ou no sentido de fazer sexo. Essa distinção fica clara na diferença de regência do verbo: “dar em” equivale a agredir; “dar para” equivale a fazer sexo.

essas falas que utilizo como material de análise. Faço essa ressalva, pois não pretendo estancar as formas de feminilidade que se apresentaram nos encontros como únicas. Mas, também, por outro lado, não tenho a pretensão de dizer que elas não são verdadeiras. Se tais falas tiveram potência para serem proferidas, certamente têm efeitos sobre a vida das meninas.

Para tentarmos não sair da linha poderíamos pensar, a exemplo do que fez Bauman (2001) quando escreveu sobre a liquefação da modernidade, que as feminilidades dessas meninas também são líquidas, na medida em que elas não se prendem a estruturas sólidas. Embora haja sim um conjunto de suportes que as dêem sustentação, elas estão, em certa medida, atreladas às expectativas de gênero, ou seja, parece que os modos com que se apresentam estão ligados a um entendimento hegemônico, heteronormatizado da vida. Podemos notar isso quando elas fazem gestos, mantêm posturas corporais, utilizam vocábulos diferenciados para se expressarem de forma tão teatral que parecem estar tentando nos mostrar que possuem um saber inequívoco sobre o seu funcionamento, ora buscando mostrar seus entendimentos de vida, ora buscando chocar seu interlocutor. Em outros momentos nos mostrando que sabem o que é ser uma mulher de “verdade”. Elas dizem, por meio de suas posturas, em que se diferenciam dessas configurações femininas hegemônicas. Mas, também, de forma intensa, informando sobre sua subordinação a essa atmosfera tradicional de gênero, onde existem oprimidos e opressores.

Cabe referir, nesse momento, que o conceito de gênero em sua trajetória histórica tem sido pensado de modos diferentes ao longo do tempo. Esses estudos, nesse percurso, ocupavam-se de denunciar as desigualdades no campo do trabalho e da educação, imprimindo esforços para que as situações de exploração e dominação dos homens sobre as mulheres fossem superadas (FELIPE, 2000). As pesquisas preocupavam-se em dar conta da situação de opressão e desigualdade vividas pelas mulheres. Atualmente, os estudos de gênero estão direcionados, principalmente, para o seu caráter relacional, entendendo que homens e mulheres são constituídos uns/umas em relação aos outros/as, levando em conta o entrecruzamento de uma série de

categorias como raça, etnia, classe social, nacionalidade, entre outros (SCOTT, 1995, LOURO, 1997, 2004).

Desta forma, podemos perceber o quanto os Estudos de Gênero estão preocupados com as relações de poder entre homens e mulheres. Como destaca Dagmar Estermann Meyer (2003, p. 16):

O conceito de gênero privilegia exatamente, o exame dos processos de construção dessas distinções – biológicas, comportamentais ou psíquicas – percebidas entre homens e mulheres: por isso, ele nos afasta de abordagens que tendem a focalizar apenas papéis e funções de mulheres e homens para aproximar-nos de abordagens muito mais amplas, que nos levam a considerar que as próprias instituições, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis e políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e masculino e, ao mesmo tempo, produzem e/ou ressignificam essas representações.

Nesse sentido, percebemos que as trocas de posição são constantes: mulheres oprimidas e homens opressores não é uma regra a ser seguida, visto que as posições se alteram com certa frequência:

Bello: E de agressão, namorados costumam bater em namoradas?

Fernanda: Sim.

Bruna: Às vezes...

Bello: É mesmo?

Bruna: Eles se acham no direito de bater nas mulheres.

Fernanda: É.

Bello: Por quê?

Bruna: Porque...

Bello: E como é que vocês reagem, ou as amigas de vocês?

Bruna: Eu não reajo, daí ele não dá em mim. Se ele der em mim, eu dou nele, pego um pau...

Fernanda: Até tu pegar um pau, tu já tá caída, né?

A afirmação contraditória da menina que diz que não reage para não ser agredida, rapidamente se converte em uma situação em que ela recorre ao uso de algum artefato (pego um pau), não só para se defender.

Mas, sim para agredir. A submissão, a obediência, a docilidade revertem-se em força explosiva agressiva. Como afirma Scott (1995, p. 93), "'homem' e 'mulher' são, ao mesmo tempo, categorias vazias e transbordantes. Vazias, porque não têm nenhum significado último, transcendente", o que permite que as meninas transitem por diferentes representações de feminilidade. "Transbordantes, porque mesmo quando parecem estar fixadas, ainda contêm dentro delas definições alternativas, negadas ou suprimidas" (idem). Percebo que é nesse jogo de fluidez que essas meninas estão se construindo.

As meninas, por sua vez, devem criar espaços de sobrevivência sob o poder masculino. Porém, Helena Altmann (1999) fala que durante pesquisa de campo realizada em uma escola da Rede Municipal de Educação de Minas Gerais, com estudantes de 11 a 15 anos de idade, principalmente nas aulas de Educação Física, pode perceber que essa aparente "dependência feminina", para utilizar suas próprias palavras, reverte-se em estratégia de conquista para as meninas, que conseguem desse modo à atenção e a proteção que desejam.

Ainda sobre as diferenças de tratamento entre meninos e meninas, algumas vezes percebemos que os comportamentos quietos, passivos e dóceis das meninas durante o período escolar não são encarados como problemáticos, sendo inclusive reforçados. Embora em diversas situações as meninas coloquem-se em posição de destaque, ainda podemos perceber uma possível dificuldade que esse comportamento pode gerar, como no exemplo acima.

É pertinente pensar que as práticas/experiências/vivências em torno da feminilidade ocorrem simultaneamente, pois a feminilidade hegemônica estabelece uma grande quantidade de exigências, assim como a masculinidade, como pontuou Fernando Seffner (2003, p. 137). Suas considerações podem ser perfeitamente adaptáveis às mulheres:

(...) [poucas mulheres] detém o conjunto completo dos atributos prescritos para a (...) [feminilidade] hegemônica, e talvez se possa dizer que são mesmo pouc[a]s aquel[a]s que conseguem reunir uma quantidade razoável daqueles atributos. Desta forma, muitos (...) [mulheres] mantêm alguma forma de conexão com o

modelo hegemônico que não cumprem na totalidade. Investir nestas características que permitem a conexão com o modelo dominante torna-se importante como forma de desfrutar dos privilégios àquel[a]s concedidos.²²

Nesse sentido a feminilidade pode ser vista como um projeto em constante desenvolvimento e que a cada nova “conquista” existirão outras que deverão ser alcançadas. Esta dinâmica está muito mais associada à possibilidade de conquista de poderes, que propriamente a satisfação única de se atingir a forma hegemônica de feminilidade. Isso, de certa forma, pode descaracterizar o entendimento dicionarizado²³ de projeto, restando como possível leitura a incessante busca e manutenção de privilégios locais e transitórios.

As identidades de gênero estão diretamente relacionadas, não que estejam em pólos opostos, nem que estejam perfeitamente ajustadas, mas elas são construídas relacionalmente. As várias maneiras como os gêneros se apresentam são interdependentes. Esses modos de apresentação produzem e são produzidos por outros em um movimento dinâmico que as envolvem, as englobam. Como alerta Louro (1995, p. 106):

Ser do gênero feminino ou do gênero masculino leva a perceber o mundo diferentemente, a estar no mundo de formas diferentes – e, em tudo isso, há diferenças quanto à distribuição de poder, o que vai significar que gênero está implicado na concepção e na construção do poder.

Num primeiro olhar parece simples definir o que é identidade:

Em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isso reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a

²² Opto por fazer algumas alterações no texto original e não parafraseá-lo dado o impacto que tal citação provoca.

²³ Projeto *sm.* 1. Plano, intento. 2. Empreendimento. 3. Redação de uma lei, de relatório, etc. 4. Plano geral de edificação. – Miniaurélio Séc XXI: O minidicionário da língua portuguesa/Aurélio Buarque de Holanda, 5ª edição – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

norma pela qual descrevemos aquilo que não somos (SILVA, 2000, p. 75 –76).

O mesmo autor argumenta ainda que a diferença poderia ser posta em primeiro lugar e diferentemente do que está posto na citação acima. Aquela poderia estar definindo a identidade – sou o que sou porque sou diferente de tantos outros (idem). Parece-me, portanto, correto falar que os processos de identidade e diferença funcionam, em certa medida, pela negociação entre as diversas identidades. Portanto, levando-se em conta o caráter relacional do conceito de gênero, podemos inferir que as meninas e os meninos daquele bairro têm um funcionamento que, naquele contexto, é considerado legítimo, verdadeiro.

Os encontros dos jovens acontecem, via de regra, dentro do próprio bairro. As meninas e os meninos não costumam ter grande acesso a outros grupos de convívio que não sejam os colegas de escola ou de programas que frequentam no contra-turno escolar. Mas, mesmo assim, nesses locais se encontram com seus amigos/as da própria escola (STEIW, 2013). Entre as meninas entrevistadas, somente uma foi autorizada a frequentar um baile fora do bairro:

- Bruna: Ah no centro precisa... precisa levar carteira de identidade. Mas se tu for com uma pessoa, não precisa levar carteira de identidade. É só autorizar que eles deixam
- Bello: E pai, mãe de vocês, responsável... liberam vocês pra ir sem problema?
- Bruna: Depende do lugar... uma vez minha mãe deixou eu ir fora da Restinga, pra ir lá pro Centro...

Algumas identidades disputam locais de poder e “jogam” para ficarem mais bem posicionadas que outras nesses espaços, ou seja, não possuem os mesmos privilégios.

Quando afirmamos que as identidades de gênero e as identidades sexuais se constroem em relação, queremos significar algo distinto e mais complexo do que uma oposição entre dois pólos: pretendemos dizer que as várias formas de sexualidade e de gênero são interdependentes, ou seja, afetam umas às outras (LOURO, 1997, p. 48).

Apoiado em Sant'Anna (2000), como afirmei anteriormente, acredito que as maneiras de experimentar as feminilidades acontecem de forma cambiante, se dão no dia a dia, nas diversas situações pelas quais os sujeitos passam: na família, nas instituições escolares, religiosas, entre outras.

Devemos estar atentos ao fato de que uma matriz heterossexual delimita os padrões a serem seguidos e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, fornece a pauta para as transgressões (LOURO, 2004). É em referência a ela que se fazem não apenas os comportamentos que se conformam às regras de gênero e sexuais, mas também os comportamentos que as subvertem.

É importante referir que ao definir as meninas e os meninos como sujeitos, estou me aproximando das formulações de Michael Foucault (1992, 1995) que entende sujeito como um indivíduo que vai se subjetivando a partir de um conjunto de disciplinamentos que são próprios da cultura onde ele está inserido. Caso o sujeito não dê conta desse conjunto de ditames (disciplinamentos), poderá ser desconsiderado como tal. Destacar-se-á dos outros, deverá ser visto de forma diferente, e, como um diferente, prescindirá de tratamento individualizado. Essa individualização me parece crítica, pois se passa da condição de sujeito – que está sujeitado às regras, para uma condição anterior, uma condição que faz necessária uma ressocialização, uma nova tentativa de introjeção de regras disciplinares. Ao que me parece, esse não é um processo desejável. Várias formas de evitar isso são acionadas o tempo todo, uma delas é o controle através dos atos de violência:

- Bello: Mas mais frequente são as meninas [brigarem], né? E por que elas brigam normalmente, vocês sabem?
- Bello: É por besteira.
- Bello: Que tipo de besteira?
- Bruna: Na verdade eu já briguei dentro do colégio. Foi dentro do ginásio. Porque eu tava jogando vôlei, e ela foi lá se meter.
- Bello: Se meter como?
- Bruna: É que cada um tem a sua vez, né? Daí sempre ela é a primeira, sempre ela é que tem que fazer...

Parece-me correto afirmar que na dinâmica apresentada acima, a vontade de uma das meninas em ser sempre a primeira a realizar a tarefa

proposta, foi resolvida acionando-se uma maneira não negociada. Ou seja, a informante não só determinou que ela estava errada, mas também, imediatamente, definiu a pena e a pôs em movimento. “Violência é o discurso da recusa que nasce da palavra e do gesto emparedados” (SANTOS, 1999, p. 39).

Podemos usar os conceitos de identidade e representação como ferramenta conceitual produtiva para pensar esse emparedamento. Woodward (2000, p.17) afirma que:

A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e identidades coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar.

É justamente desse local ao qual a autora se refere, que é construído pelos sistemas de representação, que estão minhas questões com relação às identidades possíveis de serem colocadas em movimento nesse grupo estudado.

Nesse ponto surge um paradoxo que deve ser explorado. Se por um lado a menina informante, que bateu na outra “que se meteu” na sua atividade, parece estar adaptada a esse sistema de resolução de problemas que funciona “bem” em um local com as características do bairro estudado, isto não significa dizer que ela estará também credenciada a transitar por lugares onde as divergências sejam resolvidas de formas diferentes das violentas que aqui se apresentam. A intencionalidade, ao menos na escola, refere-se às aspirações que essa instituição tem a respeito das meninas, o que ela espera das diferentes jovens que estão sob seus cuidados.

Podemos inferir que a menina participativa, que apanhou por causa disso, poderá ser uma das eleitas pela instituição escolar para ser a referência para a constituição das diferentes. Ponto importante de se pensar: o que determina quem é a referência e quem é o diferente?

Dentro da escola há um conjunto de discursos que operam na constituição dos iguais, daqueles que servirão de norma, que servirão de objetivo a ser atingido, talvez na tentativa de desemparedar a palavra e o gesto. Porém, esse processo, que é ao mesmo tempo inclusivo e excludente, colabora sobremaneira para a constituição de diversas identidades. Caso creiamos que o processo de identificação se dá de forma relacional, é importante que se criem várias representações de jovens, e, conseqüentemente, criem-se também vários discursos que dêem conta da criação/explicação das diferenças, fazendo com que exista aquele sujeito exterior a identidade na qual se investe esteja presente, dando as ferramentas para que o conjunto dos normais possa ser legitimado, reafirmado, fortalecido e, por fim, em uma manobra contrária, façam um movimento de absorção, de deslocamento para si, que tragam de volta o estranho. Porém esse retorno não se dará de forma tranquila: ele será condicionado à adesão àquele determinado tipo de identidade na qual se investiu. Ou seja, não se trata apenas de marcar a diferença, trata-se de, ao mesmo tempo em que se autolegitima com o afastamento do outro/diferente, busca-se freneticamente que esse diferente faça parte do grupo.

Esse é mais um dos processos sem fim, que vão se retroalimentando e se autoproduzindo. No caso das identidades, é desejável que existam exceções que façam parte da regra, que dêem força à regra, à norma. Mas também é necessário, nesse movimento, que os diferentes tenham vontade de sair dessa condição de diferença e passem a fazer parte do grupo ao qual estão legitimando. Nesse sentido, é adequado pensar que o "diferente" e o "igual" tenham importância fundamental na constituição das identidades, tanto a da identidade considerada legítima como a da identidade que a primeira tenta excluir. Portanto, é possível pensar que diversas identidades podem estar interdependendo de outras. Todas estão, ao mesmo tempo, buscando justificativas, explicações, valores, vontades que deem conta de justificar a sua própria existência. Esse movimento faz com que uma variedade muito grande de identidades possa conviver/interagir, talvez de forma não tranquila, mas sempre uma colaborando para com a constituição da outra. Pela fala da menina notrecho transcrito acima, podemos perceber que a identidade

hegemônica naquele local é a heterossexual, servindo às outras para legitimá-las e confirmá-las.

Para que essa aproximação seja possível, é necessário que esses estranhos produzam discursos que os tirem dessa condição, que os façam participar do normativo, do culturalmente constituído como normal. Outra questão que se faz necessária é: será que a instituição escolar, ao menos a estudada, tem potência para forjar a identidade normativa, ou, se ao contrário disso, acaba criando a identidade abjeta? Questão de difícil resposta, uma vez que os discursos das instituições acabam se distanciando dos discursos que são produzidos nas comunidades.

Podemos pensar alguns mecanismos que as meninas utilizam para não se aproximarem muito do que elas *não* pretendam/devam ser. Existem entre elas alguns acordos que garantem o não afastamento de sua configuração de menina normatizada por aquele lugar. Dentre os quais podemos citar os modos de vestir, a quantidade de violência que empregam para defender seus interesses, a maneira como articulam seus relacionamentos, entre outros.

As meninas, desde que nascem, vão sendo ensinadas a se portarem de determinadas maneiras. Muitos investimentos são feitos para que, ao longo de suas vidas, elas se aproximem, quem sabe cheguem à personificação das normas de gênero, como se fosse possível essa personificação. É válido retomar que poucos sujeitos conseguem reunir em si mesmos um grande número de atributos desse “ente generificado perfeito”, uma vez que essa figura de referência é ficcional e inatingível. Entretanto é preciso que se diga que talvez a feminilidade circulante nesse ambiente não seja a mesma que é encontrada em outros locais da cidade.

No contexto estudado, parece-me que não apenas existem vários investimentos para que as meninas sejam dessa ou daquela forma, mas que esses investimentos são divergentes entre si. Exemplo prático disso é a orientação da escola quando diz que os problemas devem ser resolvidos de forma pacífica, através de conversas, sempre buscando o melhor termo para que a situação seja resolvida da melhor maneira possível. E as indicações de algumas famílias para que a lei do gládio seja imposta:

Bruna: Se vir (sic) um cara dar em mim, não sei, vou chamar meu pai, meus tios pra quebrar ele também, sor!

Não somente as meninas são convocadas a se defenderem, como também podem contar com o apoio das famílias para que os conflitos sejam “resolvidos” de forma pouco negociada.

Não podemos perder de vista que, quando me refiro a esse ente generificado, estou falando sobre a construção local dessa figura feminina. Também é relevante observar que, mesmo nesse bairro, existem diferentes formas de ser menina.

Esses modos de ser menina não podem ser administrados por qualquer sujeito. É necessário que se faça uma distinção entre o sujeito moderno e o sujeito segundo as elaborações da pós-modernidade. Primeiramente falarei sobre um entendimento de sujeito moderno, aquele que é dado, que é pré-existente à cultura; depois me referirei àquele que é justamente produzido pela cultura. Por fim tentarei demonstrar porque essas configurações de feminilidade não podem ser geridas por esses sujeitos anteriores aos discursos, ou seja, os sujeitos que eram a origem dos discursos e não as suas reverberações. Se assim fosse, não seria possível imaginar que em um mesmo local poderiam existir diferentes configurações de gênero.

Alguns dos entendimentos que o pensamento moderno tem acerca do sujeito foram formulados a partir da filosofia platônica e da tradição hebraica. Essa forma de compreender o sujeito coloca-o como centro dos processos sociais. Esse sujeito é especialmente racional. Entretanto sua racionalidade não está completa: é necessário que ele passe por um processo de aprendizagem, uma pedagogia que o potencialize, que faça com que ele cresça, atinja a maioridade e assim possa se transformar no proprietário de sua consciência com capacidade de interferir em sua história.

Alguns pensadores, como Rousseau, defendiam que o que faz o sujeito sair de um estado selvagem para um mais civilizado, ou como pensaram Kant, Hegel e Marx, tirá-lo da menoridade para a maioridade era dever da educação, ou seja, o sujeito já existia antes de qualquer atravessamento cultural, político, econômico, religioso, etc. Poderia se fazer

uma analogia do sujeito com uma pedra preciosa em estado bruto, que seria lapidada pela educação. Dessa forma, o sujeito (pedra) já estava no mundo: não haveria a necessidade de criá-lo. As criações produziram nele apenas um polimento, uma lapidação nesse ente que já estaria no centro do mundo social - mundo esse que foi criado para dar conta desse sujeito que era anterior a ele (anterior ao mundo social).

Podemos encontrar, nessa maneira de pensar o sujeito, ao menos duas situações problemáticas de serem entendidas na perspectiva na qual venho desenvolvendo. Primeiro: essa figura que é pré-existente à cultura; depois a ideia de que a própria cultura é uma criação dos sujeitos para os sujeitos, entendendo esses como criadores do mundo social. Nesse contexto, parece-me que o sujeito é uma figura que está no centro e fora do processo social. No centro, pois é para ele que as coisas foram criadas, o mundo funciona de tal ou qual maneira porque existe o sujeito que está lá no centro, como se ele fosse o centro de todos os processos sociais. E estaria ao mesmo tempo fora do mundo social, pois, como criador dele, deveria manter certo distanciamento do que está criando, seria necessário olhar de "fora" para ter clareza do que se cria.

Acontece com Foucault um deslocamento das preocupações: passa-se de um entendimento de sujeito como anterior ao mundo social, um sujeito dado, para uma busca de explicações de como se forma esse sujeito. Como o autor problematiza o sujeito moderno, busca um entendimento de sujeito diferente do iluminista, sendo necessário que ele próprio diga o que é essa coisa chamada sujeito.

Desse modo, é possível pensar que o entendimento que temos do que é o sujeito pode ser o conjunto de enunciados que dão conta de explicá-lo. É esse conjunto de práticas discursivas²⁴ que impõe forma a esse ser que chamamos de sujeito: ele passa a existir no momento em que ele é tornado

²⁴ É importante lembrar que uma prática discursiva não se encerra no ato da fala. Ela é, antes de mais nada, um conjunto de discursos que acabam dando sentidos às coisas julgando-as e as tornando verdadeiras. Portanto podemos entender que uma prática discursiva não é um ato individual de quem enuncia um discurso, é justamente ela que constrói as nossas leituras do mundo, que nos ajudam a compreendê-lo e a falar sobre ele (FOUCAULT, 1987).

viável, quando a ele damos sentidos, seja como fez o pensamento moderno, ou como, apoiado em Foucault, se está tentando entendê-lo.

