

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

Rita de Cácia Oenning da Silva

SUPERAR NO MOVIMENTO

Etnografia de performances de Pirráias em Recife e mais além



Artur, pousando para a foto, dançando *break*

Florianópolis
Abril de 2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

Superar no movimento

Etnografia de performances de Pirráias em Recife e mais além

Rita de Cácia Oenning da Silva

Orientadora: Dr^a Esther Jean Langdon
Co-orientadora Dr^a Suzanne Oakdale

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Antropologia Social.

Florianópolis
Abril de 2008

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

“Superar no Movimento: etnografia de performances de *Pirrâias* em Recife e mais além”

RITA DE CÁCIA OENNING DA SILVA
Orientadora: Dr^a. Esther Jean Langdon

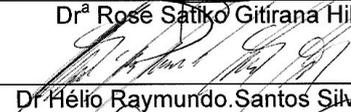
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Antropologia Social, aprovada pela Banca composta pelos seguintes professores:



Dr^a. Alicia González de Castells
(Presidente da Banca, representando a Dra. Esther Jean Langdon - Orientadora)



Dr^a Rosé Satiko Gitirana Hikiji (PPGAS/USP)



Dr Hélio Raymundo Santos Silva (Fiocruz/Viva Rio-RJ)



Dr^a Sônia Weidner Maluf (PPGAS/UFSC)



Dra. Vânia Zikán Cardoso (PPGAS/UFSC)

Florianópolis, 29 de abril de 2008.

*Falam Os Vizinhos, Amigos, Pessoas
Que Vieram Com Presentes Etc.*

*De sua formosura
já venho dizer:
é um menino magro,
de muito peso não é,
mas tem o peso de homem,
de obra de ventre de mulher.*

*De sua formosura
deixai-me que diga:
é uma criança pálida,
é uma criança franzina,
mas tem a marca de homem,
marca de humana oficina.*

*Sua formosura
deixai-me que cante:
é um menino guenzo
como todos os desses mangues,
mas a máquina de homem
já bate nele, incessante.*

*Sua formosura
eis aqui descrita:
é uma criança pequena,
enclenque e setemesinha,
mas as mãos que criam coisas
nas suas já se adivinha.*

*João Cabral de Melo Neto (poeta e
escritor pernambucano. In Morte e Vida
Severina)*

Dedicatória

Dedico essa tese a muitas pessoas, já que foram grandes as contribuições que recebi para concluí-la:

Aos meus pais, Maria Teresa e Martiliano da Silva, por me ensinarem o valor da conquista; a minha família extensa, pelo afeto, risos e consideração sempre presentes, aspecto que os pirráias também consideram essenciais no parentesco.

À Sandra, por tudo; pelo convívio, pela ajuda, pelo amor, sempre estimáveis para a boa vida.

À Kurt, por tudo que partilhamos: gosto pela música, viajar, caminhar, dançar, (e por dividir o “peso” dessa tese comigo). Mas essencialmente por ser quem é. Com ele reaprendi a sonhar e amar.

E, finalmente, aos pirráias de Arruda, Santo Amaro, Chão de Estrelas, por quem desenvolvi uma estima enorme. Por me cativarem e mostrarem como a performance nos transforma, e, portanto, pode transformar o mundo.

Agradecimentos:

Toda obra é multivocal, e por isso reflete o empenho de muitas pessoas e muitos pensadores. Como as performances e as narrativas, essa tese emerge de inúmeras relações feitas antes, durante (e, acredito, outras virão depois) da pesquisa e escrita da mesma, relações que de algum modo ajudaram a moldá-la. Não posso agradecer a todas essas pessoas. Por isso cito algumas, essenciais:

Ao pessoal do “Pé no Chão”, pessoas que sonham com um mundo melhor. Agradeço especialmente aqueles com quem mais interagi durante a pesquisa, e a Jocimar Borges, pensador da educação/cultura popular no Brasil.

À pessoal do Daruê Malungo, especialmente Wilma Carijó e Mestre Meia Noite. Sua arte e empenho no Bairro Chão de Estrelas são exemplo de luta e de beleza.

À Biel, Kelly, Rato do Verso, Nielson, Zé Brow, DJ Big, MC Maggo e Chimba, artistas exímios, educadores. Por me lembrarem o valor da rima, a boniteza da garotada e a possibilidade de transformação das palavras, que aprendera com meu pai Martiliano.

À Capes e CNPQ pelas bolsas concedidas, respectivamente, através do PPGAS/UFSC.

À Wenner-Gren Foundation (USA), que me entusiasmou com o reconhecimento desse trabalho e pelos recursos que disponibilizou para 4 meses de campo, possibilitando acesso a equipamentos adequados para a coleta e elaboração dos dados.

À Shine-a-light, por acolher meu trabalho com seriedade.

Ao PPGAS/UFSC, especialmente aos professores que foram referência importante por seu modo de pensar, especialmente Sônia Maluf, Hélio Silva, Rafael de Menezes Bastos, Oscar Calávia Saez, Miriam Hartung e Esther Jean Langdon.

Aos colegas e amigos do doutorado com quem mais interagi: Tereza Franzoni, Cláudia Pereira Gonçalves, Marcelo Pereira, Laura Perez Gil, Miguel Carib, Elisa Máximo, Tânia Welter e Lisiane Leczinieski.

À Scott Head, pela inesperada presença num momento difícil.

À Suzanne Oakdale (UNM/USA), orientadora estrangeira, por me receber como os pirráias recebem a um estrangeiro: curiosa por meus pensamentos e receptiva. Me introduziu num mundo acadêmico estranho, compartilhou seus saberes, me apresentou a outros professores, e aliviou dificuldades do contato com outra língua.

À Esther Jean Langdon, pela orientação, por me desafiar e, afinal, acreditar nesse trabalho.

À minha família, que mesmo sem saber ao certo o que eu fazia, sempre me foi grande

fonte de inspiração e apoio.

À minha nova família, estrangeiros que souberam se fazer bons parentes.

À Sandra e Vitor Hugo, pela companhia e amizade cultivados. Também a Sandra pela ajuda total: transcrição, revisão, busca de livros, por me escutar tantas vezes, e pelo amor de irmã.

À Kurt Shaw não é possível agradecer; nesse caso a dívida não se paga, se retribui. Foi interlocutor, fonte de alegria, apoio nas horas tensas. Me fez enxergar a fertilidade de algumas indagações, e ao final, foi ajuda fundamental para finalizar a tese, formatando, lendo cada capítulo, auxiliando com cada passo. A ele, o meu amor e a escolha mútua de vivermos juntos.

Por último, impossível nomear à todos, mas devo este trabalho à paciência de muita gente amiga de Recife: Douglas (14), meu primeiro amigo no campo, quem pacientemente me introduziu no break. Adriano (12), por suas indagações sobre estrangeiros e sua receptividade. Giovânia (10), por me ensinar a alegria da vida na favela. Gal (10), amiga inteligente e inspiradora, um exemplo de vivacidade e alegria. Jaca (14), jovem corajoso, que não se entrega a ser o que não quer. Fiapinho (14), jovem de fibra, excelente dançarino, indagador das desigualdades do mundo. Dita (16), uma mãe caprichosa, e amiga alegre. Deivison (19), neto de Dona Sebastiana, jovem amoroso, amigo desprovido de preconceitos. Ítalo (13) e Romário (12), primos, bailarinos de competência absoluta, alegres saltadores do Santo Amaro. Okado (14), que me ensinou com sua poesia, que morar na favela não é fácil. Vilma (19), mãe que sabe cativar um filho. Detefon, um performer único, de sorriso encantador. Dona Sebastiana, mulher forte, e seu esposo, Seu Manoel, que criaram os filhos com a ajuda da maré. Sonia, mãe de Ítalo, que me recebeu como amiga; Zelinha, Teresinha, Maria, Aninha, Lúcia, Cícera, Nalva, Rosa, e os demais moradores de Santo Amaro, Arruda, e Chão de Estrelas que me receberam em suas casas, acolheram minhas perguntas, riram do meu português distinto e me ensinaram muito.

Aos meninos e meninas forrozeiros de Santo Amaro, Ninha, Danilo, Jeu, Gilmar, artistas de rua, pessoas de uma poética cotidiana surpreendente.

Aos membros do Grupo “CineFavela”, com quem arrisquei a pensar e a fazer cinema.

E finalmente, à todos os demais dançarinos e dançarinas, percussionistas e *rappers*, *breakdancers*, verdadeiros artistas, criaturas cheias de vida e criatividade, com quem vivi inúmeros momentos de arte, risco e riso. Foram meio e motivo desta tese.

Meus agradecimentos.

