

ESTUDOS E PESQUISAS

A criança da favela e sua visão de mundo - Uma contribuição para o repensar da escola

Lígia de Medeiros¹



¹ Mestre em Educação pela PUC-RJ

INTRODUÇÃO

Este trabalho, que formalmente serviu para obtenção de título acadêmico, extrapolou as suas intenções, a partir do primeiro dia. Desde que subi pela primeira vez a Rocinha, favela do Rio de Janeiro, pude sentir que tal realidade provocaria, fatalmente, resultados decisivos na minha formação humana e profissional.

Ao me deparar com um mundo sobre o qual comumente se ouve falar, descobri os matizes de um outro. O mundo de violência, sujeira, miséria, doenças, fome, problemas com bebidas e tóxicos misturou-se com aquele que só se manifesta a quem participa do dia-a-dia dos moradores de uma favela: as estratégias originais que desenvolvem para solucionar seus problemas, e até mesmo para sua sobrevivência; as relações de vizinhança que se estabelecem, as redes de amizade e de troca de favores, as provas da solidariedade existentes entre moradores de qualquer comunidade. E, por fim, a descoberta maior: a de que aquelas pessoas são aquilo que elas podem ser. As condições de existência é que definem o seu campo de possibilidade, ou seja, os comportamentos observados significam as respostas mais adequadas a determinadas condições de vida.

Tentativas de se explicar a questão por uma via inversa não faltam. Várias teorias tentam dar conta do fenômeno da marginalidade, enfocando a falta de integração dessa população na estrutura social mais ampla; estrutura concebida como em harmonia, onde cada um dos membros cumpre uma função. A "disfuncionalidade" em relação ao sistema estaria mais relacionada à própria essência e caracterização da situação de pobreza em si do que às condições de uma sociedade que desencadeia e perpetua o fenômeno. Enfim, a vítima de uma situação torna-se ré.

A própria escola também se utiliza de tais teorias quando culpa as classes populares pelo fracasso das suas crianças no processo educativo. Em função disso, os filhos dessas pessoas sofrem ali um processo de transformação do seu significado original. Isso quer dizer: elas precisam negar o referencial formado na sua primeira socialização, e fortemente impregnado na sua consciência, para que possam incorporar o da escola, elaborado a partir de práticas sociais totalmente distintas das crianças a que se destinam. Tal motivo explicaria, em grande parte, o fracasso dessas crianças na escola.

A possibilidade de mudança nesse quadro — que é político, já que subentende a identificação do mal social e moral que conduz o sistema escolar a ser excluyente e marginalizante — passa pela necessidade de se conhecer quem é essa criança; como ela vive o seu dia-a-dia; o que ela pensa acerca da família, do trabalho, da escola; quais são os seus hábitos, brincadeiras, projetos de vida; qual é o seu conceito de moral.

Aqueles professores cujo comprometimento com as classes populares é maior têm consciência desse problema e sabem que é preciso abandonar aqueles padrões de referência e trabalhar com a criança concreta, tomando a sua realidade como ponto de partida para o trabalho escolar. Esses professores sabem que as experiências, habilidades e conhecimentos de uma criança ou de uma classe, produzidos no seu lugar social, são manifestações de intenso significado pedagógico. A escola seria o ponto de referência formal e convencional, mas não o único. Existem outras instâncias onde o saber é produzido e reproduzido.²

Pois bem, foi o que me propus: conhecer com profundidade essas crianças, para que as suas experiências, habilidades e conhecimentos se manifestassem, tendo como pano de fundo a realidade social, produtora e reprodutora de saberes.

METODOLOGIA

Para captar esse universo cultural, precisei utilizar-me do conceito de "representação social": o manejo de um conjunto de idéias que interpretam e elaboram o real. O que os homens conhecem como "realidade" em sua vida cotidiana? Como os homens de uma determinada categoria social sentem, pensam e agem diante das situações e da possibilidade de superá-las? As idéias e concepções socialmente existentes, apesar de acontecerem dentro do sujeito, não significam que nasceram ali. A representação é sempre social, ainda que cada sujeito reelabore esse conjunto de idéias socialmente disponível. Essa subjetividade é, no entanto, objetivamente constituída a partir de suas condições de vida.³

Portanto, supus haver um modo de sentir, pensar e agir comum aos habitantes da favela, reflexo de suas condições de vida e de classe. Esse modo de apropriação do mundo deve estender-se aos seus filhos, já que a criança sofre um processo de socialização junto às famílias e ao grupo social do qual ela faz parte.

A relação entre ação e representação — pensar e representar são momentos da práxis, tanto quanto agir — possibilitou que os padrões culturais fossem inferidos a partir da observação do cotidiano, das manifestações de lazer e trabalho, por meio de conversas informais e troca de idéias; tudo isso regado por uma interação afetiva muito intensa, e que me conduziu à intenção última de identificar os modos de sentir, pensar e agir das crianças, através daquelas manifestações.