Quando se deixa para trás a figura dada do sujeito moderno que foi descoberta pelo Iluminismo, ele é usurpado de sua posição central nos processos sociais e passa a ser constituído pelos processos sociais, acontecendo então uma inversão na relação sujeito/social. Se antes o social era uma criação humana, agora o que ocorre é o contrário. O tema é bastante complexo, pois afirmar que o sujeito é uma criação social seria uma redução muito grande. No entanto, é importante pensar que esse mesmo sujeito inventado pelo social, pela cultura, é, também, ele próprio, o criador dessa cultura, em um processo sem fim.

Podemos então dizer que o Iluminismo operava em uma perspectiva diferente da qual temos operado nos nossos dias, nunca deixando para trás a ideia de que se trata de perspectivas, e, como tais, admitem a coexistência com diversas formas de se explicar a constituição dessa figura (o sujeito).

É importante destacar que nesse texto as formulações de Foucault são tomadas em primeiro plano, não por entendê-las como melhores que tantas outras que existem, mas porque elas são produtivas e colaboram para que eu possa compreender a construção dos sujeitos femininos estudados, construções diversas e, muitas vezes, contraditórias.

Se na modernidade a educação era o processo central para que o brilho dos seres humanos pudesse aparecer, seria ela que transformaria a matéria bruta em uma peça digna de estar no centro dos processos sociais, seria ela que “arrancaria” as crostas que escondem a “essência” do sujeito, trazendo-o da barbárie e o conduzindo a formas mais civilizadas de existência - tarefa que, ao que parece, ainda está longe de ser dada como concluída.

Esta forma de pensamento nos leva a entender que a educação operará milagres na constituição dos sujeitos. Entretanto, em minha trajetória profissional em uma escola²⁵, pude perceber que a educação, ao menos a institucional, embora tenha um desejo de emancipar os sujeitos, estando em

²⁵ Dez anos de trabalho nessa escola. Importante destacar que os últimos cinco como aluno de doutorado do PPGEDU/UFRS.

sintonia com o pensamento moderno, acaba justamente, na contramão dos seus desejos de "promover" os sujeitos da escuridão para a luz, produzindo-os a partir dos seus próprios discursos. Ou seja, a educação, embora tenha certa necessidade de auxiliar os sujeitos nesse caminho entre a barbárie a civilização, acaba, ao contrário disso, inventando os sujeitos, invenção essa que cada vez parece ser menos efetiva. Porém, com o entendimento de que o sujeito é uma invenção, podemos vislumbrar que esse processo de invenção é problemático, pois são várias instâncias sociais que colaboram com esse construto.

É possível pensar também que esse sujeito é formado pelos diversos discursos, atravessado por vários marcadores sociais como raça, etnia, classe social, cabendo a ele fazer a articulação entre todos esses fatores que o atravessam e o constituem. Talvez esse seja o ponto de diferenciação entre os sujeitos: a articulação que cada um faz de todas as forças que buscam lhe dar sentido. Essa pode ser uma possibilidade de explicar as diversas formas como as meninas vêm se configurando naquela comunidade.

4. O QUE É O AMOR, ONDE VAI DAR...

O Que É o Amor

O que é o amor, onde vai dar,
Parece não ter fim
Uma canção cheirando a mar,
Que bate forte em mim
O que me dá meu coração
Que eu canto prá não chorar
O que é o amor, onde vai dar
Porque me deixa assim
O que é o amor, onde vai dar,
Luar perdido em mim...

Danilo Caymmi

Será que devemos acreditar que o amor é como um “Luar perdido em mim...”? A possibilidade existe, visto que, dada a sua complexidade, talvez nunca consigamos defini-lo. O que podemos aqui pensar é que, como venho discutindo até agora, também o amor é uma construção social datada, que sofre alterações ao longo do tempo e é dependente da cultura onde está inserida (COSTA, 1998; FELIPE, 2007; PIRES, 2009).

Também podemos pensar no amor como uma possibilidade de completude, de encontro com o outro que nos preenche, como a descoberta da metade afastada de nós mesmos. Tal idealização, cantada em prosa e verso, é amplamente veiculada na literatura, no cinema, na música. Além desse ideal de completude, há também no amor romântico uma pretensão de eternidade. Enfim, nesse sentimento podemos perceber o arrebatamento que a vida pode nos proporcionar. Nele, principalmente nele, encontramos a paz de que necessitamos para viver, nos sentimos mais realizados e completos. Sem o amor nada seríamos.

Vivemos, portanto, em uma cultura que nos faz pensar que a vida só faz sentido se amamos. Não qualquer tipo de amor, mas aquele amor que agrega a si erotividade, êxtase de se ter uma paixão correspondida, de se estar envolto em um clima romântico (COSTA, 1998). E quando isso não dá certo? Quando o amor arrefece? Quando percebemos que não estamos mais completando o ser amado ou que ele não mais nos preenche? O que fazer? Quais os protocolos que devemos cumprir em se tratando das relações afetivo-sexuais?

Nesses momentos, outras instâncias, externas ao amor (visto que ele é um sentimento que brota de algum lugar do corpo), passam a intervir. Contemporaneamente temos convivido com verdadeiras "oficinas" destinadas a reparar amores que estão se perdendo, que se tornaram infelizes. É cada vez maior o número de "especialistas" nesse tema. Especialistas esses advindos das mais diversas áreas do conhecimento. Muitos manuais também são produzidos no sentido de ensinar as pessoas a amar²⁶. Estão implicados nesse propósito médicos, sexólogos, terapeutas de diversas formações, psicanalistas, técnicos que usam seus conhecimentos científicos para reverter, reaquecer, enfim, salvar amores que se esmaecem (COSTA, 1998). Na mesma medida que esses profissionais atuam nessa empreitada, outras categorias de ação também empregam seus esforços nesse sentido: religiosos de várias ordens, cartomantes, gurus, mães/pais de santo, astrólogos, entre outros, também se valem de seus conhecimentos e crenças para tentar salvar o amor. Todos empenhados em salvar o amor verdadeiro.

Se o amor é eterno, precisa de salvação? Em certa medida sim, visto que ele pode estar vinculado à ideia de sacrifício. Se o amor que já existiu acabar, nos fará parecer incompetentes para a árdua, sacrificante, porém prazerosa tarefa de amar. Se ele acaba, não simplesmente se desfaz, ao contrário, cobra o preço da nossa inabilidade de sua manutenção. Em outras palavras, o amor romântico é infinito; se acabou, foi porque não foram esgotadas todas as possibilidades de sua salvação. Parece que o que morre é o esforço em mantê-lo, não propriamente ele: o amor. Será que é isso?

²⁶ Sobre esses livros de auto-ajuda consultar ALVES, 2005.

Erro fatal seria responder a pergunta feita no parágrafo acima afirmando que sim. Mas se pensarmos que, ao longo da história, o amor vem se caracterizando como um sentimento atrelado ao sofrimento, à infelicidade e à morte, podemos pensar numa resposta positiva para a pergunta. Porém se nos atentarmos para os entendimentos e críticas que alguns autores têm sobre essas características do amor, certamente colocaremos em suspeição essa afirmativa.

Rougemont (2003), Bauman (1995) e Octavio Paz (1994), para citar alguns autores, apresentam uma visão pouco idealizada do amor, explorando como esse sentimento, a partir de aspectos históricos, sociais e culturais, foi sendo construído.

No entanto, para podermos clarear que aqui estamos falando de relações amorosas instáveis, é necessário lembrarmos que existem diversas possibilidades de se pensar o amor. Apoiado em Ferreira (2009), posso elencar como possibilidades de se amar, ao longo da história: o amor romântico, que se caracteriza pela entrega dos amantes um ao outro, dos desejos de completude, infinitude, idealização, felicidade sem fim...; também podemos pensar no amor cortês (sec. XII); no amor como inimigo (da carne); relacionado a acordos sociais (patrimônio envolvido, séc. XIX). Essas perspectivas de entendermos o amor nos ajudam a pensar na possibilidade de um modo específico de amar que se processa nesse lugar que estudei.

Como o meu objetivo não é descobrir verdades definitivas, não creio que essas modalidades deem conta de pensar como o amor e as formas de se relacionar afetivo-sexualmente vêm se processando junto a esses jovens. Acredito que essa “pecuária” tenha um funcionamento próprio, com características peculiares. Certamente não originais, mas baseadas em um conjunto de discursos, de vozes, que vão construindo essas possibilidades de amar. Como desdobramento dessa polifonia, surgem as representações de amor e de relacionamento e suas implicações no que se refere à violência entre as meninas, que é o foco principal do meu problema de pesquisa.

A respeito da polifonia, podemos dizer que “nosso ato de pensar nada mais é que um pensamento em outro pensamento, em outro, mais outro e assim infinitamente” (MARTINS, 1998), o que acaba por transformar nossos

conceitos sobre o amor no conjunto dos discursos que são feitos sobre ele. Neste sentido, assim como falei anteriormente, aqui operaremos com os fragmentos das ideias que vamos tendo ao longo do nosso percurso como pesquisadores. Não estou preocupado em demonstrar uma verdade que deve ser exposta, nem tampouco tentando descobrir “O que é o amor/onde vai dar (...)”, como me parece adequado ao pensamento moderno. O que busco é um entendimento possível de como são articulados esses amores e como isso vai constituindo os modos de ser das meninas nessa comunidade. Aqui é importante ter em mente que as relações amorosas podem ser bastante instáveis (FELIPE, 2007). Neste sentido poderíamos pensar, a exemplo do que fez Bauman (2001) quando escreveu sobre a liquefação da modernidade, que os relacionamentos amorosos também são líquidos na medida em que eles não se prendem a estruturas sólidas. Embora haja sim um conjunto de suportes que lhes deem sustentação, eles estão, em certa medida, atrelados às expectativas dos amantes. Ou seja, parece que os modos com que os relacionamentos se apresentam estão ligados a entendimentos que os sujeitos têm sobre eles. Os amores, em certa medida, são dependentes das expectativas que os meninos e as meninas têm diante das suas relações afetivo-sexuais.

Voltando a liquefação da modernidade, gostaria de trazer uma passagem do autor que fala sobre a dificuldade de se manter a forma que se dá os relacionamentos. Entendo que com amores se processa algo semelhante, pois, “como todos os fluidos, eles não mantêm a forma por muito tempo. Dar-lhes forma é mais fácil que mantê-los nela” (BAUMAN, 2001, p. 14).

Isso posto, quero referir que, ao me deparar com jovens que fizeram parte dessa pesquisa, percebi uma ruptura na representação²⁷ de como homens e mulheres devem ser em relação às suas conquistas “amorosas”. Se de um lado, tradicionalmente, os homens, em busca de sexo, devem, para agradar as mulheres, disponibilizar suas possibilidades de romantismo; de

²⁷ “(...) representar implica em designar aquilo que conta como realidade numa determinada cultura e num determinado tempo histórico, produzindo assim conhecimentos e verdades em torno daquilo que se quer representar.” (SOUZA, 2007, Impresso)

outro, as mulheres que, em sua “essência”, são românticas, devem demonstrar suas capacidades eróticas a fim de encantá-los (SOARES, 2005).

Essa ruptura pode, em certa medida, estar presente nas respostas que as meninas deram à pergunta: Quando se fala em meninos e/ou meninas o que significa chamar alguém de “gado” na gíria de vocês?

- a) Quer dizer que a gente acha que ele é um gato, um bonitão (menina, 12 anos)
- b) Significa que ele é meu ninguém meche (sic) com ele que já tem dono(a) e são namorado ou ficante (menina, 12 anos)
- c) Na minha gíria “gado” é uma identificação que a menina ou o menino dá quando se tem dono ou dona (menina, 12 anos)
- d) Ele é bonito todas as meninas populares gostam dele, ele se acha o tal mais nem tudo que reluz é ouro, pode ser que ele seja feio. (menina, 12 anos) (sic)
- e) Chamar alguém de gado significa que tu tá pegando a pessoa, ou que tu acha bonito (...) e que pega. (menina, 13 anos) (sic)
- f) Significa que ele primeiro tem que ser educado, carinhoso, trabalhador, gostoso, forte, com os olhos azuis, branquinho, tem que ser aquele homem prá ninguém botar defeito, e nem o olho que seja fiel até o fim sem mentiras e traições e que olhe só prá mim, e tudo o que ele é agora tem que ser prá sempre. (menina, 16 anos) (sic)

Das Cinco respostas acima, com exceção da última, todas têm um grande apelo pela aparência física. A constituição/materialização do “gado” carrega as representações hegemônicas de gênero. A beleza está destacada em todas elas. Parecendo-me que o que está em jogo nessas escolhas não é o quanto romântico o “gado” seja ou possa vir a ser, mas sim sua beleza, sua gostosura, a possibilidade de prazer que ele possa fornecer. No conjunto das respostas, vinte e duas meninas destacaram a característica ser “bonito” como definidora da condição de gado. Em segundo lugar, com dez ocorrências, consideram-se namorados, e em terceiro lugar no número de ocorrências, novamente características físicas como ser “lindo” e/ou “gostoso” (com oito ocorrências cada). Cinquenta meninas responderam as questões, e quarenta e seis meninos.

Lembrando que o amor, para muitos poetas, filósofos, músicos, escritores e pensadores, é um sentimento que faz parte da experiência humana e que dele não podemos escapar. Um amor idealizado, como colocado na epígrafe desse capítulo, com todo o sentimento de plenitude, de

arrebatamento, de fator que ordena a vida, que lhe dê sentido, que permite se experimentar uma sensação de completude, felicidade, êxtase. Estaríamos aqui falando de amor?

Porém, como o tema está relacionado à agressividade, à propriedade, encaremos a figura do “gado” como a representação de uma forma de entender o mundo e de se relacionar com os outros que justifique a violência como recurso para manter seus “amores” sob sua guarda.

Então, acho justo dizer que, embora as questões acima destacadas devam ser problematizadas e articuladas para, depois, engendrar entendimentos possíveis do funcionamento dos amores naquela comunidade, precisamos ter presente que será necessário um longo caminho até que as discussões aqui ensaiadas tomem corpo e digam sobre o tema a que me proponho.

Se tomarmos como possível pensarmos que o ser amado é constituído não por ele próprio, mas que ele serve como suporte para o amor que nele depositamos, pois simplesmente o amamos, poderíamos então crer que os movimentos que as meninas fazem no sentido de defender os seus “gados” também podem ser considerados uma forma de amor?

Diversos livros de autoajuda, por exemplo, acabam por ensinar, principalmente às mulheres, como manter seus relacionamentos afetivo-sexuais, exigindo delas um esforço continuado para a manutenção de seus relacionamentos, responsabilizando-as por essa empreitada (ALVES, 2005). Se pensarmos que os livros são apenas mais uma das diversas pedagogias que circulam na nossa sociedade e se considerarmos o fato de que estamos falando de uma comunidade que apresenta altos índices de violência, não estaríamos autorizados a pensar que esse esforço contínuo das meninas em manter seus “gados” (afetos) não seriam também estratégias legítimas de conquista naquele espaço, naquela cultura, visto que todos nós, em alguma medida, aprendemos que devemos lutar pelo nosso amor, numa perspectiva que implica posse, ciúme e controle do outro?

Essas questões que levantei até aqui me parecem produtivas para se pensar a cultura e as formas como as pedagogias culturais nos ensinam a

administrar nossos sentimentos, a mantermos nossos relacionamentos, enfim, a refletirmos sobre como podem existir diversas maneiras de se pensar e colocar em movimento o amor.

5. JUVENTUDES: POSSIBILIDADES DE ENTENDIMENTO

Quando pensamos e estudamos sobre juventude, podemos perceber duas concepções que se destacam. A primeira diz respeito aos aspectos biológicos, médicos, período em que ocorrem as transformações físicas, conhecido como puberdade. Do ponto de vista psicológico, tal transição entre a infância e a vida adulta caracteriza a fase da adolescência, lugar de trânsito entre mundos (infantil/adulto). A partir dessa ótica, a juventude pode ser entendida como um “conjunto social mais uniforme e homogêneo, cuja principal característica é ser formado por indivíduos de uma mesma “fase da vida”, (...), uma geração definida em termos etários” (AMARAL, 2001, p. 19). Assim se entende a juventude como campo de transição. Pode-se acreditar que ela é tratada como um local de amadurecimento, lugar para se aprender a deixar de ser criança e passar-se a ser adulto. Essa transição pode ser marcada por “(...) alguns ritos de passagem, como a iniciação sexual, o casamento, a independência financeira associada ao trabalho, à constituição de própria moradia” (ibidem, p. 19). Essa configuração de juventude caracteriza-se pelo vir a ser, momento da vida onde o/a jovem faz experimentações para que, em um futuro mais ou menos determinado, torne-se adulto, com características próprias dessa nova fase da vida. Entretanto, não creio que as coisas sejam um eterno vir a ser, pois entendo que elas já estão em movimento e que já existem desde que constituídas.

Na segunda maneira de se apresentar a juventude, podemos pensar que ela se configura como um conjunto social diversificado, com características diferentes, que apresentam diferentes culturas e são interpeladas por diversos atravessamentos sociais, como raça, gênero, classe social, etnia, sexo, localização geográfica e credos, para citar apenas alguns. Isso nos permite dizer que não podemos falar de juventude no singular, mas sim no plural. É necessário estarmos atentos para o fato que os entrecruzamentos acima citados podem constituir diferentes maneiras de se viver a juventude.

Buscarei, a partir desse momento, apenas de maneira a tentar pensar melhor a juventude estudada, tecer algumas considerações sobre a

infância²⁸ e, depois, sobre a vida adulta, para, mais tarde, tentar encontrar algo entre esses dois momentos da vida que podemos caracterizar como juventude.

A infância aqui será entendida como uma construção histórica que vem sendo, ao longo do tempo, pensada, representada, algumas vezes esquecida ou ainda negada. Seria, portanto, um equívoco inaceitável imaginar que esse período da vida é mergulhado numa espécie de paraíso protegido, quente, acolhedor (BUJES, 2001). É possível que eventualmente essa infância protegida se configure, se concretize de alguma forma. Todavia, se tivermos em mente, como me referi acima, que a infância é uma construção histórica, devemos estar atentos ao fato de que ela sofre alterações, avanços²⁹, rupturas e descontinuidades, podendo haver entendimentos diversos sobre esse período da vida. E, também, que várias maneiras diferentes de se compreender a infância podem ser contemporâneas em uma determinada sociedade.

Philippe Ariès (1981)³⁰ nos apresenta uma dessas formas de se entender a infância. Esse autor, segundo suas pesquisas, fala que na Modernidade se produziu um entendimento de que a infância deveria ser “protegida” apenas no período em que as crianças se mostrassem mais dependentes. Tão logo elas adquirissem alguma independência, eram introduzidas no “mundo” adulto, e, a partir das vivências sociais, realizariam suas aprendizagens. Passada essa fase mais crítica em que os infantes eram entendidos como desprovidos de autonomia, esses passavam a ser tratados como pequenos adultos. O autor, através da análise da arte medieval, pode perceber que as crianças eram apresentadas dessa forma, sendo diferenciadas apenas pela estatura.

²⁸ No capítulo *Da roda dos expostos às expostas na roda*, essas considerações servirão de base para algumas argumentações.

²⁹ Quando me refiro a avanços, e evito falar em retrocessos, é por estar tentando evitar mal-entendidos. Caso afirmasse que a infância sofre retrocessos, estaria admitindo que, em algum momento, ela esteve mais próxima do que ela “realmente” deve ser, o que seria um equívoco inaceitável pois acredito que os períodos de vida não têm uma forma a ser atingida, não têm uma “essência” que as organiza. Eles se constituem através de diversos atravessamentos.

³⁰ É importante destacar que a leitura que Ariès faz da infância é a partir da análise que teve por base a burguesia e a aristocracia da Europa Ocidental (Séc. XV a XVII). Portanto, é importante destacar que esta infância aqui referida é localizada e não pode ser entendida como totalizante, universal. Para um maior aprofundamento acerca de outras referências de infância consultar Freitas (1997), Priore (1999), Corazza (2002).

As crianças tinham acesso à vida adulta. Nesse período, seus hábitos, linguagem e maneiras de ser em muito se assemelhavam às representações adultas. Porém, a partir do século XVI, com a Reforma Religiosa, começou-se, gradativamente, a criar meios de controle e regulação das posturas infantis, que, até então, não apresentavam fronteiras bem definidas. Inaugura-se, de certa maneira, entre os séculos XV e XVIII, a infância inocente, a ideia de que a infância era o contraponto do adulto. Tornou-se então fundamental que a “essência” inocente das crianças fosse garantida. Se a infância deve estar distante dos pecados do mundo adulto, criam-se estratégias para que essa divisão aconteça. Uma delas é a necessidade de investir justamente na inocência.

Parece-me que não é possível forjar uma forma específica de inocência dando-se informações sobre o que não é inocente, não é um processo em que se possa enumerar o que é devasso, pecaminoso, imoral, libidinoso. Podemos pensar que a própria enunciação dessas características que escapam à inocência já a comprometa. Trabalha-se numa perspectiva que aproxima a inocência da ignorância, do medo, do não conhecimento. É como se os inocentes vivessem em um lugar fechado, um clube onde só podem entrar pessoas livres desses conhecimentos que podem comprometer esse estado de pureza. Vale lembrar que esse "clube" é administrado por adultos que se valem de um conjunto de discursos para manterem as crianças no seu estado inocência, apoiando-se muitas vezes nesses mesmos discursos para também, em uma contradição clara, “macular” esse estado pueril, o que pode ser pensado como um processo de pedofilização da sociedade.

Dentre essas estratégias, estranhamente estão informações que determinam o que pode e o que não pode acontecer nos "mundos" dos adultos/das crianças, para que as últimas possam se afastar desses aspectos inadequados para o seu “mundo”. Com isso podemos pensar que a inocência infantil é problemática, pois ela não se caracteriza apenas pela falta de conhecimento de elementos da vida adulta que a põem em risco. Ao contrário, a inocência só pode se efetivar se dermos às crianças um conjunto de informações que lhes digam o que é não ser inocente, para que elas possam se afastar deles. Penso então que nossas crianças experimentam,

diferentemente do que para elas esperamos, uma infância "esclarecida", uma infância que precisa aprender que é inocente. Que deve saber do que, e quando deve se afastar.