Resumo

Esta etnografia é um estudo de *performances* de crianças e adolescentes nas ruas e praças de dois bairros de periferia de Recife, Brasil, sejam esses Santo Amaro e Canal do Arruda. Enfocando na cotidianidade e em momentos espetaculares, a tese apresenta e discute socialidades e sociabilidades do grupo, bem como aspectos êmicos em termos de competência em *performance*, ética, estética, valores morais, noções de parentesco, dinâmicas de aprendizado e a experiência de ser criança naquele contexto. Destaco uma estética da socialidade do grupo, no qual diferentes gêneros de *performance*, permeados pela reflexividade e intertextualidade, são tanto construídas quanto constituem subjetividades naquele meio. A pesquisa aborda ainda o modo como essas, vivendo em um meio onde tanto a violência como as manifestações culturais estão presentes, elaboram, entendem e criam suas experiências através de *performances* culturais. Buscando ultrapassar as dificuldades da tradução dos estudos de *performance*, durante a pesquisa etnográfica elaboramos, tanto como meio de pesquisa quanto como meio de expressão do próprio grupo, o material vídeográfico. “Alto do Céu”, um filme ficção filmado e encenado pelo grupo; destaca-se por expressar mais diretamente a reflexão desses sobre si mesmos, e por apresentar aquilo que queriam mostrar sobre sua “comunidade”.

Palavras chave: performance, narrativas, etnografia sobre crianças, violência.

Abstract

This ethnography studies the performances of children and adolescents in the streets and parks of marginal neighborhoods of Recife, Brazil: Canal de Arruda and Santo Amaro. Focussing on the everyday as well as spectacles, the thesis presents the sociality and sociability of the group, as well as native ideas of competence in performance, ethics, aesthetics, values, kinship, learning, and the experience of being a child. The research addresses the way that these children, living in a world where violence and cultural richness are equally present, elaborate, understand, and create their experiences through cultural performance. I emphasize an aesthetic of sociality in the group, in which different performance genres, permeated by reflexivity and intertextuality, both construct and are constructed by lived subjectivities. Attempting to overcome the difficulties in translating performance to the written page, during the course of the research, the children and the researcher used video as a way the group could express itself. One of these videos, *Alto do Céu*, a fictional film created and filmed by the group, stands out as the children's reflection on themselves, expressing what they wish to show about their “community.”

Key words: *performance*; narratives; children ethnography; violence.

SUMÁRIO

Contra-Capa	i
Aprovação da Banca	ii
Epígrafe	iii
Dedicatória	iv
Agradecimentos	v
Resumo	viii
Abstract	ix
Sumário	x
Introdução –Entrando na Cena Recifense	1
1 A escolha do grupo: performances decisivas	1
2 A pesquisa num Recife de contrastes.	12
3 No campo, a emergência da violência.	16
4 Manifestações artístico-Culturais em Campo e a estética cotidiana	18
5 Estrutura da tese	28
6 Campo teórico-metodológico da pesquisa.	30
6.1 Os Sujeitos	30
6.2 Performance como campo: Um paradigma analítico contemporâneo	41
6.2.1 A Perspectiva performática	46
6.2.2 Competências em comunidades de <i>performance</i>	48
6.3 Espetacular do cotidiano	51
1. A pesquisa e suas metodologias	55
1.1 Percurso metodológico	55
1.2 Adentrando nos bairros	61
1.3 Entrevistando	64
1.3.1 Criando intimidade	65
1.4 O uso do Vídeo como acesso a saberes e poderes	66
1.4.1 <i>CineFavela</i> : Grupo de Arte Filmagem	71
1.4.2 <i>Alto do Céu</i> : filme , ficções e suas verdades	76

Para Finalizar	88
2. Fazendo mininos: Sociabilidades/socialidades, parentescos	90
2.1 Fazer Minino	90
2.1.1 Mediando mundos	92
2.2 Tornando-se gente: Fazendo o menino	99
2.3 O minino se fazendo	103
2.3.1 Endurecendo o corpo	104
2.4: Relações familiares e de Parentesco	108
2.4.1 Grupo doméstico	108
2.4.2 Parentes Estranhos: perspectivas de parentesco	115
2.5 Casos vividos narrados	118
2.5.1 Ato 1 -Estranhando parentes	118
2.5.2 Ato 2 - Atos e falas na conquista do filho (dos outros)	123
2.5.3 Ato 3 -Amor de mãe, amor de filho: resignações dos primeiros atos	129
2.6 Diferentes gerações, mesma prática	130
2.7 Finalmente	134
3. A criança no ser: (Des) Encontros entre corpo, idade, experiência e responsabilidade	136
3.1 (Des) Encontros entre Idade, tamanho, Responsabilidade, competência	139
3.2 Adulto em Criança, criança em adulto	142
3.3 O ponto de vista dos pirráias	145
3.4 O desejo de ser e de não ser criança	147
3.5 A criança no ser	150
3.6 Ser feliz se preocupar com o aprender: entre o ideal e o real.	151
3.7 A performance como lugar do encontro do paradoxo do ser criança na contemporaneidade	154
3.8 Para finalizar	155
4. “Superar-se”: A importância da competência em performance	158
4.1 Cenas que revelam e desvelam suas competências: Competências em diferentes gêneros de performance	162
Essa menina se garante	162

4.1.1	Cena 1 – “Isso aqui é ao Vivo pessoal”: A Competência que possibilita a troca	164
4.1.2	Cena 2 - “Pagar mico”: Quebrando o fluxo da performance, mostrando falhas na competência	175
4.1.3	Cena 3 – Batalha individual do Breakdance: Movimento que supera movimento	184
4.2	Batalhar: a guerra transformada em espetáculo	200
4.3	Algumas breves considerações	203
5	Entre éticas e Estética: De pessoas, almas, seus mundos, caminhos e intencionalidades	206
5.1	De pessoas, almas, corpos, e seus mundos.	206
5.2	De caminhos e intencionalidades.	212
5.3	Dívidas e Ações	216
5.4	Competência, amostrado, olho gordo e inveja.	218
5.5	Éticas e suas estéticas: o Alma Sebosa contra a correria.	222
5.6	Justiceiros: entre o bem e o mau	228
5.7	Fazendo a correria como performer: um projeto de vida ligado ao belo	230
5.8	Finalizando	235
6	“Encastelado”: Conflito e violência em narrativas e atos	237
6.1	A indissolubilidade do evento narrativo e evento narrado	239
6.2	Viver (en)Castelado	243
6.2.1	(En)Castelado	243
6.2.2	A saga da caça e do caçador: seqüências da performance narrativa de um drama masculino	253
6.2.3	Narrador, narrativas e experiência: a lei da favela	261
6.3	Viver (en)castelado Parte II	265
6.3.1	Uma interpretação é possível?	265
6.3.2	Serviço de Rotina	269
7	Uma resposta espetacular: transformando violência em arte	274
7.1	Cultura de Resistência/Resistance: o cotidiano estetizado	276

7.2 O espetáculo: Narrando com o corpo	282
7.3 O Espetáculo como lugar do encontro e transformação: Contextos, enquadres e intextualização	294
7.3.1 Contexto	294
7.3.2 Enquadres, guerra e risos	299
7.3.3 O encontro espetacular	300
7.3.4 O eu em cena	302
7.4 Cotidiano extraordinário	307
Um inacabado fim, sem concluir	311
Referências Bibliográficas	317
Anexos	340

Introdução: Entrando na cena Recifeense.

*Voltei, Recife.
Foi a saudade que me trouxe pelo braço.
(Capiba)*

*Pernambuco é o lugar
(Maciel Salu)*

1 A escolha do campo: performances decisivas.

Era uma sexta-feira, aproximadamente 4 horas da tarde do dia 10 dezembro de 2004. Cheguei num ônibus lento e lotado pela Agamenon Magalhães, grande avenida que liga Recife a Olinda; desci no ponto de ônibus próximo ao Shopping Tacaruna, em Santo Amaro. Ia para o “Eco da Periferia”, evento promovido pelo Grupo de Apoio Mútuo Pé no Chão¹, que acontecia na Praça Tacaruna, no bairro Santo Amaro. Reconheci o lugar onde desci. Ali mesmo presenciara duas mortes, dois anos antes.

Não sabia ao certo onde se localizava a praça em que aconteceria o evento. Naquela época, apenas começava minha incursão na vida urbana de Recife. Atravessei a tão evitada rua que separa o Shopping Tacaruna da “favela” de Santo Amaro, seguindo ao longo de um grande muro que tenta esconder as pequenas casas, as crianças que brincam, mulheres e homens que conversam nos becos, jovens que treinam capoeira ou ouvem um *funk* ou um brega. Só pude vê-los através de grandes “buracos” no muro², que depois soube, foram feitos pelos próprios moradores. Tais buracos constituíam o único meio de acesso à rua asfaltada na proximidade da

1 O Grupo Pé no Chão é uma entidade da sociedade civil que, desde 1994, realiza atividades educativas, artísticas e culturais com crianças, adolescentes e jovens que vivem em situação de exclusão social na cidade de Recife. Segundo seus fundadores, vêm encontrando nas diversas expressões artísticas e culturais o caminho para um diálogo mais efetivo com a sociedade civil, para uma possível transformação das enormes diferenças sociais existentes na cidade de Recife.