Tal intenção exigiu uma relação muito próxima às crianças, visto que muitas das informações foram prestadas graças ao grau de intimidade que se estabeleceu entre nós. Sendo assim, o pesquisador passou a fazer parte do contexto sob observação e a realidade abrangeu não apenas a criança, mas também o pesquisador, a relação entre eles e a situação vivida em cada momento de trabalho.

O ideário escolar, ou corpo de idéias que a escola utiliza, é constituído pelas teorias pedagógicas ou psicopedagógicas sobre a educação, o ensino e a aprendizagem. E foi esse ideário, ao entrar em confronto com a realidade de seus alunos, que me sugeriu as categorias de análise sobre as quais deveria trabalhar. Sendo assim, elas foram definidas "a priori". E ficaram assim distribuídas: trabalho, família, socialização, moral, religião, projetos de vida, violência, linguagem, lazer e escola.

Porém, a força e a importância de cada uma só surgiu à medida em que comecei a relacionar as unidades de significação que iam satisfazer às categorias de análise e a perceber que muitas delas eram decorrentes umas das outras. A partir daí, tentei agrupar as categorias numa forma de "constelação", de modo que elas se ligassem umas às outras num campo mais amplo de relações.

A vantagem de tal conduta foi a de não considerar cada categoria de forma independente, levando-me a perceber os vínculos que elas mantinham entre si, até mesmo para explicá-las; o que me obrigou a não perder de vista o que estava subjacente às manifestações dos sujeitos da pesquisa. Desse mo-

2. BRANDÃO. Casa de Escola.

3. MELLO, Da Competência Técnica ao Compromisso Político.

do, as condutas observáveis conduziram-me aos seus elementos latentes ou implícitos, e que constituíram o marco de referência que justifica os valores, as expectativas e as opiniões daqueles a quem se quer conhecer.

Com relação às crianças, o grupo com o qual mantive contato não constituído de vinte e três membros. Tive encontros amígdos com treze deles; com os outros, os encontros foram intermitentes. As idades variavam entre sete e quatorze anos. O limite mínimo de idade surgiu naturalmente, uma vez que com as crianças menores de sete anos tive maior dificuldade em perceber impressões, entabular conversas, captar conceitos. Já com as maiores de quatorze anos, o fato de a escola pública excluí-las de seus quadros ao atingirem essa idade foi motivo para não envolvê-las na pesquisa.

Dois grupos se constituíram: o grupo de favela e o grupo da praça. O grupo de crianças da favela era formado por seis residentes na Rocinha – cinco meninas e um menino –, todos morando perto uns dos outros; inclusive, quatro, por razão de parentesco, moravam em um mesmo terreno. O grupo foi assim chamado porque os seus membros não participavam de nenhum tipo de trabalho fora da favela. Já o grupo da praça era composto exclusivamente por meninos – sete ao todo. Esses também eram residentes na Rocinha, mas foram impelidos para a rua para trabalhar, sendo então a rua o local de formação desse grupo.

O comportamento social dos meninos da favela e da praça não difere fundamentalmente. Eles vivem num mesmo espaço sócio-cultural e participam da batalha pela vida de uma forma semelhante. Na verdade, os dois grupos em questão são bastante instáveis. O grupo da praça, por exemplo, é passível de receber crianças que antes se enquadravam no grupo da favela. Basta para isso que as condições de vida da família se agravem. Por sua vez, algumas crianças que vivem pela praça não passam aí todo o tempo. Elas voltam para casa para dormir, ou ainda ficam uns dias sem aparecer pelas ruas. Nesse momento, assumem responsabilidades e cumprem tarefas na família, que as crianças da favela também executam.

A investigação social do mundo infantil requer habilidades do pesquisador, no sentido de ajustar-se aos códigos e critérios daqueles e daquilo que quer conhecer. Com relação às entrevistas, por exemplo, elas propiciaram o levantamento de projetos de vida, idéias e opiniões que englobavam as categorias desejadas. Em geral, eram entrevistas gravadas, o que as crianças adoravam. No momento de alguma informação mais “quente”, pediam que eu desligasse o aparelho para que a gravação não fosse ouvida por quem não lhes convinha – a mãe, por exemplo.

A idéia de conhecer a representação das crianças através da sua própria voz levou-me a realizar as entrevistas de modo não diretivo, para que sua voz se manifestasse da forma que lhes fosse mais conveniente; além disso, para que se manifestasse quem quisesse expressar-se sentisse seguro para tanto. Sendo assim, as oportunidades para explorar melhor um assunto partiam das crianças. Elas davam o ponto de partida. Essas entrevistas, feitas individualmente ou em grupo, possibilitaram que, no último caso, as chances de se captar “o que vai dentro de cada um” fosse maior, já que cada um tratava de revelar os “segredos” do outro quando aquele se omitia ou se escondia numa mentira.