Nesse ponto, mais uma vez estamos diante da construção de algo que deveria ser "natural". Se concordarmos que os elementos da constituição humana são criados no social, podemos arriscar dizer que os únicos elementos naturais que nos pertencem é essa nossa invenção do natural. Entenderemos, paradoxalmente, que o que nos naturaliza é a nossa capacidade de constituir o natural. Porém não é suficiente que criemos o natural: é necessário que o façamos funcionar.

Espero de alguma forma ter dado ao conhecimento um dos possíveis entendimentos sobre a infância. Tentarei agora falar do mundo adulto a que me referi acima. Entretanto é importante destacar a escassez de estudos que tratam da adultez. Como informa Filomena Carvalho Sousa (2007):

A verdade é que, quando se pretende realizar uma pesquisa acerca das práticas e representações sociais sobre o que é "ser adulto", encontra-se, de imediato, uma lacuna da investigação social em relação a esta fase de vida. Isto porque, com alguma facilidade se encontra uma extensa bibliografia sobre questões ligadas à infância, à adolescência, à juventude e ao idoso; o mesmo não se passa quando se pretende trabalhar em torno do conceito de adulto.

Considerando isso, podemos utilizar para pensar a vida adulta a ideia de que ela é o referencial para a construção das outras fases/etapas/momentos/épocas da vida. Se ela é o referencial para as outras "idades", podemos entender que a vida adulta não prescinde de problematizações, visto que é o período em que as acomodações já ocorreram, os problemas foram resolvidos, os rituais foram experimentados (pelo menos é o que se espera). Enfim, o adulto deve determinar os limites da infância e da juventude uma vez que a representação de adulto já atingiu a maturidade necessária para desempenhar tal função. O vir a ser da juventude cessa quando se chega à vida adulta. No entanto, é importante pensar que ao próprio

adulto se tenha que estabelecer quais são os seus limites, uma vez que já “aprendeu” como ser adulto durante a infância e a juventude.

É importante destacar que, quando falo que o adulto aprendeu a ser adulto, estou me referindo à possibilidade desse sujeito adulto ter aprendido/assumido a representação de adulez que lhe foi apresentada nos momentos anteriores de sua vida. Nesse sentido, a vida adulta seria, de certa maneira, um período no qual os sujeitos estariam prontos e credenciados a dar continuidade ao funcionamento do mundo. Parece-me que isso é uma das possibilidades de entendimento do que é ser adulto, válidas para a modernidade. Todavia, como esse trabalho é escrito sob outra perspectiva, em que as certezas se desfazem e novas possibilidades se constituem, inclusive de como sermos adultos, somos levados a pensar de outra forma.

Ignorar a existência de um número cada vez maior de adultos desiludidos ou resignados com o seu trabalho e com a sua vida familiar é fechar os olhos a uma realidade que leva adolescentes, jovens e os próprios adultos a afirmarem que não querem *ser adultos* e a adotarem uma postura pessimista face à adulez. (Ibidem)

É possível pensar que os jovens têm nos adultos um referencial para as suas próprias constituições. Sendo eles (adultos) o final de um processo de constituição de subjetividade, também pode ser possível pensar que os adultos, por seu lado, têm a consciência de que são o fim de um processo que deverá ser seguido pelos jovens. Desta forma, estaremos diante de uma dinâmica adulto-normativa com todos os desdobramentos que dela possam advir.

Entretanto, não seria produtivo pensarmos a adulez nessa perspectiva. Sabemos que, em um processo contemporâneo, as pessoas estão cada vez mais apostando no rejuvenescimento, nas formas mais joviais e “descoladas” de se viver a vida. Estão buscando, a cada momento, a juventude “perdida”/vívda. É possível considerar que vivemos um borramento de fronteiras entre as fases da vida: infância-juventude-vida adulta. Portanto, o entendimento de vida adulta como referência para as configurações de juventude transforma-se em algo inócuo, pois, em certa medida, a própria vida adulta busca subsídios para se constituir nos próprios elementos da juventude.

Existe nesse ponto uma possibilidade de ruptura, como é próprio do nosso tempo, no ordenamento hierárquico: infância, juventude e vida adulta. A referência, no caso a vida adulta, acaba invertendo essa lógica, no processo de sua configuração - e, de certa forma, isso acaba devolvendo elementos da vida adulta para a vida infantil.

Nesse sentido, a juventude, que em tese se abasteceria de informações de como se constituir como adultos, acaba lhes servindo de referência, em um processo que vai se retroalimentando, resultando em representações de jovens e adultos com muitas semelhanças. Temos atualmente uma supervalorização da juventude, não apenas como algo a ser admirado, mas como objetivo a ser atingido. Como alerta Soares (2005, p. 80):

A juventude é supervalorizada, manter-se jovem e bonito/a é um ideal da nossa sociedade. Ser jovem não é uma fase com faixa etária determinada, mas um ideal a ser alcançado. Por isso, deseja-se chegar a juventude cedo e nela permanecer por muito tempo.

Nesse momento podemos argumentar que vem ocorrendo em nossa sociedade uma espécie de dissolução da vida adulta e tem se tomado a juventude como um valor. Temos assistido, nos últimos tempos, um engrandecimento da juventude como etapa da vida caracterizada como dinâmica e criativa, especialmente no período pós-guerra (DEBERT, 2010).

“Considerando que as etapas em que a vida se desdobra são relacionais e performáticas, o argumento central (...) é que assistimos a um duplo processo que redesenha os estágios que marcam o envelhecimento e dissolve a vida adulta como uma experiência ou etapa de maturidade, responsabilidade e compromisso” (DEBERT, 2010, p. 51).

Falei desde o início deste capítulo, primeiramente sobre a infância, depois sobre a vida adulta, para poder agora pensar como os ciclos da vida nesse momento que vivemos. Discutir a vida na contemporaneidade das sociedades ocidentais tem se tornado tarefa árdua, visto que esse entendimento de curso “natural” da vida baseado em três etapas consecutivas (que são radical e cronologicamente definidas) tem se desfeito.

A pré-modernidade, em que a idade cronológica é menos relevante que o status da família na determinação do grau de maturidade e do controle dos recursos de poder; a modernidade que teria correspondido a uma cronologização da vida; e a pós-

modernidade, que operaria uma desconstrução do curso da vida em nome do estilo unietário (DEBERT, 2010, p. 58).

Outro ponto que merece destaque quando falamos especificamente dessa mistura de fases da vida é o fato de que, na comunidade pesquisada, por causa dos altos índices de gravidez nas meninas ainda muito jovens, as gerações são muito próximas. Avós com apenas vinte e oito anos de idade, embora não em grande quantidade, existem no bairro. Minha experiência como professor nessa comunidade, em especial na educação de jovens e adultos (EJA), me fez conhecer, por exemplo, uma aluna jovem (22 anos) que tinha seis filhos, o mais velho com 11 anos. Isso pode nos fazer crer que é necessário pensar/inventar outra maneira de entender a juventude, talvez de modo diferente da que enxergamos nossos filhos, filhos de amigos, diferente do que dizem os textos endereçados a pais e mães que são recorrentes em alguns locais da sociedade. Se tomarmos por verdadeiras as informações contidas em alguns destes livros (BIDULPH, 2002; PREUSCHOFF, 2003), tenderemos a cair no equívoco de pensar que nesse local onde realizei a pesquisa não exista infância, juventude ou vida adulta³¹, embora o estilo unietário ao qual me referi acima nos indique isso.

Acredito que um dos grandes desafios desse trabalho, no que tange à juventude, reside no fato de encontrar entendimentos dessa forma de ser jovem, de ser criança, de ser adulto que está localizada nesse bairro. Acredito que as maneiras de vivenciar a juventude nesse lugar diferem, em certa medida, das que foram/são descritas/problematizadas em um conjunto de trabalhos que se debruçam sobre o tema - e difere também daquela representada pelo bom comportamento ou bom mocismo, nas palavras de BRANCO (2000). Trata-se de uma juventude que prescinde de entendimentos ainda por serem feitos.

Marcas no corpo ensinam várias coisas sobre esses jovens. As marcas de tiros, cicatrizes resultantes de cirurgias feitas para retirada de projéteis servem como troféus que indicam um novo *status* de vida. Seria esse

³¹ A esse respeito, fases do desenvolvimento dos meninos: http://veja.abril.com.br/idade/exclusivo/070503/livro_meninos.html (consultado em 01/04/2012)

um ritual de passagem em determinados grupos juvenis? Gerar filhos também não seria?³² Poderíamos derivar muitas outras dúvidas desse contexto que se apresenta. Mas, nos limites desta pesquisa, focarei nas questões de violência, envolvendo as meninas.

Na esteira dessas argumentações e apoiado nos estudos de diversos autores, (SCHMIDT, 2001; PAIS, 2003; CARRANO, 2003; SPOSITO, 2003; ABRAMO, 2005; DAYRELL, 2007, para citar alguns), podemos pensar que o critério de idade não pode ser pensado como central na definição do que é juventude. Também não é suficiente compreender a juventude apenas baseados nos critérios do desenvolvimento biológicos. Como então conceituar juventude?

Podemos pensar que juventude e adolescência são conceitos que derivam de fenômenos históricos e sociais, uma vez que jovens de uma mesma geração podem ser, em algumas dimensões de suas existências, tão diferentes entre si quanto de uma geração para outra (SCHMIDT, 2001). É relevante frisar que a juventude como transição entre estágios da vida está caindo em desuso (PAIS, 2003).

Outro ponto interessante de se ter em consideração é que os grupos/segmentos jovens não falam por toda a juventude, visto que sujeitos que se apresentam em uma mesma faixa etária podem apresentar características bastante diferentes, e terem conseqüentemente juventudes bastante distintas. É necessário pensar nos diversos atravessamentos que constituem as características específicas de uma determinada forma de juventude. Este período da vida pode variar levando-se em consideração fatores como “classe social, lugar onde vivem e geração que pertencem” (MARGULIS; URRESTI, 1998, p. 3). Nesse sentido podemos destacar que “ser pobre, mulher e negra ou pobre, homem e branco faz diferença nas possibilidades de ‘viver a juventude’” (NOVAES, 2006, p. 106).

É importante ainda estar atento ao fato de que “não é possível encontrar uma história da juventude e, sim, histórias que dizem respeito a

³² Sobre gravidez na adolescência consultar: SOUZA; NOBREGA; COUTINHO, 2012; ALMEIDA; AQUINO; BARROS, 2006; SANTOS, 2012; DINIZ; KOLLER, 2012; PANTOJA, 2003, entre outros.

jovens e juventudes – tampouco encontrar uma única definição válida para todas as épocas” (GARBIM, 2006).

Dessa forma, podemos pensar que o conceito de juventude é dependente da cultura onde ela está inserida. Iniciei esse capítulo discutindo infância. Para encerrá-lo, trago uma citação em que Sandra Corazza (2002, p. 115-116) nos provoca a pensar sobre o significado de infância ao longo do tempo, mas que também pode ser pensado tendo-se a juventude em foco:

Atentemos para um objeto discursivo menor, porém, imprescindível para a Pedagogia: a criança. Há nela uma realidade intrínseca? Minha descrição de tal criança, como professora-mulher, é a mesma de um professor-homem? Um empresário e um político de carreira vêem e descrevem a mesma criança que eu? Um teólogo e um contrabandista de órgãos a identificam da mesma maneira? Uma historiadora das mentalidades e uma publicitária encontram-se na frente de um mesmo ser? Um cafetão e uma mãe-de-santo? Um trabalhador sem terra e um *yuppie*? Um grupo de droga e uma igreja universal do reino de deus? Uma rede midiática global e outra, mais regional? Um norte-americano e um fundamentalista? Um psicanalista de crianças e um neurolingüista? Uma família moradora das ruas e uma família que viaja com suas crianças para *Disneyworld*? O presidente da república, uma primeira-dama solidária e uma professora da Vila Jardim? Tanto para uns/umas, quanto para outros/as, não há referente que sustente a coincidência de suas descrições e, muito menos, que uma descrição seja mais verdadeira do que a outra. A não ser o referente de que aquela criatura ainda não cresceu (e, mesmo assim, para a Idade Média, isso não fazia a menor diferença).

6. VIOLÊNCIA: CADA UM TEM SUA GUERRA

Existe uma relação complexa entre a violência contra a mulher e o que discuto nesse estudo. Se, na década de 70, no Brasil, as discussões sobre violência contra as mulheres encontraram seu espaço e, de certa maneira, foram produtivas, inclusive para o movimento feminista, e, depois, para as pesquisas feministas, hoje percebo que elas devam ser problematizadas.

É importante destacar que os estudos feministas, durante algum tempo, tiveram um caráter de denúncia, apontando para as desigualdades no campo do trabalho e da educação, estando atentos “para as condições de exploração e dominação que as mulheres estavam submetidas” (FELIPE, 2000, p. 27). As pesquisas preocupavam-se em dar conta da situação de opressão, desigualdade e violência vividas pelas mulheres. No entanto, é importante se pensar a utilização da terminologia *violência contra a mulher*, visto que essa acaba gerando um binômio: dominantes e dominadas (GIACOMONI, 2011).

Na articulação desse trabalho, discuto a violência entre as jovens/mulheres, ao mesmo tempo em que serão discutidas as questões referentes à masculinidade de forma subjacente, apenas quando essa for produtiva para a compreensão do tema discutido, visto que o conceito de gênero, central nesse estudo, é predominantemente relacional, não sendo possível discutir as mulheres sem que, necessariamente, se abordem os homens. A violência aqui é entendida a partir de uma perspectiva de construção social, em que o masculino e o feminino são categorias dinâmicas. Em alguns momentos, se hibridizam e se contaminam, decantam-se em um processo sem fim, mas com repercussões tanto para uns quanto para outras, de modo que todos saem modificados desse movimento.

Nessa dinamicidade, os sujeitos adotam gêneros e sexualidades plurais, resultando que homens e mulheres, meninos e meninas, e aqui,

especificamente os jovens, podem ser autores e/ou vítimas de violências. Homens podem ser autores ou vítimas de violência de gênero direcionadas a outros homens, homens sobre mulheres, mulheres sobre homens, e, por fim, mulheres sobre mulheres, que é a preocupação maior nesse texto.

Mas é necessário fazer alguma aproximação com o conceito de violência, o que passo a fazer agora. Lembrando que a violência pode ser pensada a partir de diversas perspectivas, porém, podemos crer que alguns elementos que a compõem podem ser encontrados em diferentes teorizações.

Não estou, nesse momento, tentando encontrar uma definição permanente para violência, muito menos buscando articular uma narrativa única que a explique. Estou apenas tateando em um terreno que vem sendo bastante explorado nos últimos anos.

Falar sobre violência articulando-a com adolescência é um exercício que se deve fazer com cuidado - sem esquecer que esse tema vem sendo discutido ao longo do tempo por diversas áreas do conhecimento. Assim, “convém demonstrar certa modéstia nesse assunto, e não dar lições a quem quer que seja e, especialmente, convém não perturbar aqueles que têm experiência nisso e labutam há muito tempo em busca de soluções equitativas nesse campo” (MARTY, 2006, p. 120).

O campo da psicologia tem produzido diversos entendimentos sobre o tema da violência. Aqui apresentarei algumas discussões que fazem referência à adolescência. Nesse viés psicológico, é importante diferenciar a “violência atuada da violência sofrida, a violência auto-agressiva e violência hetero-agressiva, aquela que se exerce no ambiente (parental, educativo, social) do adolescente.” (MARTY, 2006, p. 120). Nesse ponto, o tipo de violência que podemos destacar é a violência hetero-agressiva, visto que o que importa ao presente trabalho são esses movimentos que ocorrem entre as adolescentes, muitas vezes motivados por seus relacionamentos afetivo-sexuais.

“Mas [podemos pensar que] existe sempre uma linha de base comum a todo ato de violência (...).” (KOLLER, 1999, p. 33), que é

representada por ações que acabam, em certa medida, impedindo, atrasando, constringendo o desenvolvimento humano.

Entre os/as adolescentes brasileiros/as, as perspectivas de futuro são incertas. Na minha experiência profissional como professor do Ensino Fundamental, tenho percebido que, quando perguntados sobre o que farão daqui a dez anos, por exemplo, o silêncio paira. Eventualmente alguns deles, em voz baixa, quase inaudível, falam de maneira que sejam/não sejam ouvidos: “não interessa, o importante é agora³³”.

Tenho, nesses momentos, contado uma história aos meus alunos e alunas, que, de certa maneira, tem relação com essa pressa de viver, avidez em aproveitar cada segundo de sua adolescência. Trata-se do caso de um menino que me chamava atenção. Durante sua estada na escola, ele aproveitou intensamente cada momento. Teve diversos relacionamentos afetivos sexuais com diferentes colegas - talvez para dar conta das exigências sexuais que tomam força após o período da puberdade (LACADÉE, 2007; SANTOS, 2011), foi desrespeitoso com um conjunto de professores, agrediu seus colegas, em outras palavras: “fez e aconteceu”.

Essas suas posturas causavam certo alvoroço entre seus pares. Os meninos, alguns deles, o admiravam, tinham-no como referente de masculinidade. As meninas, também algumas, o desejavam, acredito que por diversos motivos. Mas, aqui, destaco que o interesse era pelo *status* que poderia proporcionar estarem próximas de figura tão em evidência. Porém, como descrevi anteriormente, a adolescência tem limites, e na escola ela é limitada pelas postulações do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O tempo, inexorável, não tardou a passar. O menino em sua incandescência não teve tempo/motivação/vontade de estudar. Houve então um descompasso entre ano/ciclo e idade. O aluno, a pedido da família, foi transferido para EJA. Depois disso, após completar dezoito anos, evadiu-se da escola.

Alguns anos depois o reencontrei, agora um adulto, em outra condição de vida. Não era mais o terror da escola, mas sim um trabalhador

³³ Exercício de pensar o futuro que costumo fazer quando estou dando aula para os adolescentes, buscando que eles deem sentido ao que acontece na escola.

subempregado com Ensino Fundamental incompleto e, embora ainda jovem, já tinha marcas do tempo em seu corpo. Graciema Rosa (2004, p. 34) nos dá pistas de como pensar essa fase da vida:

“Avidez e pressa’. Veneno que estamos tomando aos pouquinhos, pouco percebendo o anúncio da emboscada. Questão de nossa atualidade, sobre a qual precisamos pensar e que atinge também as escolas e seus habitantes, produzindo e proliferando efeitos, dos mais diversos, no que concerne aos modos e tempos de convivência de que todos/as precisamos e dos quais ainda não conseguimos, provavelmente, desfrutar com maior prazer, de modo mais proveitoso ou interessante.”

Não trago essa história para dizer que esses adolescentes estão fadados a destinos sombrios. Embora esse seja um discurso recorrente entre os adultos que atendem esses jovens (BELLO, 2006; PAIS, 2008), também é frequente nos discursos dos próprios adolescentes. O que quero aqui destacar é que o tempo escolar tem limitações, e, que após esse momento da vida, muda-se de estatuto. Quando se chega à maioridade, se passa da figura adolescente protegido para a personificação do adulto que tem que dar conta da sua própria vida. Nesse momento é necessário que esses sujeitos se valham dos recursos que têm, dos conteúdos que aprenderam e da formação que se permitiram ter.

Rápido destaque deve ser dado ao fato de que os avanços de um ano escolar para outro muitas vezes não prescindem de um bom aproveitamento dos assuntos trabalhados durante o ano. Outros pontos são avaliados, tais como frequência, pontualidade, entrega de tarefas escolares, etc. Estando presente e minimamente apresentando qualquer tipo de produção, o educando tem condições de ir para o ano-ciclo seguinte. Isso, entretanto, não garante que ele terá condições de galgar posições mais privilegiadas nos postos de trabalho. Enfim, parece-me que esses adolescentes, ainda muito jovens, quando optam pela escola apenas como local de socialização, e não como, também, local de produção de conhecimentos, acabam por desenhar um futuro como o da história que contei acima. Não seria essa liberdade de escolha mais uma maneira de expor os

jovens à violência? Tema complexo que pretendo, num futuro próximo me dedicar, em outros estudos.

Retomando o assunto da violência e seus desdobramentos, lembro a história da menina relatada no início desse trabalho, e, também, em certa medida, a história que contei acima. Os fatos demonstram de forma exemplar como atos de violência podem interferir de forma significativa no desenvolvimento dos sujeitos, definindo rumos para as suas vidas. Aqui é necessário destacar que a vida vai se constituindo através de diversas interpelações, e que ela está em constante mutação. É um projeto que, embora nunca fique pronto, nunca estará no rascunho, como afirmei anteriormente (SANT'ANNA, 2000).

Todavia, dizer isso pode nos fazer pensar equivocadamente que está tudo bem, que a vida se rearticula e continua independente das coisas que nos vão acontecendo. É importante utilizarmos essa linha de pensamento com parcimônia. Evidentemente que a menina que foi vítima da violência descrita teve de reorganizar a sua vida. Mas, em depoimento dado ao jornal, afirma que: “odeia violência e que não consegue mais nem passar na frente da escola, porque já está cansada de ver brigas no pátio, na saída e gente se machucando por bobagem”. O simples fato de ela ter de trocar de escola, deixar seus amigos, professores, ano letivo que estava em curso, nos faz perceber que a violência traz repercussões avassaladoras na vida das pessoas, e que, nesse ponto, não estamos considerando as lesões no crânio, pescoço e pernas que a menina teve. Da mesma maneira, o jovem adulto que teve sua história narrada (segundo meu ponto de vista, é importante que se diga), por essa violência institucional³⁴, teve seus horizontes restringidos.