2 O muro fora construído, segundo os moradores, junto com o shopping, legitimado por um abaixo-assinado feito por um vereador de Recife, que sabendo da situação de analfabetismo na região, dizia ser aquele um pedido de melhorias no bairro. Sentindo-se traídos pelos vereadores, alguns jovens diziam que o muro expressava muito bem a divisão social e que devia ser, com o muro, derrubada gradativamente.

Praça ao lado do shopping. Iniciei a trajetória passando rapidamente, avisada pelo cobrador do ônibus que aquele não era caminho seguro para chegar até a Avenida Cruz Cabugá. Apesar do receio que se apoderava de mim, a curiosidade sobre o bairro me fazia ir mais devagar ao longo dos buracos, como uma *voyeur* que olha para o mundo alheio, dando passos mais lentos quando estava em frente aos buracos – o que aqueles muros queriam esconder? Por quê ouvira de pessoas desconhecidas, comentários sobre os perigos de Santo Amaro?

Cheguei à praça Tacaruna, e o evento estava em pleno andamento. Meninos e jovens entre dois e dezenove anos disputavam o encerado, palco do *breakdance* tão popularizado em ambientes urbanos. Giravam sobre o encerado, tão logo podiam tomar o lugar central na cena. Uma grande roda de atentos espectadores os cercavam, quase tomando o encerado também, disputado lugar para ver o espetáculo dos *breakdancers*, que dançavam ao som de um grande aparelho eletrônico. Meninos muito pequenos e ágeis, faziam giros no ar; combinados em duplas, atiravam-se em saltos ornamentais, rodopiando sobre o próprio corpo, em movimentos que depois aprendi distinguir como “saltos mortais” ou “suicídios”³. Giros sobre a cabeça, giros sobre as mãos, giros sobre partes variadas das costas, giros sobre as nádegas, tentativas de giros sobre a menor parte do corpo apoiado ao solo. Entre um giro e outro, um salto e outro, reconheci um gingado próprio do gênero, acompanhando a “batida do *break*”⁴. Um equilíbrio tenso, difícil, coordenava os pequenos corpos, sobre um solo quente e sob um sol abrasante. Quem ficasse mais tempo sobre o menor apoio corporal possível no solo, ganhava mais uivas e aplausos.

Nenhuma árvore oferecia o descanso da sombra; ao contrário, o pleno sol da tarde oferecia um palco iluminado e efervescente. O calor parecia fazer tudo ferver ali – a platéia, igualmente agitada, gritava a cada novo movimento no encerado. Uhuuulll, gritavam algumas vezes coletivamente, agitando um dos braços num movimento que ia do alto da cabeça até próximo da cintura, com o braço e a mão estendidos para a frente. Repetindo três vezes o movimento da mão, que se estendia frente aos olhos, baixando até na altura da cintura, gritavam: Uhhulll. O cumprimento entusiasmado, observei, revelava que o dançarino estava agradando na sua *performance*. Usavam o termo *performance* para referirem-se ao

3 No primeiro movimento o salto é “mortal,” mas é de toda responsabilidade do dançarino – gira no ar, impulsionado por suas próprias pernas; o suicídio, ao contrário do que se poderia pensar, não é solitário; o dançarino pode saltar ainda mais alto em direção ao céu, impulsionado por um ou mais colegas.

4 Como se referem ao ritmo do *break*.

desempenho de um dançarino num evento. Tanto mais gente gritava, mais meninos e jovens pareciam querer tomar a cena, entrar no encerado, gingar, saltar mortalmente.

Fiquei por ali uns bons minutos, tentando entender aquela interação entre dançarinos e platéia, entre dançarinos e dançarinos, entre platéia e platéia. Tudo parecia imensamente novo para mim. Meninos e meninas corriam na praça, e alguns ainda mais pequenos descansavam no colo de mulheres, que conversavam animadamente sentadas nos bancos da praça. Uma série de pessoas saíam do shopping, outras entravam, e muitas pessoas estavam disputando a pouca sombra de pontos de ônibus, esperando atentos a chegada do transporte coletivo. De repente a música cessou, e um homem anunciou a seqüência da programação oficial do evento. DJ Big, apresentando-se como um dos educadores do grupo e um dos membros do Grupo Confluência⁵, comunicou que o filme “Recife na Real”, *clip* da música feita por jovens cantores que se encontravam presentes, seria mostrado somente depois do pôr-do-sol. Anunciou que antes do filme, vários dos cantores que participavam do *clip* iriam apresentar a performance ao vivo. E assim o fizeram.

Banzai, um homem muito alto e magro, é anunciado. Entra cantando um *rap* composto por ele. Voz estridente, sua pouca mobilidade corporal contrastava com os músculos extremamente hábeis na sua face. A mão esquerda dirigia o ritmo da música e do corpo. Seu cantar juntou rapidamente muitos meninos que, sentados sobre o encerado em que antes dançavam, cantavam e erguiam as mãos em movimento, apreciando o cantor, visivelmente íntimo deles. Depois de Banzai, é anunciado Zé Brown, um *rapper* do grupo nacionalmente conhecido “Faces do Subúrbio”⁶. Igualmente cantam músicas de sua composição. Sua voz

⁵ Confluência é um grupo de música experimental nordestino que mistura ritmos de *hip-hop*, experimental, e alternativa formado por DJ Big (DJ e compositor), sua companheira Preta Ana (vocalista), DJ Maggo (vocalista e compositor), Karina (*backvocal*), e mais dois percussionistas. Misturam ritmos bastante variados, mas sempre tendo como base o *rap* e os ritmos nordestinos. Maggo foi aluno de Zé Brown, do Grupo Faces do Subúrbio e aprendeu com esse as regras de uma boa rima, tornando-se um excelente compositor, levando a rima também no improviso.

⁶ Grupo de *rap* do Alto José do Pinho, área pobre da região metropolitana de Recife, iniciou as atividades em 1992. Inspirados em *rappers* brasileiros (como Thaide & DJ Hum) e em bandas que misturavam o estilo ao rock (como os americanos do Body Count), os dançarinos de *break* Tiger e Zé Brown começaram a se apresentar em festivais como o Abril Pro Rock, em Recife. Em 1996 passaram a tocar para multidões cada vez maiores em Pernambuco, Rio e São Paulo. As letras, em forma de desafios de embolada, apoiadas na percussão em pandeiros, dão ao *rap* do Faces do Subúrbio um sotaque brasileiro próprio. O terceiro disco do grupo, “Como É Triste de Olhar”, lançado em 2000 investiu ainda mais em sonoridades locais, especialmente a embolada. No mesmo ano, Garnizé foi tema, junto com o matador Hélinho, do documentário de longa-metragem “O Rap do Pequeno Príncipe Contra as Almas Sebosas”, que aborda os dois caminhos opostos trilhados pelo músico e pelo assassino, ambos vindos do mesmo bairro. Os integrantes do Faces do Subúrbio são engajados em projetos sociais e costumam dar aulas de dança a música. (<http://cliquemusic.uol.com.br/artistas/faces-do-suburbio.asp> - Acesso em 01 de maio de 2007).

forte e seu jeito firme de olhar era seguida por todos. Ao contrário do primeiro cantor, ele tinha quase uma raiva nos olhos, e seu corpo tinha movimentos curtos, rápidos e precisos. Repetia-os com uma coerência impressionante, nunca saindo do limite proposto no primeiro movimento que fez. Com Zé Brown, entra Vilma, uma garota de aproximadamente quinze anos. Cantam juntos uma embolada⁷, um canto normalmente improvisado, com um refrão fixo, ao som de um pandeiro, que Vilma toca com as mãos um pouco tensas. Iniciam juntos o refrão da música, que tinha como tema central a relação da mulher com a criança:

*Ahhh, vá balançá,
Mulhé embalança a criança.
Cada vez que tu balança,
ela deixa de chorar.
Ô mulhé embalança a criança.
Cada vez que tu balança,
ela deixa de chorar.
Mulhé, vai balançá.*

Vilma parece ainda um pouco insegura na voz, mas sua performance sozinha desperta uivas entre os colegas. Continua:

*Óia Zé Brow meu camarada,
no coco da embolada
Vô, te dá uma lapada,
pra você me respeita.*

E assim segue a rima, ainda com várias estrofes desafiantes entre os dois rimadores. Depois soube que essa era uma rima clássica dos velhos rimadores do sertão nordestino. Ao longo da cantoria, meninos e as meninas que prestavam atenção no evento, batiam com uma das mãos na palma da outra, imitando o pandeiro e cantando juntos quando conheciam a letra da música.