Nas conversas, estabelecidas em nível afetivo e privado, tentei captar indícios de manifestações sociais e coletivas, já que o raciocínio, apesar de se revelar como manifestação de um indivíduo, possui determinantes sociais. As entrevistas se deram, com os dois grupos, não só em seus locais de trabalho e moradia, mas também naqueles que sozinhas talvez não pu-

dessem freqüentar, como o Parque da Cidade, o Jardim Botânico e parques infantis. Percebi que o acesso a esses lugares só lhes era permitido porque estavam comigo.

Não houve preocupação em verificar se as informações obtidas eram verdadeiras ou não. Parti do pressuposto de que eram, já que o que me interessava eram as representações das crianças acerca de uma realidade ou fato, e não o fato em si.

RESULTADOS ENCONTRADOS

1. O Trabalho

A diferença entre os dois grupos se deve basicamente à necessidade que tais crianças têm de trabalhar, isto é, a determinação do salário do chefe de família é que empurra para a rua os seus outros membros, numa tentativa de se reequilibrar o orçamento doméstico. O caminho para o trabalho na rua vai-se configurando como a única saída viável para o agravamento das condições de vida da família.

2. A Família

Não podemos dizer com isso que tais famílias sejam desestruturadas. O importante a salientar nesse processo é que existe um esforço de todos os seus membros para a sua manutenção. O que não se pode ter é uma visão única do que seja família, pois se ela se organiza em função da sua própria sobrevivência, ela é obrigada a repensar os papéis de cada membro, o que vai gerar configurações variadas na sua estrutura. Os meninos que descem à praça o fazem com a intenção de levar o dinheiro para casa. As meninas, quando substituem as mães nas tarefas domésticas e no cuidado com os irmãos menores, têm também a intenção de, ao liberar a mãe para o trabalho, manter a unidade familiar.

Porém, as crianças não deixam de ter por ideal o conceito tradicional de família. Nas suas brincadeiras, elas definem claramente os papéis que cada um deve assumir: pai trabalhando, mãe em casa, filhos na escola. Em termos reais, entretanto, o que se percebe é uma forte presença da mãe como chefe de família – das seis crianças da favela, quatro não tinham a figura paterna presente. Com relação às sete crianças da praça, três não tinham o pai e outras três tinham-no incapacitado para o trabalho.

A divisão social e sexual do trabalho define que o papel masculino seja executado nas ruas, enquanto que o feminino deve ser de apoio à infra-estrutura do serviço no lar. As meninas, portanto, são mais raramente encontradas nas ruas. Elas assumem, desde cedo – às vezes com a mãe, às vezes em substituição a ela – as tarefas domésticas. Quando não estão executando tais serviços, estão brincando de “casinha”, onde o boneco de verdade é o irmão menor. Tal fato não quer dizer, entretanto, que elas não tenham seus momentos exclusivos de brincadeiras – assim como os meninos –, o que evidencia a riqueza do seu mundo infantil. Registrei várias dessas brincadeiras e, só a título de curiosidade, foram dezessete as variações nas brincadeiras de pique.

3. Socialização

O assumir responsabilidades faz com que a criança passe por um processo de “adultização”.⁴ A capacidade de trabalho é o principal critério para medir esse processo, que é ainda mais aguçado em relação aos meninos da praça, já que

4. ARRUDA, Pequenos Bandidos.

muitos deles são os principais provedores da família. Alguns tiram por mês mais do que pai e mãe juntos, com a vantagem de tal arrecadação ser diária.

Os meninos da praça são engraxates, guardadores e lavadores de carro, vendedores em sinal de trânsito. Outros são pedintes ou perambulantes, apenas. O horário de trabalho varia muito: depende do dia, do movimento e da hora. Em geral, nos fins de semana, a fêria é maior. É também nesse período que eles trabalham madrugada adentro, já que a praça onde eles ficam é um lugar cercado de bares e pontos de estacionamento. Nos outros dias, ficam até às dez, onze horas da noite aguardando as padarias cerrarem as portas para receberem os pães do dia que sobram. Alguns voltam para casa, outros dormem por ali mesmo, num colchão guardado num terreno baldio, dentro de uma kombi do garagista conhecido, ou na porta de uma churrascaria famosa.