Não se trata de uma tentativa de indicar quem tem razão, ou melhor, de saber qual maneira de socialização é mais adequada. É necessário apenas que pensemos que existem duas maneiras de resolução de problemas que estão em operação no espaço escolar. Uma que é através do diálogo, da rearticulação das relações, muitas vezes mediadas pelas intervenções dos

³⁴ Violência essa que pode ser caracterizada pelo descompasso entre a cultura local e a instituição escolar (ZALUAR, 1992), e também pelo desacerto nas expectativas do papel da educação como forma de socialização dos alunos (SPOSITO, 1992).

adultos que trabalham na escola, e a outra é a da violência física. Exemplo disso é a fala das meninas quando perguntadas sobre como resolvem os problemas que são gerados durante o período escolar:

Bello: E as brigas que acontecem aqui na escola, dá problema na rua depois?

Fernanda: Dá, sempre.

Bello: Que tipo de problema?

Fernanda: Eles [equipe da escola] não deixam a gente brigar aqui dentro, a gente briga na rua.

Bruna: Eles [oponentes na divergência. Também chamados: contras] ligam pras pessoas e fazem eles virem aqui pra bater na outra pessoa.

Isso demonstra que existe um claro descompasso entre o que é preconizado pela escola, e o que é posto em movimento para resolução de problemas das/dos jovens. Se, por um lado, quando os jovens procuram a equipe da escola para resolver seus problemas, esses são, via de regra, resolvidos através de conversas entre os alunos, com o chamamento das famílias. Por outro, quando optam por resolverem seus problemas fora da escola, os desdobramentos disso se ramificam, atingindo inclusive as famílias das adolescentes que protagonizam as situações de violência. Os namoros também são um ponto importante de conflito entre os jovens e que, muitas vezes, acabam envolvendo as famílias de maneira muito crua, como foi dito em uma das falas:

Bello: Só pra saber das coisas que acontecem aqui... que é uma coisa que me interessa, saber desse mapeamento. Tem uma menina que era nossa aluna aqui, que namorava um menino lá de baixo, só que ela é daqui de cima. E no fim ela acabou tendo um problema bem sério. Então é uma coisa que realmente acontece, né? Vocês se lembram dessa história?

Bruna: Não conheço essa aí.

Aux. Pesq.: Mas o que houve? A Mariana sabe...

Mariana: Entraram na casa dela pra matar o namorado dela, daí ele se escondeu e mataram ela.

Bruna: O incrível é que sobra pras famílias, né?

No Brasil, o alvo predominante de mortes está focado nos adolescentes e jovens adultos do sexo masculino, como vem sendo demonstrado ao longo do tempo por pesquisas sobre mortes como fruto da violência. (MELLO, 1981, 1982 e 1986; SOARES, 1996; YAZABI & ORTIZ FLORES, 1988; SAAD et al. 1998; MINAYO, 2011). Contudo, é importante que se pense que, embora a predominância seja de mortes de homens, as adolescentes também vêm sofrendo as consequências desse tipo extremo de agressão. Tanto no exemplo acima, como no exemplo abaixo, as vítimas dos assassinatos eram do sexo feminino, e foram mortas em decorrência dos seus relacionamentos afetivo-sexuais.

Bello: E é muito comum aqui esse tipo de represália? Vocês conhecem muitas pessoas que já passaram por isso?

Bruna: Algumas.

Serei insistente em destacar que essas entrevistas em grupos focais que utilizo aqui não determinam o funcionamento de toda a comunidade. Não quero cair na emboscada de parecer estar generalizando, de estar afirmando que todos os moradores daquela comunidade estão envolvidos nessa maneira de resolver problemas. A maior parte dos seus habitantes vive em outro regime de verdade, buscam resolver seus problemas dentro dos limites da urbanidade. Como falei no capítulo sobre metodologia, podemos escolher pessoas que tenham conhecimento prévio dos temas que serão debatidos. Foi o que fiz: as meninas que participaram desses grupos já haviam, de alguma forma, se envolvido em problemas de violência, principalmente como autoras. Estão, portanto, expostas a situações de violência com bastante frequência. Tal exposição se caracteriza pelos entendimentos que elas têm sobre o tema no momento em que fazem as seguintes afirmações:

Beatriz: Tudo é motivo de tiro. Um olhar...

Aline: Se um passou e olha pra cara da mulher do outro já é motivo de tiro.

Beatriz: Eu não acho isso.

Bello: Não tem problema, ela pode achar, ter as posições dela.

Fernanda: Ah tá, desculpa.

- Bello: Não precisa te desculpar, aqui cada um pode falar o que quiser e não tem absolutamente problema nenhum.
- Aline: Eu acho que cada um tem a sua guerra, entendeu?
- Bello: Não. O que é uma guerra?
- Aline: É uma facção, cada um tem a sua facção.
- Bruna: É, sor, é uma briga entre umas pessoas.
- Beatriz: Eles tentam se matar por causa de besteira, entendeu?
- Bello: Dá exemplos de besteiras, então.
- Beatriz: Uma pessoa passa e olha pra mulher dele, qualquer um que esteja na rua, e já querem dar tiro, já.
- Aline: A guerra é de anos, sor. Tem os Rocinha, tem os Madeireira, tem os Bala na Cara, e cada um sabe quem é que vai pegar. Entendeu, sor?
- Bello: Entendi mais ou menos!

A insistência das meninas em me perguntarem se eu “entendi” me faz crer que para elas é tudo muito simples, que existem regras que estão postas e que eu, por vários motivos, não consigo entender. Primeiro porque sou parcialmente daquele lugar, uma vez que trabalho lá, mas resido em outro bairro. Depois pelo atravessamento de idade. Elas acreditam que meu não-entendimento se deve ao fato de eu “ser de idade já”³⁵, não por estarem esses tiroteios e brigas fora do meu campo de compreensão de naturalidade:

- Bello: Eu continuo não entendendo. Isso pra mim é difícil.
- Bruna: O “sor” é de idade já.
- Bello: É, pode ser! Isso tem um atravessamento de idade, vocês são mais novas, funcionam de outra forma, e, de fato, quando eu tinha a idade de vocês, as coisas eram um pouco diferentes do que de como é agora. Nem melhor, nem pior, só diferente. Mas, voltando.
- Fernanda: Se ela tá com o namorado dela e o namorado olha pra outra gurria, tem que dar [agredir] nele, porque a gurria não sabe por que ele tá olhando. E se a gurria sabe que ele tá namorando e vai lá e fica com ele, daí tem que dar [agredir] nela.
- Bello: E ele?

³⁵ Quando realizei essa pesquisa, estava com 43 anos.

Fernanda: E nele junto!

Bruna: Os dois apanham.

O que essas falas me fazem pensar? Que essa maneira de resolver conflitos está tão introjetada na lógica de comportamento dessas meninas que a minha não-compreensão dos fatos se deve exclusivamente a minha “senilidade”, não a uma discordância que eu possa vir a ter sobre essa forma de socialização. Aquilo se torna tão “natural” que as meninas não tomam isso como problemático. Outro ponto importante a ser destacado é o fato de que os jovens “têm que dar”, e parece que não existe outra solução possível. Embora as meninas, em vários momentos, tenham afirmado que a melhor maneira de se resolver problemas é a partir do debate, muitas vezes optam por soluções menos urbanas para suas divergências. O que transparece em suas falas é que a lei do gládio deve pautar as ações e pendências que porventura tenham. Existe uma espécie de matemática que rege esses relacionamentos. Poderíamos criar uma fórmula que desse conta de entender as situações que são apresentadas:

Mariana: Se ela tá com o namorado dela e o namorado olha pra outra guria, tem que dar nele, porque a guria não sabe por que ele tá olhando. E se a guria sabe que ele tá namorando e vai lá e fica com ele, daí tem que dar nela.

Até agora diversos exemplos foram dados sobre violência. É pertinente então retomar que nessa pesquisa podemos entender a violência nas relações afetivo-sexuais entre as/os jovens como qualquer ato que, de alguma forma, prejudique o desenvolvimento e a saúde e que comprometa os aspectos físicos, psicológicos e sexuais dos envolvidos (LAVOIE; ROBITAILLE; HÉRBERT, 2000).

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a violência é definida como:

O uso intencional da força física ou do poder, real ou de ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar

em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação. (OMS, 2002, p. 5)

Uma possível explicação sociológica para violência poderia ser traduzida do seguinte modo:

Deparamo-nos com uma forma de sociabilidade, a violência, na qual se dá a afirmação de poderes, legitimados por uma determinada norma social, o que lhe confere a forma de controle social: a violência configura-se como um dispositivo de controle, aberto e contínuo. Força, coerção e dano, em relação a outro, enquanto um ato de excesso, presente nas relações de poder – seja no nível macro, do Estado, seja no nível micro, entre os grupos sociais – vêm configurar a violência social contemporânea. (SANTOS; NERY; SIMON, 1999, p. 14)

Os atos violentos nos relacionamentos afetivo-sexuais dos jovens adolescentes vêm sendo discutidos com mais intensidade a partir dos anos 80. Antes desse período, os estudos estavam focados prioritariamente nos relacionamentos entre adultos ou jovens/adultos. A partir da década de 90, iniciou-se de forma mais intensa a pesquisa sobre o tema no viés de buscar entendimentos de como atuar na prevenção da violência nesses relacionamentos (CORNÉLIUS; RESSEGUI, 2007). Ainda hoje carecemos de estudos que se debrucem sobre os atos violentos que ocorrem no interior dos relacionamentos dos adolescentes. Talvez isso se explique pela ideia corrente de que namoro não combina com violência (GOMES, 2011), e, como essa combinação não deve ser operada, debates sobre esse tema acabam sendo silenciados.

Existe também um entendimento de que os jovens em período escolar estão elaborando suas formas de se relacionarem, e que essas elaborações servirão para seus relacionamentos futuros, criando-se dessa forma padrões de como se relacionarão com seus parceiros quando adultos (STRAUSS, 2004). Destaque importante de se fazer nessa parte do texto é que não trabalho com a ideia de “por vir”. As jovens pesquisadas têm relacionamentos que em pouco diferem dos relacionamentos adultos. Inclusive uma das meninas entrevistadas, com 13 anos, é noiva.

Em levantamento realizado em algumas capitais brasileiras, pode-se constatar que os jovens menores de vinte anos sofrem violências

principalmente em seus bairros, nas redondezas de suas casas. Esse mesmo grupo é o mais vitimado, mais informado sobre casos de violências que ocorrem. São os sujeitos que conhecem as vítimas e, também, os agressores (CARDIA, 1999). Evidentemente que esse também é o grupo que mais pratica atos violentos contra seus pares (KRUG ET AL., 2002).

O tema da violência nas relações afetivo-sexuais dos adolescentes foi o objeto de uma pesquisa realizada a partir do ano de 2007, que teve como interesse fazer um mapeamento dos atos violentos nas relações de namoro e de “ficar” entre os jovens brasileiros (MINAYO, et al, 2011). As autoras perceberam que os atos de violência nesses relacionamentos são bastante recorrentes. O estudo foi realizado em dez capitais brasileiras com alunos das redes públicas e privadas de educação. As capitais estudadas foram: Rio de Janeiro (RJ); Belo Horizonte (MG); Recife (PE); Teresina (PI); Brasília (DF); Cuiabá (MT); Porto Velho (RO); Florianópolis (SC) e Porto Alegre (RS). Vou tomar por empréstimo alguns dados referentes a essa última capital, visto que é em sua periferia que está inserida a escola estudada.

Dos estudantes pesquisados, 86,1% identificaram ter sofrido algum tipo de violência. Afirmam ainda que 86,5% dos participantes já foram violentos durante seus relacionamentos – nesse ponto se levou em conta as violências físicas, sexuais ou psicológicas. No conjunto dos pesquisados em Porto Alegre, 84% afirmaram terem sido vítimas e agressores nas relações afetivas.

Existem correntes de pesquisa que afirmam que a violência, independentemente dos jovens serem agressores ou vítimas, tem relação com as condições de vulnerabilidade a que estão expostos. Embora a violência não seja resultado único das condições de pobreza das famílias, as desigualdades sociais acabam criando condições para que os atos de violência tomem vulto (ABRAMOVAY et al, 2002).

Podemos também pensar que os comportamentos violentos podem estar, em certa medida, sendo carregados por fatores como: o baixo acompanhamento que alguns adultos têm em relação aos jovens sob suas responsabilidades; viver em comunidades muito populosas também pode incrementar os comportamentos violentos entre jovens; famílias violentas e falta de limites e regras claras para os adolescentes são fatores que facilitam o

desenvolvimento de comportamentos violentos nessa fase da vida (HALPEM et al, 2001).

Podemos elencar alguns tipos de violências que são sofridas e/ou infringidas pelas adolescentes. Entre elas a violência psicológica, que é caracterizada por movimentos que causam prejuízos à autoestima, à identidade e ao desenvolvimento do sujeito. Injúrias, humilhações, chantagens, ameaças são alguns exemplos desse tipo de violência.

Um ponto importante a ser destacado quanto à violência psicológica é o fato de ela não ser facilmente perceptível, visto que fica bastante diluída no conjunto das ações das adolescentes (SILVA; COELHO; CAPONI, 2007). Muitas vezes a violência psicológica fica escamoteada na figura do “arreganho”:

Tem o verbo (se) arreganhar; que aqui [Rio Grande do Sul] significa, como no Brasil em geral, mostrar os dentes, “se abrir” (v.) todo, aqui é muito usado, inclusive familiarmente. Mas o termo “arreganho”, por aqui, ganhou sentido de atividades lúdico-sexuais, atitudes libidinosas, “arreto”. De dois adolescentes que estejam brincando as brincadeiras do sexo inicial, se diz que estão de arreganho ou, ainda, que estão “se arreganhando”. *Mas também se diz o mesmo de crianças, pré-adolescentes como se diz hoje em dia, que estejam de brincadeira no limite da tolerância e do bom comportamento. (...) (grifos meus)* (FISCHER, 2010, p. 36)

Esse limite tênue entre o que é brincadeira ou agressão é de difícil interpretação, visto que em determinados momentos um xingamento, para citar um exemplo, é um “arreganho”, já em outros caracteriza uma agressão. Os arreganhos são práticas muito comuns entre as adolescentes do local pesquisado. Uma das meninas, quando perguntada sobre os arreganhos entre as meninas, respondeu:

Menina 2: Acontece. Nunca falta, né?

Dada essa característica escorregadia dos arreganhos, não me deterei em buscar localizar quais são os limites entre brincadeira e agressão. Dedicar-me-ei, nesse momento, à violência física. Porto Alegre ficou em segundo lugar no *ranking* das capitais onde os adolescentes mais relataram sofrer violência física nos seus relacionamentos, conforme foi apresentado na

pesquisa citada anteriormente. Manaus lidera essa estatística (MINAYO et al 2011).

Durante os grupos focais que desenvolvi junto às meninas, não raras vezes elas me falavam sobre a agressão física como método de resolver seus conflitos. No entanto, os conflitos iniciais algumas vezes não existem, seguem uma lógica delicada, às vezes brigam sem motivo aparente. Uma das participantes, quando perguntada dos motivos de uma briga em que ela havia se envolvido (briga da qual eu tomara conhecimento, visto que fui eu quem as separei no momento), respondeu:

Bello: Então! E por que tu brigou daquela vez, tu lembra? (sic)

Fernanda: Porque ela me olhou e eu olhei pra ela! Aí ela bateu em mim, só.

Bello: Ela te chamou de girafa, que eu me lembro! E se bateram muito, eu me lembro que tu ficou com o rosto todo arranhado, ela também ficou toda machucada.

Fernanda: Não, foi só um, não foi todo o rosto.

Ponto importante de se destacar nessas brigas é que as meninas normalmente amenizam as situações, procurando evitar que sejam levadas à Delegacia de Polícia para Crianças e Adolescentes (DECA). Elaboram também estratégias para não serem prejudicadas na escola, dado que sabem que, se brigarem nesse espaço, os pais serão chamados e comunicados do ocorrido. E, caso ocorra agressão com lesões visíveis, serão obrigatoriamente levadas à DECA.

Quando as situações não são resolvidas nas dependências da escola, as meninas transferem a “solução” para o final do turno de aulas. Essa dinâmica de transferir as brigas para fora da escola acaba gerando consequências, uma vez que as brigas tornam-se um evento interativo, em que as pessoas que estão assistindo acabam também participando:

Bruna: Às vezes até ajudam.

Fernanda: Eles [pessoas que assistem] batem nas pessoas.

Bruna: Dão [agridem] junto.

Fernanda: Eles vão batendo em qualquer um. Aí começam a brigar outro no outro lado, outro aqui... e assim vai.

É interessante alertar que, via de regra, quando os atos de violência são extremos, causando lesões sérias, ou mesmo o uso de armas de fogo ou armas brancas, os homens normalmente são os agressores (ILHA; LEAL; SOARES, 2010). Faço esse alerta visto que as meninas estão expostas a esse tipo de violência extrema que acaba culminando em suicídio. Como o fato a seguir que foi relatado por uma delas:

- Bruna: A minha cunhada. Ela tava (sic) namorando um cara que mora lá no “cantão” e ele não gostava do irmão dela. Daí ele foi lá e matou o irmão dela. Daí depois ele queria pegar a mãe dele e matou a mãe dele. Daí a gente ficou assim, né, ele foi matando um e outro e outro, daí ela largou dele e ele queria matar ela. Aí até hoje não acharam mais ela.
- Bello: Então ela tá desaparecida? Isso a tua ex-cunhada?
- Bruna: Ela é irmã do meu namorado.

As sociedades vão criando valores que acabam possibilitando que algumas práticas sejam aceitas nas relações que se estabelecem entre as pessoas. Esse movimento pode ser entendido como “violência cultural” (MINAYO, 2009).

Toda cultura tende a adotar como certos alguns comportamentos e práticas e rechaçar outros. A violência cultural se apresenta inicialmente sob a forma de discriminação e preconceito que prejudicam, oprimem e até mesmo eliminam os diferentes (SOARES, 2012, p.76).

Pode parecer demasiado alarmista colocar dessa forma as condições que possibilitam esse tipo de situação que foi acima descrita pela menina. Contudo, se pensarmos que existem culturas locais, esses tipos de eventos tornam-se possíveis. Essa dinâmica pode ser percebida nas falas das participantes do grupo focal quando explicam porque algumas meninas “precisam” apanhar, perguntas essas levantadas a partir da leitura da matéria do jornal Vitrine durante o encontro:

- Bello: (...) O que tu pensa sobre o que aconteceu com a menina, que tá relatado nesse texto? (sic)

Bruna: Eu penso que pegaram ela por causa disso e acho também que ela tava errada porque não conseguiu explicar, eu acho. (sic)

Essa foi a resposta imediata da menina, percebendo meu espanto com a resposta que ela havia dado, e, também por eu ter dito de forma reticente: "Ela apanhou..." A menina então reformulou sua resposta.

Aline: Pegaram ela de surpresa, eu acho... não deram a oportunidade pra ela se explicar e daí bateram nela. Daí ela não teve como se defender.

Fico com a impressão de que a reação em relação ao que a respondente informou acabou fazendo com que ela ponderasse melhor e mudasse sua resposta. Essa história da menina, que me persegue faz algum tempo e que nessa tese ganha especial destaque, me faz lembrar as formulações de Foucault (2005, p. 31), quando diz que o suplício é uma pena corporal, em que a quantidade de sofrimento que o sujeito receberá será proporcional ao crime³⁶ cometido, alertando ainda que:

(...) uma pena, para ser considerada um suplício, deve obedecer a três critérios principais: em primeiro lugar, produzir uma certa quantidade de sofrimento que se possa, se não medir exatamente, ao menos, apreciar, comparar e hierarquizar; [...] o suplício faz parte de um ritual. É um elemento na liturgia punitiva, e que obedece a duas exigências, em relação à vítima, ele deve ser marcante: destina-se a [...] tornar infame aquele que é a vítima. [...] e pelo lado da justiça que o impõe, o suplício deve ser ostentoso, deve ser constatado por todos, um pouco como seu triunfo.

Nos rituais que acontecem no entorno da escola relacionados à violência, muitos elementos dessa forma de punição, o suplício, estão presentes. Quanto ao primeiro critério descrito, quantidade de sofrimento, a menina foi espancada com lesões corporais sérias; segundo critério, ele deve ser "marcante", pelas marcas que deixa no corpo, ou pelo conhecimento que é dado pela passagem por esse processo, e, por fim, todos devem saber o que

³⁶ Como estamos aqui trabalhando com a figura do "gado", podemos pensar que o crime que se materializa é o "roubo", visto que gado é propriedade de alguém.

houve e porque houve, para que fique clara a posição de culpa do supliciado. Mesmo sendo uma história ocorrida faz algum tempo, as meninas que participaram dos grupos focais ainda se lembram do ocorrido e de suas repercussões.

Como falei acima, o julgamento e a definição de pena de suplício para quem mexe com o “rebanho” alheio está presente também nessas respostas que foram dadas. Vale lembrar que o título deste capítulo foi inspirado na própria denominação que é dada aos relacionamentos entre os jovens.

Ao ler as respostas dos questionários, não pude deixar de sentir uma grande perplexidade, pois me pareceu inegável a coisificação das pessoas nesse contexto. Passemos a alguns exemplos de respostas elaboradas pelos alunos para uma das perguntas.

Mas, antes disso, é importante destacar que a opção por respostas escritas, e não construídas na oralidade, deveu-se a minha pretensão de que os jovens elaborassem suas respostas, que fosse necessário para eles pensarem sobre o assunto para, então, poder formulá-las, já que, quando escrevemos, costumamos, em alguma medida, refletir sobre o que e como vamos escrever.

Ressalto ainda que o ato de escrever não é neutro e toda a produção textual deve estar preocupada com os rastros que as palavras arrastam consigo. É fundamental termos sempre em foco que o ato da escrita é a própria criação do que é dito, ou seja, quando escrevo não falo simplesmente o que penso: eu crio o que penso, pois o que eu penso está atrelado às minhas leituras particulares do mundo. Essa maneira de olhar é minha, e aqui eu a estou compartilhando. Outra pessoa, com outras motivações, certamente não percorreria os caminhos que percorri. Acredito que assim deve acontecer com os jovens enquanto escrevem. A elaboração de uma resposta escrita mobiliza mais a atenção de quem a produz.