As atividades seguiram depois de longo aplauso e uivas aos emboleiros. Entra ainda um jovem muito magro e baixo, chamado Chimba, que canta junto com Zé Brown. Alguns minutos mais tarde, o grupo Confluência entra em cena. DJ Big e MC Maggo formam um curioso contraste, com a magreza total de um e o corpo grande do outro. MC Maggo, mais um dos educadores do grupo, é apresentado como um grande rimador. Cantam duas músicas, sendo que a primeira delas causa polêmica entre os educadores. *Ganguista* é um *rap* feito pelo

⁷ Trata-se de um desafio entre dois emboladores que, ao som de um pandeiro, "enfrentam-se" de maneira semelhante aos repentistas da viola. A embolada é uma das formas de desafio mais comuns no litoral do nordeste. Normalmente, a "briga" se dá em forma de sextilha. Também é comum um único embolador se apresentar para uma roda de curiosos - neste caso, o poeta usa seus versos para satirizar a platéia, mas sem agredi-la, e pedir dinheiro". (http://www.pe-az.com.br/arte_cultura/embolada.htm. Acessado em 07 de maio de 2007).

grupo Confluência que critica *rappers* e moradores dos guetos que usam armas. No entanto, a própria música era de algum modo criticado por, ao criticar o estilo de vida dos gangüistas, “performar” no palco o próprio gangüista, portando armas.

Finalmente, chamam o último grupo de *rappers* da noite, anunciando um novo membro. Os *rappers* de Santo Amaro são conhecidos com os “Guerreiros da Rua”. Entram três: Rato, Tiago e Nielson. Todos com aproximadamente dezessete anos. Iniciam a cantar e logo se percebe que têm uma integração forte com o público presente. Depois de cantarem a primeira música, chamaram um menino chamado Colói, muito negro e magro, com aproximadamente sete anos de idade. Colói entra, e numa breve apresentação do garoto, soube que era também morador de Santo Amaro, e tinha recentemente se integrado ao grupo. Tinha mostrado grande interesse em cantar e era “considerado bom músico” pelos demais membros do grupo. “Alguém de futuro”, disse um deles depois. Nielson, um dos jovens, começa a cantar um *rap* de composição do grupo. A violência era o tema central da letra da música, e a *performance* dos jovens era extremamente séria. Nenhum dos cantores sorria mesmo quando o público aplaudia. Suas faces cerradas lembravam a participação em um velório.

Nielson - “*Amanheceu mais um dia,
Deus abençõe a periferia.
Mas na cabeça está sempre o mal.
Mas a respeito eu não vou ser mais uma marginal.
O sistema me joga pro abismo
e o que mais incomoda é o puro cinismo.*”

Todos repetem o refrão:

*Eu sou
eu sou
o guerreiro da rua.*

Entra o segundo *rapper*:

*Rato - Inexplicável.
Quatro crianças baleadas e espancadas até a morte.
Pra essa gente que não gosta da gente,
notícia boa.
Morreu quatro de gente
Mas o v da vitória tá do lado da gente.*

*N- Uma criança do lado da gente
com a pistola e dois pente.*

A rima parece imperfeita, mas fala da realidade. A *performance* de Rato e Nielson destaca a criança diversa da favela. Por um lado, violentada, por outro a própria criança,

envolvida na violência, vitimava. Falavam de crianças de Santo Amaro que envolveram-se com o narcotráfico. Perguntei-me em que medida essa criança se diferenciava daquela apontada pela embolada cantada por Vilma e Zé Brown, cuja mãe deveria “balançar” para que deixasse de chorar.

Por último, com uma voz extremamente aguda e rouca, nada suave, e num timbre estranhamente cativante, Colóí começa a cantar, atraindo imediatamente a atenção de todos. Aqui ele não fala da criança que o outro é, ou da infância que o outro vive, mas fala de si mesmo, e por isso fala de grande parte das crianças ali presentes. Cada um daqueles meninos e meninas olhava atentamente para o cantor, que cantava:

*Vou pro sinal,
ganhar meu dinheiro.
Não vou roubar, companheiro.
Não sô fulero⁸.
Quero viver,
Se eu roubar,
eu vô morrer.
Quero brincar,
quero jogar bola,
Não vou jogar minha vida fora.*

O que realmente lembro daquele momento era a reação de surpresa que tive ao ouvir sua voz, e o fato de, como muitos ali, não poder tirar os olhos dele enquanto estava cantando. Muito magro e pequeno, muito negro, olhos meio caídos e tímidos, oferecia atrativos que faziam o público ainda mais atento, quando se podia ver e ouvi-lo ao mesmo tempo. Os muitos meninos, agora sentados logo em frente dele, repetiam a música: um bando deles, cantando todos a mesma canção. Uma música que falava deles, da sua gente, de meninos que, como eles, moravam na periferia – uma cena de profunda integração entre *performer* e platéia; um quase se transformando no outro. Era agora um coro deles que cantava, com uma emoção que eu poucas vezes vira em shows públicos. Pareciam cantar como as freiras de fé cantavam nas missas dominicais que ia quando criança, formando momentaneamente uma *communitas* (Turner, 1974), movidos pela mesma condição de meninos favelados. Era possível perceber no modo completamente compenetrado dos meninos e meninas um efeito quase religioso. Com faces momentaneamente rosadas, pareciam estar vivendo em comum e num comum instante de estado de “transe”. Pode-se dizer que, nesse momento, conforme Langdon (1999) e Bauman (1977) apontam como central na *performance*, a experiência está em relevo. Qualidades

⁸ Alguém sem valor, baderneiro.

emotivas, expressivas e sensórias tomavam conta dos participantes daquele evento.

Seguem mais algumas estrofes⁹ até que entra Colói novamente, para a euforia do público presente. Aplausos entusiasmados fizeram o sorriso nervoso de Colói descontraí-lo um pouco, mas sem perder completamente a tensão de quem se sente à prova. O corpo quase imóvel explicitava como se sentia naquele ritual de iniciação; aquela era sua primeira *performance* em público, num palco em que muitos artistas, considerados “feras” da música regional, apresentavam-se naquele mesmo dia.

Entre a *performance* dos *rappers* adultos e a de Colói, notara alguns meninos se aproximando com triângulos na mão. Na verdade, um deles, muito timidamente, chega e senta na praça, tocando um triângulo feito de ferro de construção. Um dos espectadores me disse que eles tocam nos ônibus para conseguir dinheiro e que grande parte deles é daquela “comunidade”. O garoto que aparecera com o triângulo era muito conhecido do grupo de meninos que corriam na praça. Ficou por ali, acompanhando o evento, e vi que mais dois se juntaram a ele, engrossando o coro de meninos que participaram da apresentação dos *rappers* Guerreiros da Rua, descrita anteriormente. Quando DJ Big anunciou que iriam preparar o telão para o filme, avistei os três correndo um atrás do outro, usando o triângulo para baterem uns nos outros.

Houve uma certa dispersão entre o grupo e eu passei a prestar total atenção ao que faziam os meninos com triângulo, pois, além de bastante risonhos e alegres, pareciam motivados para incrementar a praça com aventuras. Um deles subiu num telhado de uma das várias paradas de ônibus que se encontravam na Cruz Cabugá, sentido centro, bem ao lado do palco onde se apresentaram os cantores. O telão estava agora sendo testado, mostrando cenas um pouco azuladas e, como a noite começava a cair, via-se sobre o novo palco apenas vultos de onde eu me encontrava. Mudei de direção, tomando o mesmo lado do pôr-do-sol, tendo agora uma luz amarelada incidindo sobre a cena. Cheguei mais perto deles. Uma das mulheres que passava no local gritava, quase histericamente, querendo dizer que o menino iria cair. O menino ria numa euforia grande, repetia palavras soltas, cantando trechos de canções, certo que aquele local era seguro, ainda mais que o solo. Desceu, juntou-se aos demais, e agora tocavam triângulos, disputando com som do aparelho eletrônico que tocava um *rap* internacional, enquanto os dançarinos de *break* voltavam ao encerado. Os meninos tocam um

ritmo muito mais conhecido no nordeste: um forró de Luiz Gonzaga.