O fato de se passar para os filhos mais velhos e para a vida nas ruas as responsabilidades do sustento da família nos conduz a repensar os padrões de socialização tradicionais que temos incorporado ao longo de nossa vida profissional. O padrão de estruturação familiar, como se processa na favela, impede a socialização institucional, tanto a que ocorre numa família padrão dominante, como a que ocorre na escola. Verifica-se aí uma contradição entre as condições concretas de vida dessas crianças e os objetivos da escola. Pode-se acrescentar ainda que quanto mais a criança se encaminha para as ruas mais ela sente a distância entre sua vida real e seu papel de aluno. Tal distância leva a uma relação extremamente frustrante das crianças com a escola, quando não ocasiona o seu total afastamento.

4. Moral e Religião

A questão acima tratada nos reporta a um outro problema: por que é impossível à criança da favela incorporar a moral da escola, seus valores e objetivos? Ora, sabe-se que os valores e práticas institucionais funcionam como um inibidor de comportamentos ilegais, como uma forma de controle das pessoas, já que seu objetivo é transformar a mentalidade dos que sofrem a opressão, e não transformar a situação real em que vivem. É por isso que é comum as pessoas usarem a expressão "sou pobre, mas educado" (ou "trabalhador"), revelando toda a ambigüidade vivida: morar numa favela e carregar todo o estigma atribuído a tal condição de vida, e querer realizar-se como cidadão obediente, cômico de seus deveres e responsabilidades.

Para aquelas pessoas que se encontram no seu limite de sobrevivência, como ocorre com as crianças da praça, seguir padrões que não se ajustam a um contexto sócio-econômico e cultural determinado significa um perigo à sua sobrevivência. O exemplo a seguir dirá melhor: em nossos encontros, as crianças recitavam, como uma ladainha, diversos conceitos do tipo "melhor pedir do que roubar"; "eu quero ser qualquer coisa, menos bandido"; "eu já me entreguei a Deus, se eu mentir meu coração vai ficar sujo"; "eu não vou seguir o mau caminho", etc. Entretanto, seguir tais conceitos no cotidiano revela-se impossível, pois eles poderiam por em risco a própria segurança de cada um, já que na rua as leis são outras.

Assim, o que os meninos fazem é "vestir" deliberadamente vários discursos, sem se identificarem com nenhum deles, acionando-os à medida que a convivência com grupos diversos exige regras diferentes de relacionamento, já que as relações desenvolvidas visam extrair algum benefício em termos de sobrevivência. A revelação de qualquer sentimento que signifique confiança é abafada, e foi assim que interpretei o seguinte episódio: ao gravar as conversas, as crianças pediam para ficar sozinhas com o aparelho. Saíam pela praça, quando, então, cantavam (músicas de igrejas), recitavam, fa-

ziam promessas (não mais roubar nem fumar). Diziam que gostavam muito de suas famílias. Logo em seguida, após esses momentos de "entrega", se "endureciam" novamente e diziam que iam queimar o cabelo de um deles, "tacar" fogo no jornal enquanto o outro dormisse, etc.

Na verdade, os valores, os padrões para a ação e os projetos de vida são determinados pelas condições de vida de seus portadores. Se a nível de discurso algumas crianças emitem aqueles que são consensualmente aceitos, muitas outras sentem a contradição em que vivem. Aquelas que aprendem a lidar com os dois conceitos, o formal e o real, são aquelas que definitivamente entenderam a moral do malandro.

5. Projetos de Vida

Quanto aos projetos de vida, alguns acreditam na ascensão social via educação e trabalho, e na legitimidade das instituições. As crianças sentem que a escola é importante e têm sempre planos de incluí-la, se estão fora dela, em suas vidas: "estou tentando uma vaga"; "ano que vem vou estudar", etc. Uma menina fala: "se a pessoa não consegue estudar, não vai ser nada na vida. Vai ter que trabalhar em casa de madame, não vai poder escolher a profissão que ela quer". Outra vislumbra a escola como a maneira de fugir da sujeição a condições determinantes: "não quero ser empregada doméstica quando crescer, porque limpar banheiro e varrer a casa já chega a minha. Eu quero ser é secretária e tenho esperança de conseguir". As limitações sentidas são vistas como decorrentes da falta de ambição, perseverança, seriedade.

Outros percebem que jamais subirão na vida através do estudo e do trabalho e que estão fadados a repetir a trajetória de seus pais e familiares. Sentem isso, mas não conseguem explicar, ou seja, explicam através da idéia de circularidade: "não conseguimos porque somos pobres, somos pobres porque não conseguimos". Para elas, o desencanto com as possibilidades de executar seus objetivos começa com o insucesso escolar, que acelera a interiorização da auto-imagem depreciativa e facilita a inculcação de profissões menos "respeitáveis". A crença no estudo e no trabalho funciona apenas para explicar o sucesso alheio. Sucesso esse que lhes é negado na prática. Em uma entrevista, perguntei-lhes: "se alguém aqui, na favela, quiser subir na vida, consegue?" Disseram que não, mas não conseguiram explicar porque. . .