Retomando as respostas³⁷, tecerei considerações sobre elas, relacionando com a possibilidade, e com o risco, de fazer aproximações entre as práticas desses jovens para proteger seus “gados” e a aplicação da pena de suplício físico:

- a) Acontece que eu fico “braba” e quero matar a pessoa e ainda *dexo* (sic) aviso que o gado já tem dona. (menina, 11 anos)
- b) Se alguém mexe com o gado de outra pessoa a pessoa que mexe com o gado da outra pessoa apanha. (menina, 11 anos)
- c) Jamais eu iria brigar mas se valer a pena eu brigo porque é meu gado e não divido ele *comningue* (sic). (menina, 12 anos)
- d) Se mexe com meu “gado” ou com o gado de outra pessoa sem ser o meu é lógico que a pessoa vai apanhar mais se ele der *arregalia* quem apanha é ele. (menina, 12 anos)
- e) Eu tento ver o que ela ou ele fez aí ou eu dou nela ou nele ou nos dois, e *traiu* (sic) ele bem traindo. (menina, 12 anos)
- f) Eu simplesmente arrevento a cara da pessoa e *do* o aviso que ele já tem dona. (menino, 13 anos)
- g) Apanha na cara...
Ou senão leva uma ameaça “tipo” sua puta tira o olho do meu gado ou do meu “galeto” (menina 13 anos)

Em todas as respostas acima está muito clara a intenção de resolver o problema das traições com medidas punitivas, nas quais os corpos necessariamente devem sofrer.

A resposta contida no item “d” me leva a fazer relação, mais uma vez, com a pena de suplício e o julgamento feito. “O crime, além de sua vítima imediata, ataca também o soberano; ataca-o pessoalmente, pois a lei vale como a vontade do soberano (..)” (Foucault, 2005, p. 41). Devemos, todavia, deslocar esse poder do soberano de uma pessoa, para um conjunto de meninas e meninos que parecem crer que, quando alguém está interessado em algum afeto de outra pessoa, deve também ser julgado, condenado e punido. Talvez isso seja uma forma de ensinar, de dar ao conhecimento, que não se deve mexer com a “propriedade alheia”; mas se isso for feito, os sujeitos infratores deverão arcar com as consequências de sua decisão, a punição.

³⁷ As falas foram transcritas conforme foram escritas, não havendo preocupação com a revisão ortográfica.

Trarei a seguir alguns exemplos das falas dos meninos sobre a mesma questão. Com isso acredito que conseguiremos perceber que essa dinâmica de solução de problemas não é exclusividade feminina. Há nela uma transversalidade, que perpassa todos os gêneros:

- a) Eu mato quem mexer com meu gado, dar um chumbo na cara e boxear a cara de *quem* mexer com meu gado. E *estrupe* quem mexer. Porque ele é um filho da puta e um *troxa* viado corno vagabundo menininha frutinha arrombado cagado puta travesti orelhão de macaco atrás de banana e gosta de: banana grossa, *salchição*, *liguiça* apimentada para arder.gosta de ferro enferrujado no aiiii... Gosta de cenoura ovo com cabelo gosta de *bapata* de rúcula de tomate e de leitinho com pão. (menino, 12 anos)
- b) Se alguém mexe com meu gado eu quebro, porque o meu gado é o meu gado se mexerem vão tomar na cara. (menino, 13 anos)
- c) Acontece uma briga e quem ganha o gado é seu. (14 anos, menino)
- d) Acaba morto. (menino, 15 anos)
- e) *Ai nos vamu te que se entende* chama os dois na bala. (menino, 15 anos)
- f) Vamos direto pa briga. (menino, 15 anos)
- g) Se uma *pesoua meche coum* gado o menino fica *dis com fiado* ela menina e fica *bavo* com o menina e fica *bavo* com o menino e *vaidar* briga *emter Elis* e não *vaidar boa coiza*. (menino, 16 anos)

As respostas dos meninos estão, de certa maneira, dentro do script da masculinidade hegemônica, que deve entre outras coisas proteger sua “dignidade”. É possível afirmar que a identidade do homem é concebida a partir da imagem do guerreiro, do desbravador, que em tempos passados, precisava caçar, demarcar seu território, utilizando-se principalmente de sua força física (NOLASCO, 2001). Atualmente, podemos pensar que essa luta não se faz mais por meio dos atributos físicos e sim por outras estratégias que os homens vão criando para se manterem (ou serem mantidos em seus lugares de poder), sendo a agressividade e a competitividade suas formas mais presentes.

É importante lembrar, e aqui vale o alerta, que algumas das formulações que são feitas para entender/descrever elementos da masculinidade ou da feminilidade são localizadas. O grupo que pesquisei, por exemplo, lendo as repostas dos meninos e das meninas do questionário proposto, parece-me que se desprendeu dessa imposição histórico-evolutiva e

recrudescer a agressividade e a competitividade como possibilidade de demarcação de poder. Essas se tornaram atributos comuns e constitutivos dos seus modos de socialização.

Trago mais um exemplo para demonstrar que tento argumentar sobre o suplício a que são expostos os adolescentes. Este caso, porém, ocorrido com requintes de crueldade, mais uma vez me causam desconforto e estranheza. Nunca me foi fácil articular essas entrevistas nos grupos focais, nunca consegui me manter distante, em todas as falas me sentia machucado. Primeiro por saber que esses fatos acontecem nas cercanias da escola; depois por conhecer muitas das personagens que foram mortas nas histórias, e, por último, o mais dramático, a frieza com a qual as meninas encaram esses fatos. Como afirma Santos (2001, p. 107):

Como efeito dos processos de fragmentação social e de exclusão econômica e social, emergem as práticas de violência como norma social particular de amplos grupos da sociedade, presentes em múltiplas dimensões da violência social e política contemporânea. A interação social passa a ser marcada por estilos violentos de sociabilidade.

Um ponto importante a ser destacado, quando falamos que a “interação social passa a ser marcada por estilos violentos de sociabilidade” (idem, 2001), é que, também os professores, e nesse ponto falo especificamente a meu respeito, vão adequando seus métodos de ensino a esses estilos violentos. Faz dez anos que trabalho nessa instituição. Antes disso, trabalhava em uma creche pública federal, onde a população atendida era composta por filhos de servidores técnico-administrativos e professores da universidade a qual ela se vinculava. Coincidentemente lá também trabalhei por dez anos.

Percebo em mim uma diferença muito grande na maneira como resolvo os problemas com os adolescentes que atendo atualmente e as combinações que na Educação Infantil fazia. Se, naquele momento, as combinações eram feitas através de conversas, afetos, buscando a melhor maneira negociada de resolução de conflitos, atualmente me percebo

envolvido em uma “guerra”, para me valer de um termo utilizado por uma das meninas: “Cada um tem sua guerra”.

Situações de tensão aos quais os docentes são submetidos ao trabalharem em locais violentos podem ser uma das responsáveis pelo grande número de afastamentos de professores por problemas de saúde, muitas vezes relacionados a estresse pós-traumático, pânico, depressões.

Existe uma fala que circula na sala dos professores da escola pesquisada, em tom de piada, que diz que a instituição é: “Onde os fracos não têm vez”, Referência ao filme dirigido por Joel Cohen e Ethan Cohen (2008)³⁸. Essa atmosfera na qual os professores desenvolvem suas atividades profissionais faz com que adiram a esse tipo de postura mais agressiva, o que gera uma espiral de violências. Cada vez mais os decibéis da escola vão aumentando, as horas vão se tornando cada vez mais tensas. Uma tensão que está no ar. Percebe-se, mas não é fácil nomeá-la, não é fácil localizá-la. Esse é um movimento que notamos com clareza na escola e diz respeito aos momentos pré-conflitos na comunidade. Nessas situações, os alunos ficam extremamente agitados, as relações quase saem do controle. Quando isso ocorre, é o prenúncio de algum tiroteio que vai acontecer, alguma briga está marcada, enfim, algo acontecerá na comunidade. Nesses momentos parece que há um desalinhamento entre os ditames da escola e a realidade da comunidade, dadas as suas peculiaridades culturais (ZALUAR, 1992).

Embora, também, algumas teorias psicológicas afirmem que devido a um conjunto de exigências que são mais intensas após a puberdade, especialmente as relacionadas à sexualidade, os adolescentes não conseguem traduzir em palavras o que sentem e acabam se valendo de posturas violentas para dar conta de seus problemas (SANTOS; ZEITOUNE, 2011). Não podemos desconsiderar esse caráter disperso da violência, que atua de maneira que vai atingindo a todos, mesmo que de formas diferentes. Mesmo participando de toda essa rotina, sinto-me impactado com a maneira como as pessoas que ali residem administram esses problemas, suas territorialidades:

³⁸ <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-110096/> Consultado em 9/11/2013.

- Aline: Eu moro na rua dos "Carro velho"³⁹. Aí, lá pra baixo, minha avó mora na rua dos "Milton". Quando eu desço pra lá, os guris ficam falando pra mim: "fala que eu vou pegar eles", sendo que eu não tenho nada a ver, não sou parente de ninguém. E os guris ficam me falando que vão pegar o G, e não sei quem...
- Bello: Eles mandam recado por ti?
- Aline: É. Falam pra mim pra eu falar pra eles. Mas eu não falo nada, não vou me meter!
- Bello: E se se mete, o que acontece?
- Ana: Vai junto!
- Aline: Não, aí vão dizer que eu sou X9⁴⁰, sor!
- Bello: O que acontece com o X9?
- Bruna: Morre!
- Mariana: Vai ser torturado, sor.
- Bello: Aquela história de que eles botam um monte de pneu no cara e tocam fogo. (Crime do microondas)
- Ana: Tem só nos morros isso.
- Bello: Tá, mas já fizeram aqui, lá perto da caixa d'água.
- Fernanda: É, eles fizeram isso com um namorado de uma amiga.
- Bello: Aí ele foi cozido?
- Fernanda: Foi.
- Bello: Que idade ele tinha?
- Fernanda: Uns 17, eu acho. É que deram uma surra na namorada dele. Daí ele foi tirar satisfação, daí pegaram e queimaram ele,
- Bello: Porque a namorada dele tava... e vocês sabem se a guria ficou chateada por isso?

³⁹ Os "Carro velho", assim como os "Milton" são gangues que operam na Restinga. Existe um total de 17 gangues no bairro, mais seis nas cercanias.

⁴⁰ Existem duas versões para a definição de x-9, uma é como todos sabem, uma simples equação numérica, mas esta expressão é usada para nomear aquelas pessoas que trabalham ocultamente para uma instituição policial, ou seja, informante policial ativo que participa da instituição externamente informando, infiltrando-se para resolução de certos casos em que policiais oficiais jamais poderiam infiltrar-se, fazer, executar tarefas, etc. São pessoas de extrema confiança de um ou mais policiais de um distrito policial (obs: nem todos os policiais do distrito sabem). Este x-9 geralmente é pessoa que também pode ser solicitada para algumas operações individuais do grupo ou muito sigilosa que tenha interesses direto com o grupo ou instituição de segurança. Pessoa essa geralmente treinada ou que tenha grande conhecimento da atividade e suas regras, além de ter grande habilidade, conhecimento e tática de defesa, ataque pessoal e com armamentos... (geralmente um x-9 exerce uma profissão paralela muito diferenciada da atividade policial, mas basta virar e se transforma assim como o número 9 virando se transforma em 6 sem muitas mudanças, e o x significa incógnita, quer dizer, ninguém sabe o que ele é ou que número significa no x-9 da polícia a barra é obrigatória, pois significa também a união entre os participantes. Ex = x-9. Diferente de x9 de escola de samba, etc...

(<http://www.dicionarioinformal.com.br/significado/x-9/624/>, consultado em 28/10/2013)

Fernanda: Antes de morrer, ele deu nela. Deixou ela toda roxa.

Isabel: Imagina a família dele, de repente a família dele com certeza revidou, uma coisa assim.

Fernanda: Sei que ela tá em Santa Catarina.

Bello: E o que vocês acham disso?

Bruna: Muito frau.⁴¹

Bello: Chegam a se apavorar?

Bruna e Fernanda: Claro, né?

Mais uma vez aqui, a violência se caracteriza de forma avassaladora. O que as falas indicam é que, como afirmou a menina acima, as famílias revidaram. Nunca podemos esquecer que as informantes tem idades entre 12 e 15 anos. Conseguem, aparentemente, administrar essa forma de resolução de problemas. Isso fica evidenciado nos momentos em que ocorrem tiroteios no entorno da escola. Enquanto os professores, com certo grau de desespero, tentam recolher as crianças e adolescentes para as salas de aula onde ficarão mais protegidos, os alunos, num movimento contrário, vão em direção ao local onde está acontecendo o conflito para obter mais informações.

As tecnologias, especialmente o telefone celular, têm colaborado significativamente para que as informações sobre os conflitos circulem com maior velocidade. Brigas cotidianas no interior da escola viram eventos quando são divulgadas através de mensagens, postagens em redes sociais e ligações. Algumas vezes a equipe da escola fica sabendo de episódios que ocorreram no pátio da escola por meio de familiares que foram informados por telefone do conflito. Não raro chegam à escola alguns familiares agitados, para reivindicar providências de assuntos que sequer foram comunicados à equipe da escola.

A “brincadeira” referida anteriormente, de que a escola pesquisada é um local onde “os fracos não têm vez”, nos dá pistas de que estamos em um processo importante de banalização da violência. É necessário que se discuta intensamente como resolvero problema da violência. Entender que a violência que permeia a escola não é um processo isolado, não se trata apenas de

⁴¹ FRAU: Diz-se de coisa ou pessoa ruim, que não presta, que não serve, que engana mas no fundo não vale nada. Deve ter vindo de “fraude”. Nada a ver com o Frau alemã. (FISCHER, 2010)

violência escolar. Trata-se, talvez, de uma maneira de ver o mundo que foi e que é produzida naquela comunidade. Não podemos achar que a escola deva ser a redentora das mazelas sociais onde as coisas serão resolvidas. É necessário que as forças sociais, comunitárias, polícias, enfim, as diversas instâncias que atuam nesse local possam, juntas, buscar saídas para tentar recompor as relações humanas:

Dentro dessa linha de fratura e de recomposição de uma nova dinâmica social, orientada pela participação social e pelo respeito aos direitos culturais dos diversos grupos que estão presentes no espaço e no tempo social da escola, pode estar o início do estabelecimento de uma nova relação entre o dispositivo de poder-saber da escola e as configurações sociais e culturais dos diversos grupos sociais presentes na cidade (idem, 1999)

Muitas vezes fico com a impressão de que a escola é o local onde a violência parece explodir. Justamente porque é nesse local onde a violência é tratada de maneira a tentar *desemparedar o gesto e a palavra* como fala o autor. A maneira como a escola trata as questões da violência difere um pouco de como essas situações são resolvidas na comunidade. Se, por um lado, como tentei demonstrar a partir das falas das jovens, as famílias respondem aos atos de violência com violência, na escola, a palavra e as leis formais ainda são as que definem a pauta da resolução de problemas. Arrisco dizer que muitas das brigas que ocorrem no espaço escolar, ali ocorrem porque os jovens sabem que haverá a presença do adulto que tentará contornar a situação e achar uma saída negociada para a resolução do conflito, diferentemente do que ocorrerá pelas ruas do bairro, onde o estímulo às brigas ocorre por parte de muitos de seus habitantes.

Embora seja extremamente estressante para quem atua nesses espaços de socialização (a escola), as constantes brigas nos seus “pátios” nos dão pistas de que os alunos e alunas buscam resolver seus problemas sob o olhar de seus professores, pois sabem que lá estarão de alguma forma protegidos. Enfim, mesmo que por caminhos tortuosos, a escola acaba por interferir nas rotinas de resolução de problemas de seus alunos, mesmo que às custas de muito desgaste de seus profissionais.

Para finalizar essa parte do trabalho, penso que seja importante referir o que nos diz Santos (1999, p. 39):

Partindo-se do pressuposto de que a violência é o discurso da recusa que nasce da palavra e do gesto emparelhados, é necessário que se compreendam as mensagens que os atos de violência contém. A violência é uma recusa da palavra, é a negação do outro como ato (sic) social, razão pela qual é necessário entender as mensagens implícitas nos atos de violência. Fica claro, portanto, a necessidade de “desnaturalizarmos” a violência, sob pena de banalizá-la a tal ponto que nada mais tocará nossa sensibilidade, tornando-nos cada vez mais duros com o outro, menos solidários e fraternos.

7. DA RODA DOS EXPOSTOS ÀS EXPOSTAS NA RODA: MENINAS E PEDOFILIZAÇÃO

Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades
O tempo não para
Não para, não, não para
(Cazuza, 1989)

Organizei esse capítulo trazendo primeiramente alguns elementos sobre a roda dos expostos (mecanismo de acolhimento às crianças); em seguida, tracei um breve paralelo entre essas instituições e as casas-lar, uma vez que as meninas comentaram alguns fatos ocorridos nesse local de acolhimento. Mais adiante, apresentei alguns entendimentos de como a ideia de família vem sendo construída ao longo do tempo, pois ao nos depararmos com os modelos familiares das pesquisadas, percebemos o quanto eles fogem dos padrões socialmente apregoados como os mais adequados ou aceitos. Ao final deste capítulo, busquei relacionar essas informações com os entendimentos de pedofilização como prática social contemporânea. Utilizei, para sustentar tais argumentações, dados que foram levantados durante as reuniões do grupo focal, anteriormente descritos.

7.1 Dos expostos na roda

A roda dos expostos consistia numa espécie de porta onde eram depositadas as crianças enjeitadas, ou seja, infantes que os pais, muitas vezes apenas as mães, não podiam ou não queriam criar. “O abandono de bebês recém-nascidos ou de crianças era uma prática comum nos séculos XVII e XVIII no Brasil colonial” (TORRES, 2008, p. 103). Tendo sido inventada na Europa medieval, em Porto Alegre essas casas surgiram pela primeira vez em 1837, sendo determinada sua implantação pela lei provincial nº 9, de 22 de novembro daquele ano. Um dos objetivos da instalação dessas rodas era “evitar os crimes morais, pois a instituição protegia as brancas solteiras dos escândalos, ao mesmo tempo em que oferecia alternativa ao cruel infanticídio.” (Ibidem, p. 105). Para algumas escravas, as rodas eram vistas como

alternativa à escravização de seus filhos, visto que, quando depositados nesse dispositivo, as crianças eram consideradas livres, uma vez que não se sabia quem eram suas mães ou seus proprietários.

Logo após o momento em que as crianças eram colocadas na roda, quem as estava dispensando deveria bater uma sineta para avisar a porteira da instituição para que a recolhesse. Depois de recolhida, as crianças enjeitadas eram encaminhadas para amas de leite, as quais proveriam sua alimentação. Depois quem passava a atender as necessidades das crianças eram as amas-secas, que ficariam responsáveis pelo cuidado da criança até os sete anos de idade. Essas crianças também poderiam ser criadas por famílias que se dispusessem a isso. Aos cuidadores era imperativo informar à Santa Casa de Misericórdia, lugar onde os enjeitados eram administrados, as condições em que as crianças se encontravam. Os adultos responsáveis eram remunerados pelos seus préstimos. Deviam ficar com a guarda das meninas até que essas completassem oito anos de idade e os meninos, sete. Após essas idades, as crianças deveriam ser devolvidas para a Santa Casa.

Se acaso a mãe criadeira optasse por não devolver as crianças nas idades previstas, perderiam a pequena remuneração que recebiam para tal tarefa. Entretanto, a partir dos doze anos, as crianças já poderiam trabalhar de forma remunerada, ou, o que era mais comum, trabalhar por casa e comida. Os bebês que eram abandonados muitas vezes acabavam sendo acolhidos por famílias piedosas, normalmente de trabalhadoras do campo, visto que com isso, além de exercitarem sua compaixão, poderiam utilizá-los futuramente como “mão de obra familiar suplementar, fiel, reconhecida e gratuita; desta forma, melhor que a escrava” (MARCILIO, 1999, p. 52).

Ponto importante a destacar é o fato que, enquanto estavam sob a responsabilidade das amas, essas muitas vezes “impacientavam-se com a criança, misturando aguardente ao leite para acalmá-las mais rapidamente, prática de tal maneira difundida que levou à elaboração de uma lei prevendo trinta dias de prisão para quem assim procedesse” (TORRES, 2008, p 111). Vale pensar que esses lugares de atendimento cumpriam uma função importante na sociedade daquele tempo. Todavia, é importante também se ter em mente que problemas ocorriam nesse tipo de atendimento.

Por quase um século e meio, as crianças brasileiras eram atendidas basicamente pela roda dos expostos. Na contemporaneidade não temos mais essas rodas. Em Porto Alegre, a roda dos Expostos da Santa Casa funcionou até 1940. Porém, percebem-se cada vez mais investimentos para que as crianças e adolescentes que, de alguma forma sejam enjeitados, possam ser atendidos de modo mais adequado. Como tentei argumentar na epígrafe deste capítulo, por vezes temos a sensação de que o futuro repete (ou faz uma espécie de releitura) do passado. Talvez, possamos, com certa desconfiança, suspeitar que os acontecimentos não se repetem, mas sim que são polifônicos, sendo possível pensar em uma polifonia dos acontecimentos.

A respeito da polifonia, podemos dizer que “[n]osso ato de pensar nada mais é que um pensamento em outro pensamento, em outro, mais outro e assim infinitamente” (MARTINS, 1998), o que acaba por nos permitir pensar que as instituições são produzidas por discursos que circulam em um determinado momento, e que esses discursos não só descrevem o que enunciam, mas, também e principalmente, os produzem.