Acerquei-me mais dos forrozeiros e os vi correndo por mais um tempo, um deles subindo até o topo de um coqueiro e jogando coco aos demais, que corriam em direção ao coco, num misto entre brincar e brigar, no intuito de alcançar o primeiro coco que era jogado abaixo. Outros cocos vieram ao solo, coletados com destreza pelo garoto, que subia e descia do coqueiro. Aqueles que ficaram no solo abriram os cocos, atirando-os contra as pedras, e beberam sua água. O catador de cocos desceu do coqueiro no mesmo instante em que o sol começava a baixar no horizonte, tornando a cena difícil de ser apreciada por quem se aproximava pelo sentido oposto do pôr do sol. Podia-se ver silhuetas que se desenhavam no alto. Pegou um dos cocos que apanhara, salvo por um dos colegas, bebeu com gosto a água. Alcançou seu triângulo, que um amigo segurava, e subiu novamente no ponto de ônibus. De lá, inicia a tocar e a cantar:

*Hoje é cachaça,
mulhé i gaia...
Escrevi seu nome na areia,
O sangue que corre em mim
sai das suas veias [...] ¹⁰.*

Mais dois garotos subiram no ponto de ônibus e iniciaram a cantar também, cientes que atraíam a atenção de parte das pessoas na praça.

Um número maior de pessoas começou a prestar atenção neles, enquanto os educadores e promotores culturais envolvidos no evento preparavam o telão para seguir a programação do dia. Vendo o efeito dos garotos sobre o público, outros meninos com triângulos nas mãos subiram e, em segundos, estavam sobre o ponto de ônibus mais de meia dúzia de meninos, todos tocando e dançando na mesma sintonia, abafando o som do aparelho eletrônico que insistia tocando algo. Naquela concorrência musical, eles pareciam ganhar atenção de cada vez mais pessoas. Riam para si mesmos, riam de si mesmos, riam muito. Era uma cena surpreendente. Alguns transeuntes paravam para ouvir a orquestra de triângulos que se formara sobre suas cabeças e uma platéia crescente agora se formava ao redor do ponto de ônibus. Os meninos, cientes do público que os assistia, tocavam forrós, mais e mais entusiasmados, alguns deles completamente desconhecidos por mim, e outros que podia identificar como de Jackson

⁹ Ver no anexo II, a transcrição completa da letra da música “Guerreiros da Rua.”

¹⁰ Música do grupo Babado Novo.

do Pandeiro ou Luiz Gonzaga, ou ainda do grupo Fala Mansa. Uma alegria tomava conta de suas faces, conscientes de estarem agradando o público repentinamente conquistado. Eram meninos pequenos, aparentando entre sete e doze anos, todos com trajés muito parecidos: camisa manga curta abotoada e uma bermuda curta, mostrando pernas finas e morenas do sol. Entoavam uma mesma canção, num palco improvisado. Aquela cena, aparentemente paralela ao evento, tornou-se central, desafiando o próprio evento. Também instigava-me a entender a dinâmica de *performances* variadas, num mundo rico delas. Nunca mais os vi atuarem naquele palco, mas foram eles, juntamente ao cantor de *rap*, Colói, e os dançarinos voadores quem ajudaram a decidir o rumo que daria à pesquisa.

A partir daquela data, durante o período de mais de doze meses em que estive em campo (entre outubro 2004 a abril de 2007), procurei entender como *performances* como aquelas, se relacionavam com a vida cotidiana e extra-cotidiana dos “pirraias”¹¹, o que aqueles pequenos *performers* pensavam sobre suas atuações; como entendiam e criavam as competências de suas *performances*; como se dava o processo de aprendizagem e criação das competências; como a arte estava inserida no cotidiano do grupo. Minha observação centrou-se em entender como, naquele meio, vivem e entendem a produção cultural local, quais gêneros de *performance* são significativos entre eles e como estão imbricados com um sistema mais abrangente da produção cultural.

O foco da pesquisa foi especialmente meninos e meninas moradores de Santo Amaro e Canal do Arruda, dois bairros da periferia de Recife (ver mapa abaixo), sendo que alguns desses residiam em bairros vizinhos como Xié, Chão de Estrelas, Água Fria, Encruzilhada, mas conviviam grande parte do tempo nas Praças Tacaruna (bairro Santo Amaro) e Praça do Estádio José do Rego Maciel (próximo do bairro Arruda). O que especialmente compartilhavam, além do convívio nesses espaços, eram saberes e interesses sobre *performances* artísticas.

¹¹ Nomenclatura local para o que entendemos como crianças, diferenciando-se dessa, no entanto. Pirraias são aqueles de pouca idade e que são assim chamados por ainda guardarem a meninice, ou seja, ainda têm características de menino ou menina, como o gosto por brincadeiras e peraltices. O termo também é usado no sentido de parceiro, camarada.



Tratei de observar, desse modo, os eventos e os atores envolvidos nesses, entendendo que para eles tanto a atividade da performance como a palavra “*performance*” são importantes - *performance* constitui-se num termo êmico. Para me referir aos produtores de tais *performances* usarei os termos *performer*, *dançarino/dançarina*, ou *breakdancer* quando esse for também dançarino do *break*, sendo esses também termos êmicos. Do mesmo modo, sendo termos locais, “*pirrãia*” será usado para referir-me a meninos e meninas que se vêem como companheiros, camaradas, e “*minino*” será usado para referir-se à criança (incluindo masculino e feminino). Finalmente usarei **menino (s)** quando quiser fazer referência aos do sexo masculino e **menina (s)** ao sexo feminino.

Meu contato com o grupo se deu a convite de Jocimar Borges, que conheci num evento acadêmico, em 2002. Fundador do Grupo de Apoio Mútuo Pé no Chão (Pé no Chão), Organização não-governamental que trabalha com arte e educação popular nas praças e ruas dos dois bairros, e coordenador das atividades do grupo, está cotidianamente em contato com meninos e meninas da periferia de Recife do Bairro Santo Amaro e Canal do Arruda. Em 2004, quando voltei a Recife para iniciar a pesquisa, com dificuldades de realizar o trabalho de campo, à convite de Jocimar fui participar do evento quinzenal organizado pelo “Pé no Chão”, “Eco da Periferia”, entrando assim em contato, como descrito nas primeiras páginas dessa introdução, com os protagonistas das histórias que são narradas nessa tese.

A etnografia centra-se na ação das crianças interessadas em *performance*, e na relação desses com vizinhos, parentes, amigos, produtores culturais locais, ONGs, políticas públicas, e audiências locais e internacionais que compartilhavam momentos cotidianos e extra-cotidianos com os mesmos. Parte desses *performers* estava associada a grupos organizados locais e outros apenas usavam as praças como *locus* de interação e troca de saberes e disputas nas suas *performances*. Entre os que participavam das organizações locais, um grupo maior se vinculava ao Grupo de Apoio Mútuo Pé no Chão; uma parcela bem menor em algum momento esteve ou estava associada à Organização Cultural Daruê Malungo, localizada no Bairro Chão de Estrelas, mas pela proximidade vinham freqüentemente às Praças do Arruda ou aos eventos promovidos pelo Grupo de Apoio Mútuo Pé no Chão¹². Outro grupo, composto especialmente por meninas, estava associado ao Grupo de *Hip-Hop* “Rosas Urbanas”, coordenado por uma canadense e um *hip-hopper* do bairro, os quais promove atividades artístico-culturais nos bairros, inspiradas pela exclusão de tais bairros do sistema de bens públicos, como saúde, moradia, água e cujo índice de violência é bastante acentuado. As demais, no entanto, não se vinculam a qualquer associação, apenas escolhendo tais locais para apresentarem-se ou para conviver e trocar saberes sobre suas artes. A diversidade de *performances* que as crianças e adolescentes faziam e a habilidade “performática” dos mesmos me convenceu a investir na pesquisa. Em torno de tais *performances* há uma grande mobilidade de atores sociais que estão em interação, vinculados especialmente pelas mesmas, envolvendo os *performers*, amigos, parentes e vizinhos desses, líderes locais, líderes do movimento *Hip-Hop*, educadores populares, promotores culturais locais e internacionais, agentes das políticas públicas de Recife, agentes em prol dos direitos humanos, nacionais e internacionais, um público bastante variado, e ainda alguns turistas interessados em um turismo educativo e cultural. Assim, estão inseridos numa rede de saberes sobre *performance* local e global.

¹² Daruê Malungo é uma importante organização cultural de Recife e constitui-se numa forte influência artística para inúmeras organizações e artistas locais. Chico Science, do Movimento Manguebeat (Nação Zumbi), ou o *performer* Recifense Antônio Nóbrega, participaram de atividades no Daruê, sendo por esse influenciados. Ainda, os educadores e artistas que ensinam no Grupo de Apoio Mutuo são provenientes do Daruê Malungo, tendo lá sua formação artístico-cultural.

2 A pesquisa num Recife de contrastes.

A primeira vez que estive em Recife foi em novembro de 2002. Participava do segundo encontro da ABET (Associação Brasileira de Etnomusicologia), evento que me possibilitou conhecer e me encantar com a riqueza musical e artística local. Foi ainda nessa ocasião que entrei em contato com algumas comunidades locais, como Santo Amaro, Alto José do Pinho, Olinda, alguns dos locais onde a diversidade artística se faz viva na cotidianidade dos moradores. Foi também nesse período que deparei com a presença da violência em um desses bairros.