Ao mesmo tempo, acreditam que as pessoas, ao resolverem ser ricas, conseguem atingir seus objetivos. E o mundo é dividido em pessoas ambiciosas ou não, significando a separação dos homens em dois tipos: os maus e os bons. Visão maniqueísta que escamoteia a oposição de interesses de classe e dificulta a compreensão de que suas vidas são componentes intrínsecos da totalidade social. Assim, "tem madames que tratam bem, dão comida e roupa, mas tem outras que passam com a bolsa debaixo do braço como se a gente fosse roubar elas".

Com relação aos meninos da praça, estes não conseguem projetar, num horizonte mais longínquo, as suas vidas, revelando o quanto elas se restringem ao imediato, ao circunstancial. Isso pode ser deduzido nas suas aspirações irreais - "para mim, tava bom ser doutor" - ou, então, na quase ausência de idéias sobre o assunto - "ah, qualquer coisa, talvez boy. O que sei é o que eu não quero ser: polícia, ladrão ou alcagüete!" Tais opiniões revelam o quanto o rumo de suas existências escapa ao seu controle e, nesse sentido, são exteriores a elas, levando a atitudes céticas quanto às possibilidades de mudança.

A escola, nesse momento, não tem o mesmo significado atribuído por algumas crianças da favela. Se a escola não ensina a viver na rua, e pertence a um mundo que a elas está vedado, descarta-se a escola. Fica a "escola da rua", a que

propicia a satisfação imediata das necessidades básicas e a percepção de ter adquirido um conhecimento concreto: o da sobrevivência.

6. Violência

Através das crianças, conheci um mundo que muitas vezes se apresenta hostil e assustador. Houve momentos em que tive de interromper as subidas ao morro, com receio do que pudesse acontecer, tal a onda de violência que assolava a favela: "hoje o morro tá quente, os bandidos estão prometendo uma festa", diziam-me. Cruzei com alguns "bandidos" várias vezes - na verdade, quase meninos - carregando seus "trabucos" e facas de não sei quantas polegadas.

As crianças convivem com a violência e ela, incorpora-se às suas vidas, manifesta-se nas conversas do dia-a-dia. Expressões e palavras como "prestar depoimento", inquérito, perfiça, escopeta, estão incorporadas a seu vocabulário. Prepararam-se pra enfrentar a violência, que não sabem de que lado virá. Uns acham que não há diferença entre bandido e polícia: "é tudo a mesma coisa". Mas um outro, morador da praça, disse: "já pensou eu ser polícia e ter que bater nos meus amigos? Ou o cara fica bem de um lado ou do outro". Não alcaçüetar torna-se a primeira regra aprendida na favela, já que o alcaçüete é aquele que põe em jogo a fronteira que opõe e distingue o bandido da polícia.

As crianças experimentam a violência também em suas casas. A mãe, não conseguindo alimentar os filhos, culpa o marido pela incapacidade de prover o sustento da casa; o pai, por sua vez, bebe muito e bate nas crianças. Esses são os exemplos de situações onde a exclusão social e econômica vivida é confundida com características pessoais, levando a observações do gênero "ele não presta, bebe muito", etc. A vaga percepção da situação vivida cria oportunidades de canalizar para a agressão pessoal o que é sofrido coletivamente.

A violência chega também à escola com um revide que as crianças sofrem na própria instituição. Muitas comentam sobre o autoritarismo das professoras, a parcialidade nos julgamentos e o descaso com que são tratadas. Porém, não é só isso. A violência manifestada pelas crianças na escola é também consequência da incapacidade sentida para alcançar os objetivos propostos por essa instituição. A frustração em não conseguir acompanhar os padrões exigidos, a revelação e confirmação diárias da sua "incompetência" levam à concretização de atos que poderiam ser considerados de vandalismo, se pensados fora do seu contexto estrutural.

Temos que enxergar a criança como aquela que tem uma convivência íntima com a violência, não só em casa, nas favelas ou nas ruas, mas também aquela na qual ela se encontra, e desse modo se vê: a violência da sua própria situação de vida. O revide dessas crianças, os atos tidos como anti-sociais têm, na sua manifestação, uma esperança subentendida: é um gesto de protesto contra um direito usurpado, contra a violência de uma sociedade que lhes impede de conquistar seu espaço próprio.

Com relação aos meninos da praça, a violência se faz presente com mais intensidade. Foi o alerta que um deles deu, quando disse: "é melhor apanhar de mãe do que de malandro; é melhor ser preso do que ser solto". Mas esse menino, assim como muitos outros, não volta para casa. O viver na rua, pela praça, comendo pelos bares, dormindo quando já é madrugada supõe uma liberdade que os meninos sabem ser fictícia, mas da qual não conseguem mais prescindir. Obedecer a ordens, horários, disciplinas, normas não cabe mais a quem já se acostumou a ser dono de si. Mesmo que o preço seja alto.