No exato momento de sua enunciação, aquilo sobre o que falam torna-se possível. Nesse sentido vale lembrar que:

Nossos discursos são atravessados por outros discursos, as vozes que ouvimos ecoam outras vozes e o sentido das palavras e expressões variam, frequentemente, de voz para voz, embora, em nossos esforços racionalistas e unificadores (e o uso de *nossos*, aí, corresponde a uma referência genérica aos homens e mulheres), procuremos cristalizar os *sentidos certos* nos dicionários. (SILVEIRA, 2002, p. 80)

Trago essas ideias para propor pensarmos que, mesmo em nosso tempo, as crianças e os adolescentes vêm sendo acolhidos por instituições que certamente em muito se diferenciam das Rodas dos Expostos. No entanto, tais instituições de hoje – FASE, casas de acolhimento, etc. - nos permitem problematizar o atendimento que eles recebem. Como afirmam Moré e Sperancetta (2010, p. 519)

As práticas de atendimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e abandono no Brasil passaram por um amplo processo e reformulação a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA] (lei nº 8.069, 1990) e políticas advindas dele.

Depois desse documento, as crianças e os adolescentes passaram a ser depositários de proteção integral por parte da família, da sociedade e do Estado. Foi oportunizado a eles um conjunto de direitos a serem garantidos e deveres a serem cumpridos.

As instituições de atendimento a esse público foram sendo desconstituídas, por causa do tipo de atendimento que ofereciam, pois apartavam as crianças e os adolescentes em situação de vulnerabilidade do convívio social e familiar, elementos esses que passaram a ser considerados fundamentais para o desenvolvimento desse sujeito de direito que foi fundado a partir dessa regulamentação (ECA).

Para preencher essa lacuna que foi aberta, surge a Casa Lar. Nesse local/instituição, além dos cuidados pessoais, da promoção do bem-estar, dos cuidados com a alimentação, cuidados com a saúde, com o ambiente domiciliar e institucional, dos incentivos a cultura e a educação, ao acompanhamento em passeios, viagens e férias, através dos pais e mães sociais, também se deve propiciar um ambiente que se assemelhe ao familiar, sem, no entanto, suplantando a família de origem dos atendidos, devendo garantir a individualidade e a identidade das crianças e adolescentes assistidos por essas casas.

Surge nesse período um conjunto de possibilidades de atendimento aos adolescentes e às crianças. No âmbito e nos limites desse texto, me dedicarei apenas à figura do pai e da mãe social. Embora correndo alguns riscos ao assumir aqui tal ideia, percebo algumas aproximações entre as cuidadoras dos séculos XVII e XVIII e esses profissionais do nosso tempo. Evidentemente é importante lembrar que a ideia de família como as representadas pelas casas-lar tentam reproduzir um modelo tradicional, idealizado de família. Seria possível pensar que, se a instituição “família” nuclear já existisse como modelo a ser seguido nas Casas das Rodas, essas reservariam mais semelhanças com as casas-lar?

As instituições de abrigo como os orfanatos, sempre foram criticadas em seu modelo por apresentarem “Um atendimento caracterizado pela impessoalidade, massificação e privação de afeto, agravados pela elevada rotatividade de cuidadores”, que segundo Moré e Sperancetta (2010, p. 520) poderiam ter um impacto negativo sobre o desenvolvimento das crianças ali acolhidas.

Outro ponto de aproximação é a pouca necessidade de formação mínima para atuar como pai e mãe sociais, sendo necessário apenas ter o Ensino Fundamental completo, sanidade mental, participar de treinamento específico e estágio; possuir boa conduta social e ser aprovado em testes psicológicos específicos, e ter, pelo menos, 25 anos de idade.

A necessidade de se ter um pai e uma mãe sociais decorrem do entendimento que se deve criar um ambiente que se aproxime de uma família. “(...) Pode-se inferir que as atividades e competências de trabalho da mãe [/pai] social indicam um papel primordial de educadora e de apoio afetivo (...)” (op. cit., 2010, p.523), que busca garantir a socialização das crianças e dos adolescentes, assim como o seu desenvolvimento psicológico.

Almeja-se dessa forma construir um modelo de família nuclear, em que exista a mãe, o pai e os filhos e que se busque certa harmonia para garantir o desenvolvimento adequado de seus membros. Contudo, se pensarmos que as famílias de origem dessas crianças e adolescentes, em muitos casos, não possuem essa configuração, como nos mostram os genogramas realizados, perceberemos que esse tipo de socialização mononuclear se concretiza como modelo, mas efetivamente há uma diversidade de arranjos familiares possíveis.

Mas por que falar de casas-lar aqui? Se pensarmos na existência de pedagogias em todos os locais, e que somos interpelados por um conjunto de ações que nos ensinam coisas, poderemos inferir que essas instituições, além de abrigar crianças e adolescentes em situação de abandono e risco social, acabam também dando a pauta para os adolescentes que não participam dos seus quadros. As meninas com quem trabalhei, em alguns momentos, deixavam transparecer que o certo é como funciona nas casas-lar. Não como

são suas próprias famílias. O modelo nuclear é muito importante para essas meninas.

Porém na própria casa-lar existe, no caso específico do estudo realizado, um distanciamento do modelo de família nuclear preconizado, o que pode ser observado nas falas das meninas quando se referiam a acontecimentos que ocorriam dentro da instituição, e de como aquele espaço efetivamente funcionava:

- Bello: Tem o pai social e a mãe social, isso?
- Aline: É. Aí tipo, que nem agora: a tia que fica lá na casa dela saiu de férias. Daí vai outra pessoa ficar.
- Bello: E como é que eles são assim, na... pai e mãe tratam de um jeito, né?
- Aline: A M falou que eles não são casados, né, e eles têm família, né? E a M falou que uma vez eles quebraram a cama, que tavam fazendo sexo na casa do lado (risos). Daí quando eles acordaram, que daí eles foram lá no quarto, né, eles falaram que foram arrumar o quarto e que a cama tava quebrada.
- Bello: Então o pai social tem a família dele, a mãe social tem a família dela e ali eles têm um relacionamento?
- Aline: Escondido, mas tem.
- Bello: O que vocês acham disso?
(risos)
- Aline: Tinha que ter um pouco de vergonha. É uma casinha de criança.
- Ana: Não é um motel!

Talvez esses comportamentos derivem da falta de formação exigida para que se desempenhe o papel de pai e mãe sociais. Parece um contrasenso, pois ao mesmo tempo em que se criam condições que buscam proporcionar às crianças um ambiente favorável ao seu desenvolvimento (baseado no tradicional modelo pai-mãe-fillhos), parece que as funções se confundem com os prazeres e com arranjos familiares diferenciados. Ainda pelo relato das meninas, as condições de habitação são garantidas pelo poder público:

- Bello: E como é a estrutura lá?
- Aline: É tipo abrigo, sor.

Bruna: Ah, mas a casa é tri legal. É um baita de um casarão com piscina. Tem tudo.

Aline: É tipo uma fazenda, sabe, sor? Tem bicho, tem lago, tem piscina... sabe aquelas casas de novela, sor? Bah, é tri bonita. Uma vez a professora deu um trabalho pra nós fazer, né. Mas como elas não podem sair de lá, nós fomos lá pra fazer o trabalho.

Evidentemente que, quando se fala em família, é necessário considerar as especificidades de cada contexto estudado: é preciso que se tome em consideração a cultura local, as características da vida social da população, enfim, há de se levar em conta um conjunto de fatores que sejam determinantes para o entendimento desse agrupamento de pessoas.

Os antropólogos que se dedicam ao estudo da família têm pontuado o quanto novas configurações familiares podem e devem ser pensadas, colocando assim sob suspeição muito do princípio “natural” de família, pensando-a como um conceito construído a partir de diversos atravessamentos e que pode variar dependendo do contexto onde esteja inserida e do momento histórico no qual ela tenha sido pensada.

Falemos então de algumas configurações familiares que se tornaram possíveis ao longo do tempo. Antes, entretanto, é necessário que se diga que, embora aqui vá se traçar uma linha ordenada de “tipos” de famílias, é importante ter claro que essa forma de apresentar facilita a discussão. Porém não podemos perder de vista que as diversas configurações familiares que serão apresentadas podem ser contemporâneas, podem coexistir e disputar lugar de legitimidade entre elas.

Começemos pela família da Antiguidade, que tinha por propósito principal a manutenção dos bens materiais, a construção e manutenção de um tipo de trabalho específico familiar, busca de ajuda mútua, dado que as condições de sobrevivência para pessoas isoladas naquele mundo não eram favoráveis. Nesse sentido as associações familiares garantiriam melhores condições de vida. A ajuda mútua era então uma das funções dessas uniões (ARIÈS, 1978).

As funções afetivas não estavam necessariamente relacionadas às famílias. Essas relações, em muitos casos, eram buscadas em outros locais. “As trocas afetivas eram então realizadas fora do grupo familiar, onde vizinhos, amigos, amos e criados, crianças e velhos, mulheres e homens podiam participar” (OLIVEIRA, 2006, p. 51). Porém, a partir do final do século XVIII, acontece um deslocamento do local dos afetos: o que antes era disperso passa a ser uma prerrogativa da família. Pais, mães e filhos começam a partilhar desse sentimento. Os adultos passam a colocar seus filhos como centro de suas atenções, especialmente no que tange a educação das crianças. Nesse mesmo período, a figura da criança insubstituível aparece. O zelo aumenta em torno desse sujeito, uma vez que ele é único, com características peculiares, e sua perda seria causadora de muita dor entre os adultos. Por causa disso, tornou-se naquele momento necessário que o número de filhos/as fosse reduzido para que a dedicação e cuidados a eles/as pudesse ser mais intensivo.

Nesse mesmo período começa a acontecer uma espécie de associação entre as mães burguesas e os médicos de família, determinando assim modos de ser para as mulheres/mães. Essas deveriam se basear nos discursos médicos, para cuidarem e zelarem pela saúde de seus filhos. Nesse período também surgem temas que são considerados de extrema relevância, entre eles o aleitamento materno. A mãe que não aderira a essa modalidade de cuidado passava a ser entendida como negligente, sem competência para a função materna, inapta para a sua função mais básica. Quanto às mães das classes mais baixas, visto que não tinham acesso aos médicos de família, começaram a ser tuteladas pelo Estado. Diferentemente das mães burguesas, essas poderiam, caso não seguissem as prescrições destinadas às boas mães, ter seus filhos tomados pelo Estado. Um dos locais de atendimento naquele momento eram as rodas dos expostos, como referido anteriormente.

Diante disso podemos perceber como os discursos vão constituindo as formas de como entendemos a necessidade de cuidados com as crianças. Desde afastamentos e não-valorização delas, até a centralidade desse mesmo ser na vida das famílias e da sociedade.

Diante desse panorama, emerge a "família moderna" hegemônica, que segue sendo modelo nos nossos tempos. Esse espaço de convívio deve regular o funcionamento de seus membros, agregando pais/mães e filhos, para, sob a responsabilidade dos primeiros, garantir os cuidados, a higiene, a limpeza do lar, além (e principalmente) de resguardar a moral de todos os seus membros. Uma contenção diária, um investimento contínuo para que os seus membros deem conta das expectativas sociais. A família torna-se um espaço de contenção das manifestações da sexualidade de seus componentes.

Baseada em laços de consanguinidade, em que características biológicas (genéticas) são as que definem o seu funcionamento, surge então a família nuclear moderna, que tem como eixo de sustentação, basicamente, pai, mãe e filhos. Esse modelo é apoiado em um tripé composto por casamento, sexualidade e reprodução, além do quase monopólio dos afetos.

Esse modelo de família parece pautar, ainda hoje, as políticas públicas de acolhimento às crianças e aos adolescentes. Essa forma de se entender a família passou a ser oficialmente aceito como o "correto" a partir da publicação do Código Civil Brasileiro de 1916. Emerge também dessa lei a figura hegemônica do "homem branco, cristão, proprietário e letrado, em função do qual dar-se-ia o processo de legitimação social da mulher e dos seus filhos a partir do casamento" (SILVA, 2004, p. 286). Com a Constituição Federal de 1988, esse modelo de família passa a ser flexibilizado, existindo a abertura para outras maneiras de configuração familiares.

Destaco agora alguns tipos de famílias que vêm se constituindo ao longo do tempo. Devemos, entretanto, ficarmos atentos que esses são alguns exemplos e que as combinações, arranjos e rearranjos familiares possíveis são inúmeros.

As famílias recompostas são entendidas como aquelas nas quais se forma um novo casal a partir de um segundo casamento, com a rearticulação das proles, se elas existirem. Famílias monoparentais são aquelas constituídas por apenas um dos adultos (geralmente a mãe) e seus filhos. A figura da coabitação, que também tem sido considerada uma possibilidade de família, é entendida como uma experiência pré-nupcial. E, ainda, para citar um último exemplo, as famílias que se formam a partir de relacionamentos homoafetivos.

Dentre esse conjunto de configurações, é importante que se destaque a figura da família “desestruturada”, que é de onde são oriundas, em geral, as crianças e os adolescentes que frequentam as casas-lar. Essas famílias geralmente são identificadas como compostas por pessoas pobres, com baixo poder aquisitivo, que estão localizadas nas periferias das grandes cidades. Essa desestruturação familiar justifica um conjunto de ações acerca dos filhos dessas famílias (FONCECA, 1999).

Temos ainda, para finalizar essas considerações sobre famílias, a noção de família extensa, que é composta por outros membros do grupo que escapam ao seu núcleo central. Ou seja, é constituída por outras pessoas da família que podem/querem prover vínculo e/ou sustento às suas crianças e adolescentes aparentados (ÀRIES, 1978; FONCECA, 2004). Há ainda quem entenda que essas funções, especialmente nos bairros populares, podem ser exercidas por pessoas que não sejam a mãe, o pai ou o casal. Essas crianças e adolescentes poderiam ser acolhidos por vizinhos, amigos e parentes como alternativa ao abrigo. Essa infinidade de possibilidades acaba por se tornar problemática, pois existem vários grupos em atuação nos locais de socialização das crianças e adolescentes. No local onde desenvolvi meus estudos, existem, além das igrejas, associações comunitárias, centros educativos, para citar alguns exemplos, e, também, a atuação de dezessete gangues de jovens.

Longe de querer fazer um discurso alarmista, que entende que as crianças que provêm de “famílias desestruturadas” estarão fadadas à marginalidade, creio ser importante atentarmos para o fato de que não podemos perder de vista os discursos que vem sendo feitos no sentido de demonstrar que a presença de adultos nas vidas das crianças e adolescentes é fundamental para garantir sua segurança, integridade e educação.

7.2 Meninas na roda: sobre a erotização dos corpos infantis

Embora as meninas pesquisadas, assim como tantas outras da mesma faixa etária, já apresentem características físicas que em muito as

aproximem de mulheres adultas, suas idades tenras (12 a 15 anos) me fazem pensar que estão participando desse processo que foi nomeado por Jane Felipe (2000, 2003, 2006, 2007, 2011, 2012; SOUZA, 2010, 2012, 2012^a), de “pedofilização como uma prática social contemporânea”.

Nessa maneira de pensar, a erotização das meninas é vista, segundo a autora, como contraditória, considerando que, ao mesmo tempo em que se criam vários mecanismos jurídicos para, em certa medida, preservar a integridades física, moral e social das crianças e adolescentes, e, em grande medida combater a pedofilia, criam-se também um conjunto de investimentos no sentido de erotizar esses corpos, de forma a torná-las admiradas, valorizadas e desejáveis sexualmente.

Assim esses corpos jovens produzidos e embelezados são postos ao deleite dos adultos, já que, desde muito cedo, são feitos investimentos no sentido de se criar corpos consumíveis e desejáveis. Corpos esses que acabam por ser usufruídos de diversas formas. Desde olhares contemplativos, muitas vezes desejantes, até o recrudescimento desse desejo em situações como passarei a relatar a seguir utilizando as falas das meninas:

- Bello: (...) Uma vez me falaram, vamos ver se vocês sabem, sobre a “roda” no baile funk.
- Fernanda: Ai, que nojo.
- Bello: Então a roda existe?
- Bruna: Existe.
- Bello: E rola na frente de todo mundo assim?
- Fernanda e Bruna: Sim.
- Bello: O que é a roda?
- Bruna: É melhor não falar nisso...
- Bello: Não, fala, pode falar!
- Fernanda: É que depende, várias coisas...
- Bruna: Às vezes um monte de guri se junta pra dançar com uma só.
- Bello: Dançar tipo...
- Fernanda: É isso aí mesmo.
- Bello: E a menina...
- Fernanda; Se ela entrou na roda, ela tem que participar, mesmo se ela não quiser.

Aux. Pesq.: Mesmo se ela não quiser?

Fernanda: Sim! É um baile funk, não tem como ela sair.

Podemos pensar que o “(...) corpo recebe significados na sua dimensão social, sendo a sexualidade uma das possibilidades de relação com a cultura” (NUNES, 2009, p. 45). Nas falas transcritas acima, fica clara não só a centralidade do corpo como possibilidade de interação com a cultura, mas também uma espécie de materialização do que está dito pela autora. Essa centralidade é ao mesmo tempo discursiva e concreta. Os corpos que estão no meio da “roda” devem participar de um conjunto de práticas sexuais que, segundo as meninas, acontecem no meio do salão, ou pelos cantos, ou pelos banheiros. Não existe a necessidade de privacidade para que os atos aconteçam. Esses corpos podem ser usufruídos publicamente sem que haja para isso qualquer tipo de negociação. Ao que parece, existe uma combinação que é prévia, que é firmada antes mesmo que o baile comece, pois como afirmam, as meninas que vão ao baile, e, principalmente as que entram na “roda”, já sabem o que vai acontecer.

Essas meninas, a partir de 12 e 13 anos, já começam a frequentar esses locais. É importante destacar também que os bailes funk a que elas se referem não se tratam de festas *teen*, onde existe limitação de idade para entrar. Vale lembrar inclusive que, segundo o que elas me informaram, é necessário ser maior de dezoito anos para poder frequentar esses locais. Afirmam também que, embora haja essa exigência, meninos e meninas conseguem entrar sem nenhum problema.

Assim como os adolescentes entram, como era de se esperar, visto que o local é destinado aos adultos, também divertem-se nesse local pessoas mais velhas, questionadas sobre isso as meninas afirmaram que:

Bello: (...) tinha uns tiozões que iam lá. O que é um tiozão?

Fernanda: Uns homens velhos indo.

Bello: (...) o que é um tiozão pra vocês?

Bruna: Assim que nem o senhor.⁴²

⁴² Quando realizei os grupos focais, estava com 43 anos de idade.

Fernanda: É um homem mais velho que o normal.

Fernanda: Assim como o senhor.

A afirmação de que “tiozões” frequentam o baile funk, e, se assim lhes convier, participam da “roda”, evidencia uma situação de estupro presumido, visto que as meninas, como referido acima, têm idades inferiores a quatorze anos. Inclusive o próprio conceito de estupro tem uma conotação diferenciada no imaginário das meninas. Elas têm um entendimento particular do que se trata essa prática. Passam a impressão de sempre estarem no controle das situações, mesmo quando estão em um lugar onde seus corpos estão disponíveis para que os frequentadores do baile se deleitem, visto que elas afirmam que quem está na “roda” não sabe nem ao menos o nome ou o sexo das pessoas com quem estão interagindo:

Bello: É mesmo? Tá, mas daí não é estupro?

Fernanda: Não.

Bello: Não? O que é estupro?

Bruna: Quando uma pessoa pega uma pessoa que não quer.

Fernanda: Se a pessoa não quisesse, ela não tava ali no meio.

Bello: Então se foi pro meio, já tá todo mundo sabendo que é pra pegar mesmo?!

Fernanda: Sim, né?!

Bello: E não interessa quem é?

Bruna: Não.

Fernanda: Às vezes não sabe nem o nome, nem se é homem ou mulher

Também quando perguntadas sobre a idade das meninas que frequentam a roda, informaram que:

Bello: (...) é tudo piazzinha também?

Bruna: Huhum (sim). Tudo umas crianças!

O corpo jovem, nesse contexto, tem se caracterizado como uma representação renovada de desejo de consumo. Criam-se nesses locais uma espécie de *fast food* sexual, onde é possível chegar, servir-se e sair sem que haja a necessidade de nenhum tipo de protocolo.

Mas e a proteção integral que deve ser garantida às crianças e adolescentes que é preconizada por diversos documentos, destacando entre eles o ECA? E a atuação das famílias como “espaço de contenção das manifestações da sexualidade de seus componentes”? Esses, segundo minha percepção, são espaços de borramento de fronteiras (de idade, por exemplo), de mistura, de indefinição. Características que são próprias no nosso tempo.

Sobre as famílias e suas intervenções sobre os comportamentos das adolescentes, as meninas, quando comentavam a repercussão que determinadas formas de socialização sexuais (falando especialmente sobre uma prática que tem se tornado recorrente em nossos dias que é a gravação de vídeos de conotação sexual e sua divulgação) disseram sobre as reverberações que isso tem em algumas famílias:

Bello: O que vocês acham desses vídeos que o pessoal grava e divulga?

Luiza: Eu sinto vergonha! E elas não...

Bello: Eu não sei! Eu não conheço quem são essas meninas... mas e família, e se a mãe dela fica sabendo do vídeo, acha legal também?

Aline: Não, a maioria das mães tá apoiando, sor. E dependendo da mãe, faz até junto!

(risos)

Quando se junta esse apoio de algumas famílias às práticas de suas adolescentes, a sensação que algumas meninas têm é de que elas próprias administram bem as suas vidas e suas sexualidades. Parece-me estar formado o cenário propício para que a pedofilização se torne efetiva. E nesse ponto temos que pensar que, para alguns grupos, o conceito de pedofilia é diferente, dado que entendem que meninas muito jovens (que poderiam ser pensadas como crianças), já exercitam suas sexualidades:

Bello: E os namoros, as ficadas, as pessoas costumam transar com quem estão ficando?

Ana: Huhum (sim)

Isabel: Não sei...