Se para Roger Bastide o Brasil era uma terra de contrastes, Recife parece assumir hoje alguns aspectos desse contraste de forma bastante evidente. Parte do Nordeste, considerada “região marcada por desigualdades, por pobreza, por indicadores sociais que sistematicamente evidenciam muita precariedade” (Scott, 2000:13), a capital de Pernambuco, Recife, teve períodos em que era, como São Paulo e Rio de Janeiro, uma das ascendentes cidades do Brasil, sendo um centro de produtividade intelectual e expansão da produção açucareira.

Segundo Araújo (1997), o processo de modernização da economia açucareira, que implicava no surgimento de engenhos e criação de usinas, dado por volta de 1870, acelerou a proletarização do homem do campo e provocou intensa migração do campo em direção à capital, Recife. Para a autora (1997), tal movimento migratório foi, em grande parte, responsável pelo crescimento demográfico verificado no Recife entre 1872 e 1920, quando a população mais que duplicou, passando de um total de 126.671 para 238.843 habitantes.

Os indivíduos chegados do interior eram, no mais das vezes, negros e mulatos, ex-escravos ou seus descendentes, muitos dos quais haviam permanecido no campo mesmo após a abolição, na condição de morador, agregado, parceiro, diarista ou assalariado; até que as usinas os expulsassem de suas terras. (Araújo, 1997:1)

Em decorrência dessas transformações na vida do campo, surgiram as primeiras fábricas no Recife, voltadas principalmente para o setor têxtil e alimentício. Segundo Antônio Calado, é com a expansão da “indústrias da seca” que se generalizou a idéia de que a pobreza da região era um fator natural, o que beneficiava aos grupos sociais dominantes, que se aproveitavam desta idéia para tirar proveito dos problemas causados pelas secas (Andrade, 2004).

Segundo Araújo (1997: 1), a população era compreendida de forma bastante ampla, pois

a classe trabalhadora urbana compunha-se dos contingentes assalariados: operários das fábricas, diaristas, caixeiros, empregados domésticos, funcionários públicos de pequeno escalão. Incluía ainda artistas e oficiais mecânicos, trabalhadores com alguma qualificação profissional, de mais longa existência na história social do Recife, e que gozavam de certa autonomia em relação aos primeiros. Esse segmento, segundo a autora mantinha intensa vida associativa, fundando instituições por ele mesmo dirigidas, as quais seguiam o modelo organizacional das antigas associações em uso na Colônia e no Império: irmandades religiosas, sociedades beneficentes, recreativas, dramáticas, musicais e, por último, carnavalescas e sindicais.

Andrade salienta que, no período de 1980 a 1995, o crescimento de Recife, como Fortaleza e Salvador, torna-se impactante, ultrapassando em suas áreas metropolitanas, cada qual, mais de três milhões de habitantes. Para o autor, essa migração é ainda mais forte, pois acontece sem que atividades secundárias e terciárias fossem capazes de absorver esse aumento populacional, o que “acarretou a proliferação de favelas e mocambos, a queda no nível de vida, de alimentação, de educação e de saúde da população, a difusão do uso de drogas, sobretudo entre os adolescentes, o crescimento da prostituição e a insegurança dominante nas ruas”. (Andrade, 2004: 249-250)

Recife abriga atualmente mais de 1,5 milhão de habitantes (IBGE, 2007), sendo a cidade mais populosa do nordeste. A região metropolitana conta com aproximadamente 3,7 milhões de habitantes. Recife guarda, no seu caráter de contraste, um convívio entre o velho e o novo. Seus velhos casarões no Recife Antigo, mostrando a decadência da cidade do passado (que vem sendo revitalizados como pólo cultural), conjugam-se com um farto mundo de comerciantes ambulantes, artistas mambembes, uma população bastante ligada a valores do campo, com inovações como o Porto Digital, um dos grandes centros de pesquisa em tecnologia da comunicação do país. A cidade comporta bairros de grande poder aquisitivo, como Boa Viagem, ao lado de bairros, em parte ou totalmente, formados por palafitas, como é o Pina ou Ilha de Deus. Esse contraste, pude presenciar visitando a Ilha de Deus em 2005. Do meio de palafitas, ao som animado da música do bairro, se podia avistar os grandes prédios de Boa Viagem, tendo como pano de fundo a maré e as pequenas palafitas da Ilha de Deus. Esse contraste, causado pela desigualdade social, é um dos aspectos que marcam as *performances* de meninos e meninas, especialmente aqueles mais conectados com a cultura *hip-hop*, que provêm, em sua maioria, de bairros populares, a chamada “periferia”.

A história das favelas em Recife começa com os chamados “mocambos”. Na década de 1920, os mocambos eram entendidos, segundo Lira (1999:94), tanto como sinônimo da diversidade da arquitetura e da cultura popular do Nordeste brasileiro, quanto como “habitação miserável”, sinônimo de cortiço¹³. De acordo com o autor, já em 1919 a cidade de Recife foi interdita no que competia à construção de mocambos no centro da cidade e, no fim da década de 1930, definia-se um regulamento para a sua construção, delimitando ainda mais suas fronteiras. Com a chegada do Estado Novo, Recife sofre uma reforma urbana e os mocambos são condenados, sendo muitos deles destruídos por intermédio de um grupo liderado pelo interventor pernambucano Agamenon Magalhães. Embora não se tenha jamais conseguido exterminar as favelas que se estendem pelos diversos bairros de Recife, que vieram substituir massivamente os mocambos, muitos dos preconceitos contra eles ainda se mantêm.

O Recife atual é uma cidade que se destaca mundialmente, assim como parte do nordeste do Brasil, pelo contraste entre extrema pobreza de recursos materiais para boa parte da população e sua ampla riqueza em produção artística que, segundo Araújo (1997) fazem parte do seu processo migratório. Com seus maracatus desfilando nas ruas, o mistério dos caboclos de lança¹⁴, o mamulengo, os afoxés que descem as ladeiras, o ritmo acelerado dos dançarinos de frevo, os grupos de caboclinho¹⁵, grupos de capoeira, e os poetas populares espalhados por espaços públicos (como ônibus, pequenas e freqüentadas praças), levando a cultura popular e a rima ao cotidiano da vida recifense, tais manifestações fazem de Recife

¹³ Lira (1999:63) lembra que “A palavra mocambo há muito sofre significações diversas. Já foi associada à sua etimologia uma ligação com os quilombos, como mostra Gilberto Freyre (1937:20), e daí uma associação a local de esconderijo e resistência dos escravos e local destinado aos negros, aos marginalizados socialmente e, portanto na época, à insalubridade e ao atraso cultural, sendo inclusive, comparados às favelas, como se fossem puras sobrevivências africanas dos Quilombos de Palmares”

¹⁴ Figura central no Maracatu do Baque Solto, o Caboclo de Lança é assim chamado por portar uma lança de mais de dois metros de comprimento, feita de madeira com uma ponta fina. Sua indumentária chama especial atenção por sua cabeleira de papel celofane e pela gola bordada e no surrão. A gola é feita em tecido brilhante, totalmente bordada com vidrilhos e lantejoulas. A gola representa o maior orgulho e a vaidade do caboclo de lança, sendo quase sempre confeccionado por ele ou por sua companheira, durante o ano inteiro, sendo fruto de todas as suas economias. Ainda me lembro da primeira vez que vi o desfile dos maracatus no Espaço Cultural Mestre Salustiano, rabequeiro famoso no Brasil e exterior. Um grupo de maracatu, recém-chegado da Zona da Mata, descia o morro que dava acesso ao desfiladeiro onde se apresentariam. Veio descendo em minha direção, como um leão que desce em direção a sua presa. Parecia raivoso e calmo ao mesmo tempo. Sua face de trabalhador da cana, machucada pelo sol e pela fome, era contrastada pela riqueza da roupa que trajava, e pela beleza da sua *performance*.

¹⁵ Grupo de pessoas que se vestem de índio durante o carnaval pernambucano. Usam cocares multicoloridos, tufo de penas na cintura e nos tornozelos, colares de contas e de dentes de animais, empunhando arco e flecha. Fingem flechar um inimigo. Quando usam sua arma, ela produz um estalido seco, produzido pelo encontro da flecha com o arco. A orquestra é composta de pifano, tarol, maracá e surdo. (Câmera Cascudo, 1972).

palco de encontro de uma multiplicidade de expressões artístico-culturais, que certamente representam um importante atrativo a viajantes de outros estados, cidade ou países. Era possível encontrar com pessoas de diversos países em períodos de festejos, como o carnaval que, encantados com tantos ritmos e movimentos corporais, passavam a frequentar a cidade.