A repressão policial não é distinguida da que é exercida pelas instituições de assistência ao menor. Nessas, a criança é despojada de seus pertences e roupas, os cabelos são raspados

como justificativa de higiene, os hábitos alimentares são modificados, seu lazer e suas obrigações são padronizados, seus valores, personalidade e vontade são negados. Além do que, as instituições tratam de divulgar para a opinião pública uma visão distorcida do problema: justificam a culpabilidade da vítima, legitimando a mesma ordem social que gera as crianças de rua e as instituições que as tratam.⁵

A ameaça que as crianças da praça sofrem, com medo de serem pegas a qualquer momento pelos fiscais do juizado ou pela polícia, faz com que desenvolvam comportamentos originais e capacidade para captar todos os estímulos do ambiente circundante: enquanto conversávamos, os meninos não perdiam nada do que se passava à volta e seus olhos passeavam por toda a praça, atentos a qualquer novidade. Com relação aos comportamentos originais, alguns meninos, pressentindo perigo no ar, acenavam para alguém que não existia ou chamavam pela mãe, entrando rápido em algum estabelecimento comercial. Tentam, assim, escapar das malhas que os fiscais e a polícia - disfarçada em roupas civis ou pagando-lhes uma "média" como isca - tecem para surpreendê-las.

7. Linguagem

As crianças que integraram esta pesquisa, principalmente o grupo da favela, tinham por passatempo favorito jogos e competições verbais. Discorriam, em improvisações narrativas, casos e piadas contadas com graça, vocabulário variado e sintaxe correta. Sabiam de cor as músicas dos seus cantores favoritos, os temas de novela da televisão, os enredos de várias escolas de samba (atuais e de carnavais passados); inventavam outras letras para as músicas de rádio; coreografavam músicas, desde o samba ao *break*. Imitavam com perfeição os gestos e os passos dos atores e cantores de televisão, cantavam músicas em inglês do Michael Jackson ("quando ele se vira, me dá um arrepiol!...").

Quanto aos meninos que transitavam pela praça, usavam a linguagem em código para se livrarem de situações perigosas. No início dos nossos contatos, quando eles ainda não tinham confiança em mim, as conversas travadas entre eles, na minha presença, eram mantidas num ritmo tão rápido que dificilmente alguém poderia entender uma palavra que fosse. E, nessa tática, não havia ninguém que gaguejasse ou pedisse para repetir a frase; e eles riam da minha incapacidade de acompanhá-los. Além da fala rápida, também inventavam palavras para driblar as situações em que um terceiro envolvido era elemento perigoso, ou de fora, e não devia entender os sinais de aviso. Essas palavras eram usadas por um certo período de tempo, quando, então, eram substituídas por outras, de modo que não houvesse o perigo da divulgação.

8. Linguagem e Escola

Tal constatação reportou-me à escola. São essas mesmas crianças que lá ficam mudas e acudadas. São elas, também, que são acusadas pelas professoras de apresentarem um pensamento ilógico e um vocabulário restrito. Não quero dizer com isso que as professoras estejam tendo impressões distorcidas. Na verdade, o desempenho verbal dessas crianças é notadamente melhor quando emitido no seu contexto social e cultural. É a linguagem que as crianças usam naturalmente com os amigos e a família, nas suas brincadeiras e jogos. É através dela que elas se expressam com mais facilidade e fluência.

5. ARRUDA, op. cit.

Se a escola representa um lugar sacralizado, onde as pessoas são detentoras de autoridade, as regras são restritivas ou punitivas, e onde seu mundo — aquele que para ela é o único existente e concebível — é tido como inadequado, a criança, face a essa escola, só pode apresentar pouca fluência, emissões reduzidas de palavras e sintaxe simplificada. Além disso, o conteúdo expresso não vai ser revelador de sentimentos da criança, levando-a, além de tudo, a ser acusada de apática, quando não de “especial”.

Ora, todas as crianças aprendem a língua dos grupos com que vivem. Tal linguagem é útil porque satisfaz as suas necessidades e as torna aptas a se identificar e a se comunicar com os seus, constituindo uma base tão adequada ao pensamento quanto qualquer outra forma lingüística. Além disso, a aquisição da linguagem significa que a criança assume a visão de mundo que lhe é subjacente. O modo como ela vê a realidade é apreendido simultaneamente com a capacidade de descrevê-la.