- Bello: Com que idade mais ou menos as meninas estão começando a transar com os namorados, vocês sabem?
- Ana: Qualquer idade. A partir dos 12 anos já tem.
- Isabel: 12, 13 (anos)

Nesse ponto começo a pensar em algumas questões de difícil resposta: podemos pensar a pedofilização como prática social contemporânea? Estaria o conceito de pedofilia, em alguns setores da sociedade, sendo arrefecido? A liberdade com que algumas meninas são tratadas não poderia estar potencializando suas iniciações sexuais cada vez mais precoces e sem qualquer orientação? Existe a possibilidade de, como fala a epígrafe desse trabalho, o futuro estar repetindo o passado? A família nuclear como forma de organização da sociedade deve ser repensada? Enfim, existem milhares de questionamentos que podemos fazer dos tempos em que estamos vivendo, alguns com respostas mais fáceis que outras. Precisamos principalmente problematizar os entendimentos que temos sobre crianças, adolescentes, famílias, sexualidades, para assim podermos pensar a dinamicidade da vida.

8. TRICOTANDO CONSIDERAÇÕES FINAIS...

(O MEDO)

Os homens, ainda, conhecem algo mais, além disso: uma espécie de medo de “segundo grau”. Um medo, por assim dizer, social e culturalmente (re)criados, um medo derivado das experiências e percepções do cotidiano que orienta o comportamento dos indivíduos, quer exista ou não uma ameaça imediatamente presente (DAMIÃO, 2011, p. 62).

Tenho visto ao longo do tempo que alguns trabalhos acadêmicos têm em suas considerações finais palavras como: tecendo ideias, tramando considerações, nas redes de alguma coisa... Enfim, termos interessantes nessa idéia de fios/ideias/conceitos que vão se combinando, se entrelaçando, criando certa resistência mecânica. Não se “rasgam” com facilidade, apresentam como característica um emaranhado de estruturas que lhes empregam força, inteligibilidade, durabilidade. O texto que apresentei, na forma desta tese, também tem a pretensão de desenvolver essas características. No entanto, a técnica de encadeá-lo que utilizei foi mais modesta. Tricotei um trabalho. O que significa isto? Embora os tecidos/tramas de que são feitas a partir dessa maneira de confecção sejam resistentes, eles apresentam algumas precariedades. Existem fios que escapam, pontos que não são bem dados, nós que se fazem mais frouxos. Não existe nessa forma de trabalhar a possibilidade de velocidade, de perfeição fácil, de trabalho que resultou sem máculas.

Nesse sentido acho que também a escrita é um trabalho artesanal, que, sem dúvida, apresenta um produto final (um *textum*⁴³ propriamente dito), que poderá ser usado em momentos específicos e que também poderá não ser utilizado. E para que servem, por exemplo, ideias que não são utilizadas? Elas servem para mover o mundo. Nem que seja apenas o mundo restrito de quem as escreveu, as elaborou, as amou ou as renegou. Quem sai modificado

⁴³ Raiz latina da qual deriva as palavras “texto” e “tecido”.

dessas “manufaturas” são as pessoas que delas deram conta, que assumiram suas imperfeições, mas que, mesmo assim, chegaram ao ponto final.

Não são raras, por exemplo, as vezes em que o casaco tricotado não agrada e a decisão mais sensata é lhe desmanchar e começar outra trama. Com isso se reaproveita o material empregado na sua feitura (os fios).

Nesse ponto temos uma vantagem quando escrevemos: os fios que tecemos não precisam ser economizados. Eles são infindáveis, renováveis, rearticuláveis. Acredito que o ato de pesquisar nos provoca modificações importantes. Quando decidi iniciar a empreitada de pensar sobre violência, justamente por estar em um local onde ela é muito presente, não pensava que esse trabalho seria tão pesado para mim. Ao longo de sua escrita, pude perceber detalhes que até então não havia visto. Acreditava que o espaço escolar era composto por uma diversidade de acontecimentos, alguns mais evidentes, outros menos. Porém não pensava que esse lugar pudesse conter tantas informações, tantos acontecimentos, tantas e diversas maneiras de se enxergar o mundo.

Nos grupos focais que promovi, fui desmontado, rearticulado e levado a entender as coisas de maneiras diferentes. Quando falo em entender, é bom que se diga, não estou falando em concordar, em achar que está tudo certo. Longe disso. Nesse contexto, entender é pensar que a vida vai se constituindo, sendo tricotada com os materiais que estão disponíveis para isso. Cada um vai construindo sua maneira de existir de acordo com os recursos que tem disponíveis.

Ao encerrar a presente tese, julgo pertinente retomar as perguntas dessa pesquisa que apresentei logo na introdução desse trabalho: existe uma cultura da violência que se desenvolve e passa a dar a pauta para a resolução de conflitos? Existe um descompasso entre o que a escola preconiza e a forma como seus alunos e alunas resolvem seus problemas? As meninas, dentro da realidade em que vivem, têm sido mais violentas ao longo do tempo, por causa dos seus amores, e têm direcionado essa violência a outras meninas? Que fatores criaram as condições que possibilitaram a mudança nas subjetividades dessas meninas que brigam, lutam, choram por amor? Quais foram os principais processos de objetivação que fizeram com que elas escapassem da representação de feminilidade dócil, delicada e cortês?

Depois do que apresentei nos capítulos anteriores, me sinto convidado a buscar uma forma de compreensão dos eventos narrados.

As práticas amorosas/sexuais da juventude contemporânea carregam consigo os rastros do amor romântico, seus clichês e fórmulas e, ao mesmo tempo, instituem novas formas e linguagens para os encontros e trocas entre os sujeitos (SOARES, 2007, p. 111).

Ao longo da escrita desse trabalho, pude perceber, assim como aponta a autora, que as meninas carregam consigo muitas marcas do amor romântico, hibridizando-as com outras formas de socialização. Se crermos que o amor romântico é atemporal, sempre existiu e continuará existindo; que ele pode ser entendido com sinônimo de felicidade (ou infelicidade quando da sua falta); que ele, o amor, por não ouvir a razão, pode resvalar para relacionamentos baseados em atos violentos, como uma possibilidade de recrudescimento desse romantismo. Tudo é válido para se manter o ser amado consigo? Ou estaríamos aqui falando apenas de sentimentos de posse no momento em que nos sentimos envolvidos numa relação “amorosa”? Em nome do amor, esse sentimento avassalador (ou da relação afetivo-sexual), quase inquestionável, pode-se fazer um sem número de atos na tentativa e mantê-lo, resguardá-lo.

“Em nome do amor, praticam-se atos criminosos, como os chamados crimes passionais, mas também cometem-se outras “loucuras” mais glamourosas e radicais, como abandonar tudo (família, profissão) e seguir o chamado do amor” (SOARES, 2007).

Como as meninas pesquisadas estão na faixa de idade dos 12 aos 15 anos, ainda, ao menos as que participaram dos grupos focais, ainda não têm profissão ou mesmo as próprias famílias glamourizam seus amores por meio das agressões, das brigas em público, das desavenças, enfim, utilizam os recursos que têm disponíveis para dar ao conhecimento de todos o quanto sofrem por esse sentimento ou por esta relação. Ou simplesmente entendem que a relação implica em um sentimento de posse e que, portanto, precisa ser, a qualquer custo, defendida, garantida.

Fico com a impressão de que a idéia circulante ainda nos nossos tempos de que as mulheres levam consigo o amor, enquanto os homens

carregam o desejo sexual ainda é muito presente nas relações, sendo constantemente reiteradas (LIPOVETSKY, 2000). As meninas pesquisadas ainda carregam a ideia de que são mais românticas que os meninos.

Bello: As meninas são mais românticas?
 Fernanda: São.
 Bello: É mesmo? Os guris não?
 Fernanda: Não.
 Bello: Me explica melhor. Por que vocês acham que as meninas são mais românticas que os meninos?
 Fernanda: Porque menino não pensa em nada.
 Bruna: A guria tem sentimento, eu acho.

Quanto ao desejo sexual estar relacionado aos meninos, elas são contraditórias em suas colocações, uma vez que, na mesma medida que afirmam que o desejo é uma coisa basicamente masculina, também dizem que existem meninas que demonstram seus desejos. Porém um tipo específico de menina tem esse comportamento: as bem “safadas”, segundo elas. Quando perguntadas sobre como se dão os encontros sexuais, elas respondem:

Mariana: Depende, né, sor, que tem gente que olha pro guri só faz um sinal e outras que conversam antes...
 Bello: Tá, e essas meninas que fazem só um sinal e vai?
 Amanda: Aí eles ficam, ele pergunta se quer ir pra casa...
 Mariana: Na verdade, esses guris só querem comer.
 Bello: Tá, e as meninas querem os guris pra quê?
 Bello: Assim, ó: chama pra ir pra casa... tá, e vai. E aí os guris querem. E as gurias, pessoal? Só os guris que querem?
 Amanda: As gurias também vão porque querem, sor.
 Mariana: Tem umas que são bem safadas!

Mesmo que as meninas estejam administrando em certa medida sua sexualidade, parecem ainda muito apegadas às representações mais tradicionais de feminilidade. Parece um contra-senso elas explorarem de forma intensa seus corpos e suas sensações, a exemplo do que acontece nos bailes funk (a roda, por exemplo), e ao mesmo tempo reproduzirem a representação de que meninas que expõem claramente o seu desejo são consideradas safadas.

Na condição de professor da escola pesquisada, perguntava-me se viver naquele bairro contribuía para a produção dos tipos de relacionamentos afetivo-sexuais que foram apresentados. Como pensar as coisas que me eram apresentadas? Se por um lado as meninas se mostravam “poderosas”, sempre se sentindo no controle das situações, por outro pareciam bastante dependentes dos seus relacionamentos, dos seus namoros, dos seus “gados”.

Nesse turbilhão de contradições penso que uma, entre tantas outras maneiras de pensar o funcionamento das meninas daquele local, seja a administração das situações de risco a que estão expostas. De alguma forma, os sujeitos precisam encontrar conforto e bem estar no local onde vivem. Isso pode fazer emergir esse tipo de feminilidade que é apresentado pelas meninas pesquisadas.

Aqui não pretendo fazer nenhum tipo de julgamento desses sujeitos. Essa tarefa eu já vinha desempenhando há algum tempo. Depois desse percurso que encerro agora, penso que os fenômenos da vida devem ser observados com olhos de quem quer entender, estranhar, pensar diferente. Não com o olhar de quem define, conceitua, encerra (pretensões que tenho abandonado ao logo do tempo, ao longo dos estudos, das pesquisas).

Termino com a certeza de que muita coisa ficou para trás, que muitos conceitos foram deixados de lado, que muito mais elementos poderiam ter sido explorados. Entretanto, como acredito que a vida é um eterno recomeçar, tenho certeza de que terei uma longa estrada para percorrer por esses caminhos tortuosos, instigantes, problematizadores das pesquisas.

9. REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. Condição Juvenil no Brasil Contemporâneo. In: BRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). Retratos da juventude Brasileira: Análises de uma pesquisa nacional. Rio de Janeiro: Fundação Perseu Abramo, 2005.
- ABRAMOVAY, M.; RUA, Maria das Graças. (Coords). Violência nas escolas. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna. UNAIDS. Banco Mundial. USAID. Fundação Ford/CONSED/UNDIME, 2004.
- ABRAMOVAY, M. ; CASTRO, M. G. ; PINHEIRO, L. C. ; LIMA, F. S. ; Porto Alegre, ano 4, nº 8, jul/dez, 2002, p. 84 – 135.
- ADORNO, Sérgio. Exclusão socioeconômica e violência urbana. Sociologias, dois sexos e das diversas configurações de gênero.
- AIGNER, Carlos Henrique de Oliveira. Alfabetização em geografia e educação ambiental : contribuição a cidadania em escolas voltadas à educação popular.. 2002. [207 f.] : il.
- ALFABETIZAÇÃO nos países de língua portuguesa, São Paulo, ano 1, n. 2, 2007. Disponível em: <<http://www.mocambras.org>>. Publicado em: março 2007. .
- ALMEIDA, Maria da Conceição C.; AQUINO, Estela M. L.; BARROS, Antoniel Pinheiro de. Trajetória escolar e gravidez na adolescência entre jovens de três capitais brasileiras. Cad. Saúde Pública;22(7), 2006.
- ALTMANN, Helena. Marias (e) homens nas quadras: sobre a ocupação do espaço físico escolar. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, V. 24, N. 2, jul/dez. 1999, p. 157 – 173.
- ALVES, Vera Lucia Pereira. Receitas para a conjugalidade: uma análise da literatura de auto-ajuda. (Tese de doutorado). UNICAMP, 2005.
- AMARAL, Márcio de Freitas do. Culturas juvenis e experiência social : modos de ser jovem na periferia. 2011. 142 f
- ANJOS, Augusto. Eu e outras poesias. Porto Alegre. L&PM, 2002.
- ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. In: Ariès, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 2. ed. Rio de Janeiro : LTC, c1981. 196 p.
- BARROS, Manoel de. Poesia completa. São Paulo: Leya, 2010. 493 p.
- BAUMAN, Z. Amor líquido. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores. 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

- BELLO, Alexandre Toaldo. Sujeitos infantis masculinos: homens por vir?. 2006. 116 f. : il.
- BIDDULPH, Steve. Criando meninos. São Paulo: Fundamento Educacional, 2002.
- BUTLER, Judith . Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: Louro, G.L. (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 35-82.
- CARDIA, N. Atitudes, normas culturais e valores em relação à violência em 10 capitais brasileiras. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 1999.
- CORAZZA, Sandra Mara. Era uma vez... quer que conte outra vez?: as gentes pequenas e o indivíduo. In: Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas. Rio de Janeiro : DP&A, 2002. p. 31-52
- CORNELIUS, T. L.; RESSEGUIE, N. Primary and secondary prevention programs for dating violence: A review of de literature. Aggression and Violent Behavior, v. 12, n 3, p 364 – 375, 2007.
- COSTA. Jurandir Freire. As práticas amorosas na contemporaneidade. Psyche 3(3), 1999.
- COSTA. Jurandir Freire. Sem fraude nem favor: estudos sobre o amor romântico. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. 3ª. Ed.
- DAL'IGNA, Maria Cláudia. Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola. 2011. 182f. Tese. UFRGS/PPGEDU, Porto Alegre, RS.
- DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. Soc. [online]. 2007, vol. 28, n 100, p. 1105 – 1128.
- DEBERT, Guita Grin. A dissolução da vida adulta e a juventude como valor. Horizonte Antropológico, Porto Alegre, ano 16, n. 34, . p 49 – 70, jun/dez, 2010.
- DINIZ, Eva.; KOLLER, Silvia Helena. Fatores associados à gravidez em adolescentes brasileiros de baixa renda. Paideia (Ribeirão Preto) vol.22 no.53 Ribeirão Preto Sept./Dec. 2012
- EDELWEISS, Maria Isabel. Infância e maquinarias [manuscrito]. 2001. 305 f. : il.
- FELIPE, Jane. Afinal, quem é mesmo pedófilo? Cadernos Pagu, n. 26, Campinas, jan/jun. 2006. P. 201 – 223.
- FELIPE, Jane. Do amor (ou de como glamourizar a vida): apontamentos em torno de uma educação para sexualidade. In: RIBEIRO, Paula et al. (Org.). Corpo, Gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas. Rio Grande: FURG, 2007.

- FELIPE, Jane. Erotização dos corpos infantis, pedofilia e pedofilização na contemporaneidade. Projeto de Pesquisa 2009 – 2011. PPGEDU/FACED/UFRGS, 2009.
- FELIPE, Jane. Erotização dos corpos infantis. In LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silavan Vilodre (Orgs). Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- FELIPE, Jane. GUIZZO, B. S. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. Pro-posições, Campinas, v. 14, n. 3, p. 119 – 129, 2003.
- FELIPE, Jane. Infância, gênero e sexualidade. Educação & Realidade, n. 25, v. 1, p. 115 – 131, jan/ju. 2000.
- FISCHER, L. A. Dicionário de Porto-alegrês (Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999).
- FOUCAULT, M. As palavras e as coisas. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense, 1995a.
- FOUCAULT, M. Vigiar e punir : nascimento da prisão. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- FRAGA, Alex Branco. Corpo, identidade e bom-mocismo: cotidiano de uma adolescência bem-comportada. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 164 p.
- FRIEDERICHS, M. C. (2008). Corpos escritos na internet: Representações do corpo em blogs. Retrieved July 15, 2010, From http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST53/Marta_Cristina_Friederichs_53.pdf
- GARBIN, Elisabete Maria. Cenas juvenis em Porto Alegre: “Lugarizações”, nomadismos e estilos como marcas identitárias. In: SOMMER, Luiz Henrique & BUJES, Maria Isabel. Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. Canoas. ULBRA, 2006.
- GIACOMINI, Sandra Adelina. Processos de produção de masculinidades e feminilidades juvenis: articulações com violências de gênero, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2011
- GOMES, R. Invisibilidade da violência nas relações afetivo-sexuais. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; NJAINEK, K. (orgs). Amor e violência: um paradoxo das relações de namoro e do “ficar” entre os jovens brasileiros. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2011, 236 p. p. 141 – 151
- GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. Paideia (Ribeirão Preto), 2002, vol.12, no.24, p.149-161. ISSN 0103-863X

- GUARESCHI, et al. Pobreza, violência e trabalho: a produção de sentidos de meninos e meninas de uma favela. *Educação e Psicologia*, 8. (1), p. 45 – 53. Porto Alegre, 2003.
- HALPERN, C. T. et al. Partner violence among adolescents in opposite-sex romantic relationships: findings from the national Longitudinal study of Adolescent Health. *American Journal of Public Health*, v. 91, p. 1679 – 85, out 2001
- ILHA, M. M.; LEAL, S. M. C.; SOARES, J. S. F. Mulheres internadas por agressão em um hospital de pronto socorro: (In)visibilidade da violência. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, v. 3, n. 2, p. 328 – 334, 2010.
- KOLLER, Silvia Helena. Violência doméstica : uma visão ecológica. In: *Violência Doméstica*. São Leopoldo : Amencar, [1999]. p. 32-42: il.
- KRUG, E. G. et al. The world report on violence and health. *The Lancet*, v. 360, n. 9339, p. 1083 – 1088, 2002.
- LACADÉE, P. A passagem ao ato nos adolescentes aSEPHallus: Revista eletrônica do Núcleo Sephora de pesquisa sobre o moderno e o contemporâneo, 2 (4), 85 – 92, 2007.
- LATHAM, E. E. M. (2006). Linguagem, identidade e gênero na comunicação mediada por computador: Um estudo de webpages pessoais de mulheres. (Tese de Doutorado não-publicada). Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Universidade Estadual de Campinas, SP.
- LAVOIE, F. et al. Teen dating relationship and aggression: an exploratory study. *Violence Against Women*, v. 6, n. 1, p. 6-36, 2000.
- LISPECTOR, Clarice. *A paixão segundo G.H.: romance*. Rio de Janeiro : Rocco, 1998, c1964. 179 p.
- LOURO, G. L. (2001). *Currículo, gênero e sexualidade*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- LOURO, G. L. Corpo, Escola e identidade, *Educação e Realidade*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 25, n. 2, jul./dez. 2000, p. 59 – 75.
- LOURO, G. L. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- LOURO, G. L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LOURO, Guacira L. Produzindo Sujeitos Masculinos e Cristãos. In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org). *Crítica Pós-Estruturalista e Educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995b.
- LOURO, Guacira Lopes. *Conhecer, pesquisar, escrever... Educação, sociedade & cultura*. Portugal: Universidade do Porto, n 25, p. 235-245, 2007)

- LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. Educação e Realidade. Porto Alegre, v.20, nº2, jul/dez, 1995a.
- MALTA, Deborah Carvalho. et al. Vivências de violência entre escolares brasileiros: Resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) Ciências & saúde coletiva, 15 (supl. 2), 2010.
- MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos exposto e a criança abandonada na história do Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). História Social da Infância no Brasil. 2. Ed. São Paulo. Cortez, 1999. p. 51 – 76.
- MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La construcción social de La condición de juventud. In: CUBIDES, Humberto J.; TOSCANO; Maria Cristina L.; VALDERRAMA, Carlos Eduardo H., (Ed.). Vivendo a toda: jovens, territórios culturais y nuevas sensibilidades. Santafé de Bogotá: Siglo Del Hombre Editores, Departamento de Investigaciones Universidad Central, 1998.
- MARTIN, F. F.; PAMPOLS, C. F. Una Mirada antropológica sobre las violencias. Alteridades, enero/Julio, año/vol. 14, número 027. Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa, Distrito Federal, México. P. 159 – 174
- MARTINELLI, C. C. . Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas. 1. ed. Brasília: UNESCO, 2002. v. 1. 192 p.
- MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. Didática do ensino de arte : a língua do mundo : poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.
- MARTY, François. Adolescência, violência e sociedade. Ágora, v. IX, n. 1 jun/jun, Rio de Janeiro, 2006, p. 119 – 131.
- MEIRELES, Tatiana. “Pegar, ficar, namorar...” Jovens mulheres e suas práticas afetivo sexuais na contemporaneidade, 2011, 185 f.
- MEYER, Dagmar E. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; Goellner, Silvana (Orgs.) Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação. Petrópolis: Vozes, 2003 p. 9-27.
- MINAYO, M. C. S. A violência na adolescência: u problema de saúde pública. Cadernos de saúde Pública, RJ, 6 (3): 278 – 292, Jan/set, 1990.
- MINAYO, M. C. S. Conceitos, teorias e tipologias de violências: a violência faz mal à saúde individual e coletiva. In: NJAINE, K.; ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P. (org.). Impactos da Violência sobre a saúde. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009. 384 p. p. 21 – 42.
- MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; NJAINEK, K. (orgs). Amor e violência: um paradoxo das relações de namoro e do “ficar” entre os jovens brasileiros. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2011

- MIRANDA-RIBEIRO, P., & Moore, A. (2003). Papéis de gênero e gênero no papel: Uma análise de conteúdo da Revista Capricho, 2001-2002. Belo Horizonte, MG: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais.
- MISSE, Michel. Cinco Teses equivocadas sobre criminalidade urbana no Brasil. Mesa Redonda: "Violência no Público e no Privado", no Seminário: Violência ou participação social no Rio de Janeiro", IUPERJ, RJ, 1995.
- MORÉ, Carmen L. O. O.; SPERANCETTA, Andressa. Práticas de pais sociais em instituições de acolhimento de crianças e adolescentes. *Psicologia & Sociedade*, 22 (3): 519 – 528, 2010.
- MOSÉ, Viviane. Toda palavra. Rio de Janeiro : Record, 2006
- NEVES, Paulo Rogério da Conceição. Vianna, Claudia Pereira (orient). As meninas de agora estão piores do que os meninos gênero, conflito e violência na escola. São Paulo, 2008. 149 p.
- NEVES, Paulo. "É feio menina brigar": gênero e violência na escola. *Fazendo Gênero 2009, Diáspora, diversidade, deslocamentos*, 23 a 26 de agosto de 2010.
- NOLASCO, Sócrates. De Tarzan a Homer Simpson: banalização e violência masculina em sociedades contemporâneas ocidentais, Rio de Janeiro, Rocco, 2001.
- NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de Almeida; EUGÊNIO, Fernanda. *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2006.
- NUNES, Marion Kruse. Memória dos bairros: Restinga, Porto Alegre, Secretaria Municipal de Cultura, 1990.
- OLIVEIRA, Henrique Luiz Pereira. Os filhos da falha. Assistência aos expostos e remodelação das condutas em Desterro (1828-1887), Dissert. de Mestrado História, São Paulo, PUC, 1990
- PAIS, J. M. Máscaras, jovens e "escola do diabo". *Revista Brasileira de Educação*. V. 13, n. 37, Rio de Janeiro, Jan/abr. 2008
- PAIS, José Machado. *Culturas Juvenis*. Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2003.
- PANTOJA, Ana Lúcia Nauar. "Ser alguém na vida": uma análise sócio-antropológica da gravidez/maternidade na adolescência, em Belém do Pará, Brasil. *Cad. Saúde Pública* vol.19 supl.2 Rio de Janeiro 2003
- PAZ, Octavio. *A dupla chama – amor e erotismo*. São Paulo: Editora Siciliano, 1994.
- PIRES, Suyan Maria Ferreira. "Histórias de amor para sempre, histórias de amor para nunca mais..." : o amor romântico na literatura infantil. 2009. 176f + Anexos.