Cumprindo ainda com o contraste, Recife é conhecido como uma das cidades mais violentas do Brasil. Segundo o Datasus, um projeto do Ministério da Saúde que reúne informações sobre mortalidade no Brasil desde 1979, Recife é a cidade de maior número de assassinatos desde 1981 e com a maior taxa de homicídios já marcada pelo Ministério da Saúde (113,96 por 100 mil habitantes, em 1998). Dados do Ministério da Saúde também indicam Pernambuco como líder no ranking em 2007, de assassinatos de jovens entre 15 e 24 anos, sendo que, em média, em 2007, houve 209,8 mortes de jovens para cada 100.000 habitantes¹⁶. Segundo pesquisa feita sobre o crescimento e a magnitude das taxas de homicídios no estado de Pernambuco (Lima, Souza et al, 2002), a capital de Pernambuco, embora tenha a menor taxa de analfabetismo, concentra as maiores desigualdades de renda, a menor proporção de pobreza absoluta e as maiores taxas de mortalidade masculina por homicídios. A capital apresentou os maiores coeficientes em quase todo o período analisado (1980-1998), seguida da região metropolitana. Segundo os autores, a identificação do crescimento das taxas de mortalidade por homicídios em Pernambuco (capital, região metropolitana e interior) corrobora resultados de estudos que mostram comportamento similar em outras áreas do Brasil e mesmo em Pernambuco. Contudo, apontam que

A magnitude alcançada pelas taxas de mortalidade por homicídios de homens entre 15 e 49 anos em Pernambuco, a partir de 1983 (que é de 81,2 por 100.000 hab.), já ultrapassava as taxas encontradas para a população total da Colômbia no ano de 1994 (78,5 por 100.000 hab.). Não se pode esquecer que esse país experimenta, há quarenta anos, a mais longa guerra civil da América Latina e que a elevação dos homicídios entre 1975 e 1995 coincide com a presença mais incisiva do narcotráfico em seu meio. apesar ter ocorrido maior crescimento em Recife (29%) e menor no interior (6,7%), a pior situação foi a do interior. O maior crescimento da desigualdade de renda também ocorreu na capital. (Lima, Souza, et al, 2002: 467)

Entre outras causas, os autores (Lima, Souza et al, 2002) apontam, na sua análise, especialmente: o papel das desigualdades como processo social importante na determinação da violência por homicídios, a questão migratória pela expulsão do homem do campo por causa da monocultura que geraram, nas principais cidades da região, um aumento superior à sua capacidade de absorção, o sucateamento e a ineficiência de instituições, como polícia, justiça e

¹⁶ Os dados referidos estão disponíveis na página do IPEA. <http://www.ipeadata.gov.br/>

educação, entre outros, que não só se tornaram incapazes de garantir os direitos dos cidadãos, como permitem e, por vezes, contribuem para a geração de negligências, impunidade, corrupção, criminalidade e de mais violência.

Todavia, como nos lembra o pesquisador Parry Scott (2000:13), “Precisamos saber das taxas e também precisamos saber o que significa viver sob os seus efeitos”. Acrescentaria que é preciso saber por que tais taxas somente se referem a determinados lugares e não a outros, posta a interconectividade de grupos sociais que convivem num espaço urbano. Para pensar a violência no contexto estudado, parece preciso considerá-la contextualmente, na sua abrangência mais ampla, incluindo os processos de globalização, as redes de comércio, os interesses políticos e os processos de exclusão que a sociedade contemporânea vem criando e mantendo, entre outros. É preciso vê-la como experiência particular e parte de um processo muito mais abrangente. É preciso contextualizá-la globalmente.

3 No campo, a emergência da violência.

Um dos aspectos recorrentes nos discursos, nas narrativas e *performances* de meninos e meninas, no contexto da pesquisa, era o tema da violência. Também Dutra (1998), estudando mamulengo no Bairro Chão de Estrelas (Recife), destaca o modo como, nas apresentações dos bonecos, o tema da violência, da fome e dos conflitos eram frequentes. Narrativas e *performances*, como sugerem Briggs (1996), Bauman (1986) e Brenneis (1996), são meios de expressar, elaborar e superar conflitos, tema central abordado ao longo desse trabalho.

Apesar de o primeiro contato com os protagonistas desta pesquisa e com o Grupo Pé no Chão ter sido na Praça Tacaruna, em Santo Amaro, não foi esse meu primeiro contato com aquele bairro. Relato aqui como foi que ouvi a primeira vez o nome do bairro, pois considero importante para o leitor entender como moradores dos bairros que estudei, sejam esses Santo Amaro e Arruda, são vistos pelo público geral. Também é fundamental entender como esta visão e o sistema de dívidas tomam dimensão na vida dos moradores, especialmente no ponto de vista das crianças com os quais estive em contato durante a pesquisa. Cenas como essa atravessam as histórias contadas e cantadas pelas crianças, algumas contadas como experiências vividas por estas, e espelham o modo como a violência é um dos eixos fundamentais para entender suas performances.

Em 2002, quando me dirigia à casa de um amigo, com o qual iria conhecer o *Maracatu Estrela Brilhante*, situado no conhecido bairro Alto José do Pinho, pela primeira vez ouvi falar de Santo Amaro. Foi uma cena límpida e dramática, como soube depois ser a vida naquele bairro: eu e um amigo íamos encontrar um terceiro amigo, um músico que vira morar em Recife. Conversávamos animadamente dentro do ônibus Rio Doce/Piedade. O ônibus estava quase lotado, e estávamos de pé na parte traseira, conversando sobre músicos que acabáramos de conhecer. De repente, olhei pela janela e vi dois jovens deitados no chão. Numa primeira mirada parecia que brincavam, deitados na grama, bem próximos da parada do ônibus. No entanto, estavam completamente imóveis. Aconteceu tudo em segundos, mas a imagem ainda está nítida na minha mente. Olhei para eles, surpresa, e chamei meu amigo, pois a posição dos dois parecia completamente inusitada. Deitados de bruços, com as mãos estendidas um pouco acima dos ombros. Pareciam como quem descansa de um dia de muito trabalho, deitado na sua própria cama, dormindo. Estavam de olhos fechados, um ao lado do outro, cabeça mais próxima ao ponto de ônibus e pés direcionados a um pequeno parque de diversões e um terreno baldio entre a grande rodovia Agamenon Magalhães e pequenas residências que se estendiam coladas umas as outras do outro lado da praça. Estavam em posições muito parecidas, e estavam muito rosados. Tinham a face completamente vermelha, como se houvesse recentemente levado um tapa, acumulando assim um sangue excessivo nas suas faces jovens. Não aparentavam mais que 15 anos – ainda que bem desenvolvidos – e não se podia ter a dimensão exata de suas estaturas, porque deitados assim era difícil comparar, mas o da esquerda era levemente menor que o da direita.

O que faziam ali deitados, imóveis, era a questão que me intrigou por alguns mínimos segundos, até que abri o foco da cena e vi dois policiais aproximando-se. Abri ainda mais e vi algumas mulheres, e depois crianças, e depois outros jovens, chegando perto deles, correndo. Foi quando percebi que aqueles eram dois corpos estirados ao chão, mortos há poucos segundos antes de chegarmos. Dai vi os tiros que levaram nas costas. Uma mulher no ônibus comentou: *isso é acerto de contas*. Isto foi também o meu primeiro contato com a importância dessa frase em Pernambuco: “acerto de contas”. Inúmeras vezes mais ouvi essa frase enquanto estive em campo, e ela normalmente vinha acompanhada da palavra “dívida”. O ônibus partiu, e fiquei tentando decifrar o que não vira: quem atirara neles, porque teriam morrido, como sua família receberia a notícia. Tinha uma confusão em minha mente. Alguém comentou: *Ôxi, Santo Amaro é foda!!!* Outra mulher disse: *Oxi, esse lugar é violento por demais, minino.*

Alguém seguiu narrando algo como: *uma vez eu vi três rapazes[...]*, mas sua voz foi ganhando profundidade e se esvaindo entre outras vozes, que narravam outras histórias sobre o tema.

Nos anos posteriores, num contato prolongado no campo, foi possível ouvir inúmeras narrativas sobre cenas como aquela. Soube que assim como o espetáculo de arte, o espetáculo de sangue, e os dramas deles advindos antes e depois do evento, envolvendo dívidas morais e financeiras, faziam parte da vida cotidiana daquelas comunidades, colocando-os sempre no meio do que eles chamam, em frase jocosa, de “bang-bang”. Pareceu essencial entender, num contexto onde a violência é bastante presente, como crianças e adolescentes encontram alternativas de vida fora da mesma, como estão expressando tais situações e o que elas têm a dizer sobre o tema. Esse será, portanto, um dos temas recorrentes na tese, já que são usuais nas narrativas, *performances*, e dramas dos meus informantes.