Ao chegar à escola, a criança precisa encaixar-se em sistemas simbólicos pré-existentes, que nada lhe dizem respeito. A interiorização desses sistemas significa a negação do seu próprio sistema e, em consequência, a formação de uma visão negativa de si, do seu modo de vida, da sua história. Penso que se poderia atribuir uma percentagem dos índices de reprovação em massa nas escolas à tentativa, inconsciente, dessas crianças que fracassam, de não perderem sua identidade, seus parâmetros.

Parece que a questão está assim colocada: “precisa a criança rejeitar o seu referencial para aprender o que a escola ensina?”, quando o que a escola deveria fazer é: sem fazê-la envergonhar-se das palavras que usa e do modo como as usa no seu ambiente, ensinar a ela um outro “registro”, aquele que lhe dará condições de sair-se bem na escola, conseguir empregos, e assim por diante.⁶ As crianças percebiam que algumas palavras, que são características da fala de uma classe social específica, estavam vedadas a pessoas que aí não se localizavam. Cantavam uma música feita por moradores da Rocinha, quando perguntei o significado de uma outra palavra que me era desconhecida. No princípio, se espantaram com minha ignorância. Em seguida, concluíram que, se eu não morava ali, não tinha porque saber. Extrapolando tal observação, as crianças poderiam dizer: se na escola são usadas palavras que nós desconhecemos, nada mais natural que dominemos palavras desconhecidas pela escola (ou pela classe dominante). Na verdade, muitas das palavras e expressões usadas pelas crianças são tomadas dos “malandros” e são conhecidas pela classe média, que passa a utilizá-las pretendendo que o seu uso a distingua, através das qualidades identificadas com a maladragem (como a “esperteza”, por exemplo).

Entretanto, o suposto acesso à linguagem de uma classe pela outra não encontra trânsito fácil quando se faz o retorno da linguagem das classes privilegiadas (no caso, a linguagem escolar) para as classes menos favorecidas. E isso não deve ser visto como decorrente da deficiência da linguagem popular em relação à linguagem erudita. De fato, uma deve ser vista como extensão da outra, e não como dois blocos impermeáveis entre si. A cultura letrada supõe a popular, isto é, ela tem no seu fazer a presença da outra e tal movimento possibilita, aos que a dominam, um “não estranhamento” quando em contato com a cultura popular. O mesmo motivo leva os que não têm acesso à cultura letrada a se sentirem, face a ela, intimidados e excluídos.

6. HOUSTON, Um reexame de algumas afirmações sobre a linguagem da criança de baixo nível sócio-econômico.

9. Escola e Lazer

Quanto às opiniões acerca da escola, elas foram muitas. As reclamações irrompiam, muitas vezes, furiosas. Algumas crianças emudeciam, embotavam-se quando falavam no assunto. Outras tentavam “avançar”, em uma ou duas séries, os estudos. A estes “esquecidos”, os companheiros ridicularizavam, lembrando-os do número de anos que repetiam a mesma série sem conseguir aprender a ler. Algumas escolas são consideradas imundas, abandonadas. De acordo com uma menina, “só porque a escola é pobre, pensam que tem que ser suja, e a comida ruim?”.

Quando lhes perguntei o que seria uma boa professora, as respostas saíram precisas. Deixo-as falar: “professora não pode dar moleza. Se a professora dá moleza, os alunos não aprendem. Professora boa é quando a letra está entortando e a professora vai falar com a mãe”. Para outra: “boa professora é aquela que não deixa o aluno brincar na sala. Brincadeira é brincadeira. Estudo é estudo”. Enquanto uma outra completa: “professora boa tem que passar dever. Tem vez, na escola, que eu não tenho nada para fazer. Aí eu apago o dever e faço tudo outra vez”.

As expectativas das crianças em relação à boa professora revelam uma queixa comum: mostram com que descaso é tratado o conhecimento a ser transmitido às crianças pobres. Entretanto, a qualidade de ensino deveria ser vital nas escolas destinadas às crianças oriundas das camadas populares. Sabe-se que quanto mais desfavorecidos os alunos, maior efeito têm sobre eles os fatores intra-escolares, já que o efeito positivo das variáveis escolares é maior para os alunos de origem social desfavorecida do que para aqueles provenientes de lares mais abastados, que já trazem para a escola o “capital cultural” da sua condição social e econômica.

Das seis crianças da favela, todas estão na escola, mas com repetência de um, dois e até três anos em cada série. Com relação às crianças da praça, o quadro se apresenta mais grave ainda. Das treze crianças, contando as do grupo fixo e aquelas que apareciam ocasionalmente, apenas duas estavam na escola; cinco haviam passado por ela, mas já não a frequentavam mais; e, do grupo todo, só duas sabiam ler, o que as tornavam dignas de admiração, mesmo que tal sentimento simulasse um forte despeito.