- PREUSCHOFF, Gisele. Criando meninas. São Paulo: Fundamento Educacional, 2003
- PRIORE, Mary Del. História das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 1999. 444 p.: il.
- ROGEMONT, Denise de. História do amor no ocidente. São Paulo. Ediouro, 2003.
- ROSA, Graciema de Fátima da. Corpos jovens como superfície de inscrição de textos culturais: recados para a educação escolar UFRGS 2004, Dissertação
- SABAT, Ruth. Só as bem quietinhas vão casar. In: Meyer, Dagmar. Soares, Rosângela (orgs.). Corpo, Gênero e Sexualidade, Porto Alegre, Editora Mediação, 2004, p. 95-106.
- SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Descobrir o corpo: uma história sem fim. Educação e Realidade. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 25, n. 2, jul./dez. 2000, p. 49 - 58.
- SANTOS, D. B., & Silva, R. C. (2008). Sexualidade e normas de gênero em revistas para adolescentes brasileiros. Saúde e Sociedade, 17(2), 22-34.
- SANTOS, José V. T, Violências e dilemas do controle social nas sociedades da "modernidade tardia". São Paulo em Perspectiva, 18(1). São Paulo, 2004, p. 3 – 12.
- SANTOS, José V. T. A Violência na escola, uma questão social global. In: Violencia, sociedad y justicia : el América Latina. Buenos Aires: CLACSO, 2002. p. 117-133
- SANTOS, José V. T. A Violência na Escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, nº 1, p. 105- 122, jan/jun, 2001.
- SANTOS, José V. T.; NERY, B. D.; SIMON, C. C. (orgs) A palavra e o gesto emparedados: a violência na escola. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1999. 176 p.
- SANTOS, Karine Alves. Gravidez na adolescência em contexto: entendendo intenções reprodutivas em uma favela brasileira. Cad. Saúde Pública vol.28 no.4 Rio de Janeiro, 2012
- SANTOS, Tânia, C.; Zeitoune, Christiane M. Amor, impasses da sexuação e ato infracional na adolescência. Tempo psicanalítico, Rio de Janeiro, V. 43 – 1, 2013.
- SCOTT, Joan Wallach. Gênero : uma categoria útil de análise histórica de Joan Scott. In: Educação & realidade. Porto Alegre Vol. 20, n. 2 (jul./dez. 1995), p. 71-99
- SEFFNER, Fernando. AQUINO, Rosemeri. No calor da hora: a educação em direitos humanos no contexto dos imprevistos de sala de aula. Texto

apresentado no 7º Encontro anual da ANDHEP – Direitos Humanos, Democracia e Diversidade. 23 a 26 de maio de 2012, UFPR, Curitiba, PR.)

SEFFNER, Fernando. Derivas da masculinidade: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual. Porto Alegre: UFRGS, 2003. (Tese de doutorado)

SEFFNER, Fernando. *Sigam-me os bons*: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escola. Educ. Pesqui. vol.39 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2013

SEFTON, A. P. (2006). Pai não é de uso diário? Paternidades na literatura infanto-juvenil. (Dissertação de Mestrado não-publicada). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

SILVA, E.R.A.S (Coord). O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil. Brasília, IPEA / CONANDA, 2004.

SILVA, Rosimeri A. “O futuro é violento”: Sobre perspectivas de futuro para jovens do ensino médios e ingressantes de curso superior. Revista FACEW, 1º semestre de 2009, número 2, p 57 – 62

SILVA, Tomaz Tadeu da . A produção social de identidade e da diferença. In: SILVA Tomaz Tadeu da . (Org.) Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ, Vozes, 2000, p.73 – 102.

SILVA., L. L.; COELHO, E. B. S.;CAPONI, S. N. C. Violência silenciosa: violência psicológica como condição da violência física doméstica. Interface – Comunicação, Saúde, Educação, v. 11, n. 21, p 93 – 103, 2007.

SILVEIRA, Rosa M. H. “Olha quem está falando agora”: a escuta das vozes na educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação, 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, J.S.F.; LOPES, M.J.M.; NJAINE, K. Violência nos relacionamentos afetivo-sexuais entre adolescentes de Porto Alegre, Rio Grande do Sul: busca de ajuda e rede de apoio. Caderno de Saúde Pública. Rio de Janeiro, 2013.

SOARES, Joannie dos Santos Fachinelli. Violências nas relações afetivo-sexuais entre adolescentes do ensino médio de escolas públicas e privadas de Porto Alegre : prevalência e rede de apoio [manuscrito]. 2012. 150 f.: il.

SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. Namoro MTV : juventude e pedagogias amorosas/sexuais no Fica Comigo. 2005. 174 f. + 1 DVD: Il

SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. Jovens contemporâneos- sexualidade, corpo e gênero na mídia. Niterói, v. 7, n. 2, p. 91 – 113, 1. Sem. 2007.

SOLER, Reinaldo. Jogos cooperativos. Rio de Janeiro : Sprint, 2002. 132 p.: il.

- SOUSA, Filomena Carvalho. O que é “ser adulto”: as práticas e representações sociais sobre o que é “ser adulto” na sociedade portuguesa. Revista Moçambros: acolhendo a
- SOUZA, Andrea Xavier Albuquerque.; NÓBREGA, Sheva Maia.; COUTINHO, Maria da Penha Lima. Representações sociais de adolescentes grávidas sobre a gravidez na adolescência, *Psicol. Soc.* vol.24 no.3 Belo Horizonte, 2012.
- SOUZA, Jane Felipe de. "Vinde a mim as criancinhas": pedofilização e a construção de gênero nas mídias contemporâneas. In: *Olhares plurais para o cotidiano : gênero, sexualidade e mídia* P. 90-98, 2012a.
- SOUZA, Jane Felipe de. Infâncias, sexualidades e pedofilização : o corpo feito espetáculo. In: *Pesquisa em educação: territórios múltiplos, saberes provisórios*. Belém: Açaí, 2010. P. 93-102
- Souza, Jane Felipe de. Pedofilização como prática social contemporânea nos sites para crianças. In: *Revista Direitos Humanos*. Brasília, DF., 2011 Vol. 8 (jan. 2012), p. 31-34
- SOUZA, Jane Felipe de. Do amor (ou de como glamourizar a vida): apontamentos em torno de uma educação para a sexualidade. In: *Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas*. Rio Grande: Ed. Da FURG, 2007. P. 31 – 45.
- SOUZA, Jane Felipe de. Infância, gênero e sexualidade, *Educação e Realidade*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 25, n. 1, dez-jan/jul. 2000, p. 115 - 131.
- SPOSITO, Marília P. Os jovens no Brasil: Desigualdades Multiplicadas e Novas Políticas. Belo Horizonte: Observatório da Educação, 2003.
- SPOSITO, Marília P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, V. 27 n. 1, p. 87 – 103, jan/jun, 2001.
- STEIW, Luciano Debom. Estilos juvenis na periferia urbana : conhecendo culturas de alunos de uma escola municipal na Restinga Velha. 2013. 105 f.
- STRAUS, Murray. VIOLENCE AGAINST WOMEN, Vol. 10 No. 7, July 2004 790-811
- TORRES, Luiz Henrique. A casa da roda dos expostos na cidade de Rio Grande. *Biblios*, Rio Grande, 20: 103 – 116, 2006.
- TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Usando Gattaca: ordens e lugares. In: Teixeira, Inês Assunção C. & LOPES, José S. M. (Org). *A escola vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autentica, 2003. PP. 67-82
- WELLER, Vivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens : aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método.

In: Educação e pesquisa. São Paulo Vol. 32, n. 2 (maio/ago. 2006), p. 241-260 : il.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Identidade e diferença : a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

WRIGHT, M.; LEAHEY, M. Enfermeiras e famílias: um guia para avaliação e intervenção na família. 3.ed. São Paulo: Rocca, 2002. 327 p.

ZALUAR, Alba. Juventude violenta: processos, retrocessos e novos percursos. DADOS – Revista de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, vol. 55, n. 2, 2012, p 327 – 365.

ZALUAR, Alba. Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização, São Paulo, Perspec. 1999, vol. 13, n. 3, p. 3 – 17.

ZALUAR, Alba. Violência e Educação. São Paulo, Cortez, 1992.

ANEXO I: MATÉRIA JORNAL VITRINE

Estudante do Pessoa de Brum é espancada na saída da escola

Estiveram na redação do Jornal Restinga, Liliane Lopes Sienicki, 33 anos, comerciária há 10 anos no Armazinho Gaúcho, juntamente com sua filha de 13 anos. Relataram a covarde agressão, quando a menina se dirigia para casa, depois de mais um dia de aula.

Segundo Liliane, sua filha estuda na escola Pessoa de Brum desde o jardim, e nunca se envolveu em brigas ou indisciplina, podendo ser confirmado na direção da escola.

- "Por essa razão, não consigo entender até agora porque fizeram esta agressão bárbara e desumana com a minha filha. Ela estava saindo da escola, quando sete outras meninas mais velhas que ela a chamaram para conversar. A menina até elas e quando chegou foi pega de surpresa com socos e pontapés. Foi derrubada no chão e a chutaram sem parar, até que um vizinho da escola, vendo a situação, acabou apartando a confusão.

Quando cheguei em casa e percebi minha filha toda machucada, fiquei desesperada. Fui até a casa das duas que foram as responsáveis pela agressão,

quando soube que o motivo da covarde agressão à minha filha, é que ela estaria namorando um rapaz que a agressora gostava e tam-

e nas pernas. Liliane foi à delegacia fazer ocorrência, e no conselho tutelar.

- Esta minha atitude é para chamar a atenção das



bém queria namorar.

O mais grave desta história, segundo Liliane, é que as agressoras nem são estudantes da escola, e ficaram ali, de tocaia, para pegar a estudante e fazer esta barbaridade, que ocorreu no meio da rua.

- Inclusive, estas agressoras estavam mal informadas, porque esse rapaz me procurou pedindo para namorar minha filha e eu não permiti. Não quis que ela namorasse com ele. Portanto, elas estavam batendo na pessoa errada. O rapaz, pelo que sei, estava querendo namorar as duas simultaneamente.

Imediatamente, Liliane levou sua filha de 13 anos ao Pronto Socorro, para fazer exame de corpo e delito, onde ficou constatado lesão no crânio, pescoço

escolas, para que busquem mais segurança para os alunos dentro e no entorno dos estabelecimentos, porque ali no Pessoa de Brum, qualquer um entra e saí, pulam o muro e os alunos ficam indefesos, conclui Liliane.

A sua filha de 13 anos, que vamos citar apenas pelas iniciais por se tratar de menor, nos conta que odeia a violência e não consegue nem passar mais em frente da escola, porque já está cansada de ver brigas no pátio, na saída e gente se machucando por bobagens.

- Aprendi e quero deixar a mensagem, que escola é lugar para que possamos aprender a ser cidadãos e não ficar uns agredindo aos outros como animais, encerra A.L.S.

APENDICE I: QUESTIONÁRIO

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação
Pesquisadora responsável: Alexandre Toaldo Bello

O que é um “gado”?

Identificação:

Idade: _____ Sexo: () masculino () feminino

Quando se fala em meninos e/ou meninas o que significa chamar alguém de “gado” na gíria de vocês?

O que define se determinada menina ou menino é “gado” de alguém?

O que acontece se alguém mexe com o seu “gado”?

APENDICE II: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de autorizar seu(a) filho(a) a fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Desde logo fica garantido o sigilo das informações. Em caso de recusa seu filho(a) não será penalizado(a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Pesquisa: Pecuária do Amor

Pesquisador Responsável: Prof Alexandre Toaldo Bello

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar): (51) xxx xxx xx

Esta pesquisa tem por objetivo conversar com os/as jovens, das turmas do C 10 (sétimo ano do ensino fundamental) sobre temas relacionados aos seus namoros e relacionamentos amorosos. Para isso, serão realizadas algumas observações e entrevistas, em local e horário que não prejudiquem a rotina de vida e escolar dos pesquisados.

Nesses encontros serão desenvolvidas algumas atividades que terão como foco as maneiras como os/as jovens vem administrando seus relacionamentos amorosos. Isso será realizado a fim de que os/as jovens possam expressar suas ideias e opiniões acerca dessas questões.

As informações e resultados desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

Alexandre Toaldo Bello

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

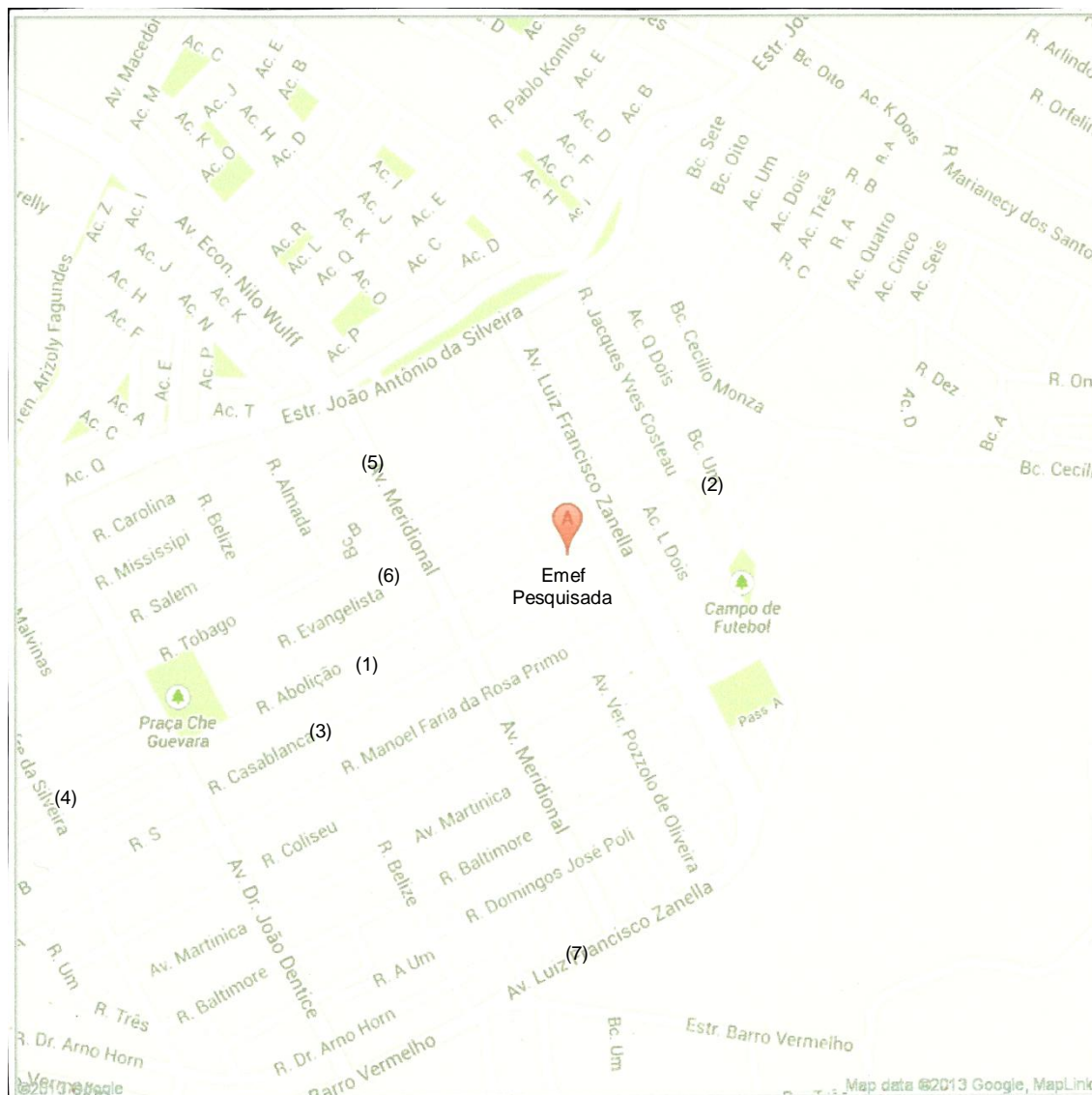
Eu, _____, abaixo assinado, concordo em meu/minha filho/a, _____, participar do estudo Pecuária do Amor. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador Alexandre Toaldo Bello sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis desdobramentos decorrentes da participação de meu filho/a. Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve à qualquer penalidade.

Porto alegre, ____ de _____ de 2013

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

APENDICE III: MAPEAMENTO DE GANGUES

Mapeamento das gangues que atuam no entorno da escola:⁴⁴

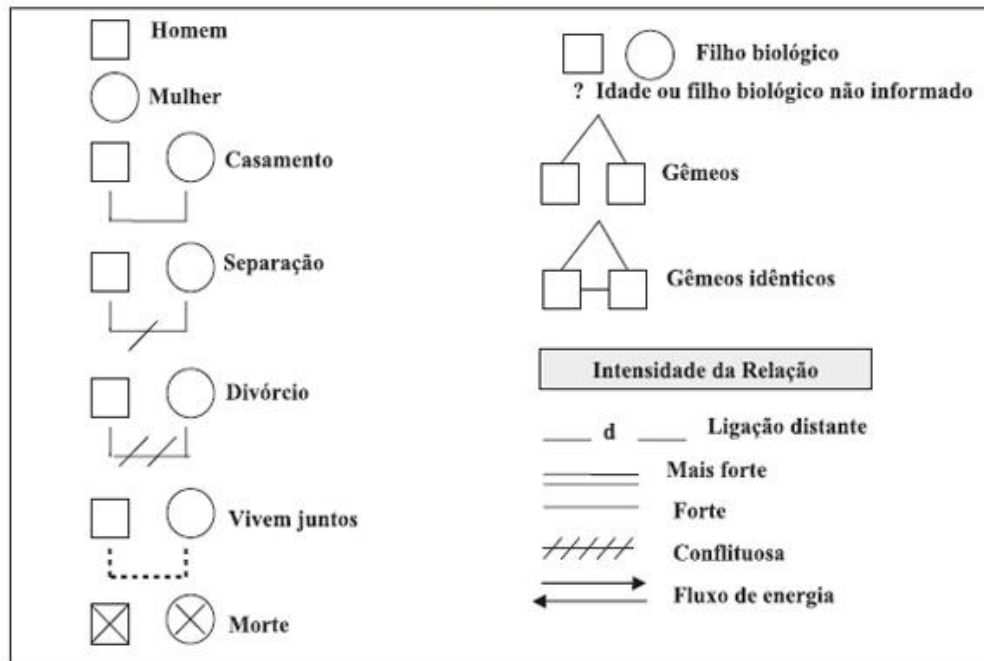


- 1 – “Veio”
- 2 – “Os rocinha”
- 3 – “Os Milton”
- 4 – “Os Madeireira”
- 5 – “Beco do mijo”
- 6 – “Carro Velho”
- 7 – “Os Alemão”
- 8 – Ainda existe em atuação nas cercanias da escola uma gangue que é da Vila Castelo (vizinha a escola). Que se denominavam “Os lágrima na cara”. Atualmente são “Os esquina”. A mudança de nome foi necessária visto que a lágrima que tatuavam no rosto como forma de identificá-los como grupo, passou a ser utilizada por outra gangue, de outra parte da cidade, para identificar o número de homicídios que cada membro havia praticado. Cada lágrima corresponderia a uma morte. Essa Gangue não atua na Restinga.

⁴⁴ Todos os dados aqui contidos foram informados pelas meninas participantes da pesquisa.

APENDICE IV: GENOGRAMAS

Figura 1



Fonte: adaptado de Wright; Leahey (2002).