Chegamos a uma situação tão calamitosa que as crianças que vivem na favela e não descem para trabalhar podem ser consideradas como pertencendo à elite dos desprivilegiados. Aquelas (algumas) conseguem (não sem um grande esforço de adaptação) seguir as etapas que a escola exige delas. E as que vivem nas ruas? A distância entre a escola e essas crianças “da rua” é muito grande. Não só pelo trabalho em si que a criança realiza nas ruas (a escola poderia ser mais flexível nos seus horários, de modo que a criança pudesse conciliar as duas atividades), nem por que as famílias não lhe dêem o devido valor. Mas sim porque viver na rua e se “dar bem” em tal contexto supõe uma série de prerrogativas que se chocam com o se “dar bem” na escola. Por enquanto, o que temos é a “escola da rua”, de um lado, e a “escola regular”, do outro. As duas são mutuamente antagônicas e excludentes. E a distância entre as duas é a medida exata entre a vida que levam e o sistema de valores que a escola lhes propõe integrar.

As exigências de disciplina também são distintas. Dessas mesmas crianças, com reflexos prontos para escapar da polícia, é exigido que permaneçam sentadas, sem conversar com os colegas, sem fazer perguntas fora de hora, sem brigar com os companheiros. Além disso, as professoras têm, em geral, fortes sentimentos de rejeição em relação a elas e enxergam-nas como um bando infantilizado e incapaz, uma escória inaproveitável. E são essas crianças que são capazes de barganhar com diversos sujeitos sociais a sua sobrevivência.



O sentimento de impotência que ocorre frente a essa realidade é grande, ainda mais quando se sabe que o processo de pauperização da população brasileira continua célere e, com isso, mais e mais crianças são lançadas diariamente às ruas. O que significa, por sua vez, que a distância em relação à escola aumenta.

Conclusão

Dizer que a saída está numa transformação radical da forma de conduzir a política econômica e social não aplaca o sentimento de quem se defrontou concretamente com a realidade dos fatos. Enquanto educadores, o que podemos fazer? A angústia vivida em tal momento faz-me voltar a rever minha relação com as crianças. De como a maneira "compreensiva" de vê-las, interpretá-las, entendê-las foi provocando uma transformação na minha visão do mundo e das pessoas. Sentí que a minha postura, antes intelectualizada, foi convivendo com uma outra tendencialmente afetiva (e que englobava a anterior). Quer dizer, o que movia a minha relação com as crianças era o forte vínculo afetivo que se estabeleceu entre nós.

Pensei na escola e imaginei que ela devia passar pela mesma descoberta, e isso vale também para as instituições ditas "corretivas". Quando valorizo o lado humano da relação professor-aluno, é no sentido de o professor se "desvestir" da sua postura de classe, deixando de lado os preconceitos de sua classe originária, os quais, muitas vezes, se infiltram e dificultam o esforço de "desenclasseamento"⁷. Para que essa nova postura se efetive, é necessário que ele se utilize de uma auto-

crítica constante e que tenha, como material de trabalho, a história das lutas das classes populares, no sentido de não desprezar as lições das experiências que a "praxis" está manifestando.

Não é o que, ao que parece, fazem as escolas. Muitas delas estão encravadas dentro das favelas, mas essa presença é somente física. Entretanto, está tudo ali. Não é a escola que cria o saber, nem ele brota da cabeça dos intelectuais e especialistas. Estes apenas o sistematizam. O conhecimento é produzido nas suas várias instâncias. O que a escola deveria fazer é mediatizar a passagem da cultura popular à cultura erudita, sem, nessa passagem, provocar a exclusão da primeira.

Para que a escola promova essa passagem com sucesso, é necessário que ela descubra algo que descobri nesta pesquisa e que, pelo menos em parte, procurei passar adiante. À outra parte eu guardo comigo e cada professor vai ter que "inventar" sozinho: o profundo respeito pelo modo de ser, pensar e agir das pessoas que foram sujeitos desta pesquisa. Respeito que subentende um posicionamento político de identificação dos motivos que conduzem um sistema social a ser marginalizante e excludente. E que significa, também, um compromisso assumido com as classes subalternas, no sentido de desvelar as ações e intenções que ocultam ou torcem essa verdade. E ousar apostar que essa postura identificada com as classes populares dará condições de se concretizar um novo saber-fazer, determinando, desse modo, que a capacitação dos profissionais vai ser medida, em grande parte, pela compreensão (ou não) do significado político da sua ação.

Entretanto, gostaria que se tivesse em mente que entre o compromisso político de ação educativa e as experiências bem sucedidas do professor está o profundo respeito pelo modo de ser, pensar e agir de seus alunos. Na verdade, foi esse o sentimento mais importante que ficou em mim registrado no decorrer de todo o trabalho.

7. GOMES, Classes Populares e Igrejas nos Caminhos da História.