4 Manifestações artístico-culturais em Campo e a estética cotidiana

Se por um lado aponta-se à violência como presente nas grandes cidades, por outro lado, em Recife é exatamente nos bairros populares onde a diversidade artístico-cultural prolifera. A antropóloga norte-americana Katarina Real, estudando as agremiações de maracatus em Recife nos anos 60 e sua diversidade artístico-cultural, apesar de focar a diferença de relacionamento entre brancos e negros no Brasil e EUA, considera tais manifestações como parte da cotidianidade das ruas dos mocambos da cidade.

Lembrava-me de tantas outras noites andando sozinha pelos subúrbios recifenses, pelos córregos e alagados, na busca de clubes, troças, maracatus e caboclinhos (...) (Real, apud Araújo, 2006:01).

Araújo (1997: 207), falando do carnaval de Recife como um espaço de guerra entre a elite (com seu carnaval luxuoso de máscaras que queria privatizar o carnaval, ou modificá-lo na rua dentro do seu próprio gosto europeizado), e o povo, (que fazia uso da rua como espaço de agregação), afirma que:

Da década de 1880 em diante a participação dos indivíduos das camadas populares nos folguedos carnavalescos de rua do Recife tomou novo impulso, tornando-se mais marcante e promissora. Surgiram os clubes pedestres, agremiações carnavalescas populares, cuja denominação aludia à forma de se apresentarem em público: em cortejos processionais, precedidos dos respectivos estandartes, os sócios uniformizados e portando as insígnias da agremiação vinham atrás, formando o cordão. Todo o trajeto – no percurso do qual visitavam ruas e bairros da cidade, homenageando sócios e figuras ou instituições de destaque social – era realizado a pé, acompanhado de música e de cantos, entremeado de paradas nas quais

realizavam as bem ensaiadas manobras.

Na arte Recifense, o agonístico faz parte do cortejo e pode ser ele mesmo o que motiva o cortejo. A pesquisadora de manifestações populares do nordeste, Jerusa Pires Ferreira, também destaca, agora na literatura de cordel, a farta presença do aspecto guerreiro como um dos motivos dos folhetos populares: “Ação e combate remetem diretamente à vigência da festa carolíngia no Nordeste do Brasil, mas sobretudo aí se acentua a modalidade guerreira, o assumido e apropriado para além do lúdico ou do apenas ontológico” (Ferreira, 1979:69). Numa visita que fiz à cidade pernambucana de Nazaré da Mata, um dos mestres de maracatu de baque solto, o maracatu rural, revelou que essa era uma das principais características daquele tipo de maracatu. *Era uma batalha só*, ele me disse, detalhando como a lança era usada nos encontros nas ruas de dois diferentes maracatus. A música “Sobra do Cruzeiro”¹⁷ cantada por Maciel Salu, filho do Mestre de Maracatu e rabequeiro Mestre Salustiano, mostra a presença do duelo no cortejo do Maracatu: “Na sombra do cruzeiro, aonde os maracatus se encontravam, no terreiro das brigas, aonde as bandeiras cruzavam”.

Em campo, entrei em contato com essa diversidade carnavalesca e “guerreira” nas ruas de Recife em períodos carnavalescos ou fora dele. A história da capoeira, do coco, do maracatu, do maculelê, do afoxé, do samba de roda, do frevo, do caboclinho, da cantoria nordestina com suas emboladas e repentes, fazem parte de uma tradição artístico-cultural marcada, em alguns casos, por movimentos de resistência social, mas especialmente da necessidade de expressão e de rituais de agregação e todas elas mostram aspectos agonísticos e desafiadores presentes na arte e cultura Recifense. Tais manifestações, se não têm seu nascimento nos bairros estudados, fazem parte da cotidianidade de seus habitantes, mantendo-se em alguns casos por mais de um século. Segundo Carvalho (1999), tais manifestações se mantiveram vivas na cultura local pela própria característica de serem “performadas” constantemente, muito embora tenham sido proibidas em alguns momentos da história, de serem apresentadas publicamente (Dutra, 1998). A diversidade é realmente mantida e admirada pelos moradores da cidade, que exibem suas *performances* com primazia e rigor. Segundo Formiga (1997:227)

[...] uma das atrações mais fascinantes da feira do Nordeste é, sem dúvida, o encontro de dois emboladores, empunhando o pandeiro ou o ganzá (instrumentos de flandres, cheio de caroços de

¹⁷ CD Na luz do Carbureto, 2006.

chumbo), desafiando suas rimas com a rapidez de um raio ao calor do desafio, numa autêntica justa sonora, duelo de rapsódios cablocos que aumenta de entusiasmo quanto mais aguçados são os toques de provocação partidos de cada um dos contendores.

Cavalcanti (1997:224) lembra que era toda a família, nos subúrbios, que mantinham vivas tais performances:

A rapaziada – jovens e moças de subúrbios recifenses – instituíam seus blocos, com orquestras de pau e corda. Desfilavam pela capital dezenas e dezenas de violões, bandolins, cavaquinhos, repinicando a introdução do frevo, precedida do apito disciplinador da coreografia coletiva para, em seguida, desaguar na melodia saudosa, cantada por corais de vozes femininas. Os blocos compunham-se de agrupamentos familiares, pais e mães, cuidadosas vigiando as filhas, as meninas-moças, namorados ao lado das namoradas [...].

Segue, falando do frevo na cidade de Recife, e reclama do modo como os conceitos modernos modificam dinâmicas de criatividade e expansão de tais manifestações

Há uns trinta e tantos anos os carnavais do Recife chegaram a ter a participação, durante o dia, de blocos infantis, lindas manifestações de colorido e juvenilidade que o rigorismo das autoridades policiais e judiciárias cancelou sob o absurdo fundamento de proteção aos menores. Quem sabe se desses blocos, de meninos e meninas, não teria saído nova modalidade de frevo, com música e passo próprios da idade? Frustrou-se, dessa maneira, mais uma fonte de criação popular, fenecendo na formação das crianças, o gosto pela música e pelos folguedos carnavalescos da melhor tradição pernambucana (Cavalcanti, 1997:225).

Segundo Alísio Falcão (1997), Mário Andrade definiu o objetivo da expedição “Missão de Pesquisas Folclóricas”, realizada em fevereiro de 1938 pelo Norte e Nordeste brasileiros, do seguinte modo: “O Brasil realmente não conhece a sua música nem seus bailados populares porque, devido à sua enorme extensão e regiões perfeitamente distintas uma da outra, ninguém, nenhuma instituição se deu ao trabalho de coligir esta riqueza até agora inativa”. (Andrade, 1938 apud Falcão, 1997:233). Buscando resgatar as manifestações culturais e artísticas populares, uma equipe coordenada por Mário Andrade se empenhou na pesquisa que resultou num grande acervo, atualmente guardado na Biblioteca Alvarenga (SP). Alísio Falcão, inspirado na pesquisa de Andrade, busca um resgate dessas manifestações no nordeste, na atualidade. Embora considere interessante tal preocupação, meu objetivo nesse trabalho não foi resgatar as manifestações culturais do nordeste, mas entender como sujeitos, na ação cotidiana, elaboram suas vidas e ressignificam tais manifestações nas relações com os demais membros do grupo, ou com outros atores com os quais estejam envolvidos.

Destaco alguns artistas locais e nacionais que influenciam o grupo pesquisado, sabendo desde já não ser completa a lista que farei: entre eles, o grupo “Caju e Castanha”, emboleiros pernambucanos, famosos no nordeste e em SP; Jackson do Pandeiro, famoso compositor e intérprete pernambucano, que fez sua carreira no RJ; o conhecido compositor e intérprete de baião e forró, Luiz Gonzaga; Luiz Quiroga, recifense, compositor de forró; Mestre Salustiano e

seu filho, Maciel Salu, rabequistas e compositores de Olinda; Silvério Pessoa, compositor e intérprete recifense; Mestre Meia Noite, bailarino clássico e popular, recifense, um dos responsáveis pela revalorização de capoeira, maculelê e Maracatu em Chão de Estrelas e diversos bairros próximos, incluindo Canal do Arruda e Santo Amaro. Também tem certa influência no grupo o estilo e a filosofia do maracatu Nação Leão Coroado, que se destaca dos demais por ser o mais antigo maracatu de Recife e por não participar de eventos competitivos no carnaval. Por último os artistas que mais diretamente levam tais influências ao grupo são: *breakdancer* e *rapper* Chimba, Zé Brown (do Grupo musical Faces do Subúrbio), DJ Big e MC Maggo, do Grupo Musical Confluência, todos de Recife.

Entre as manifestações culturais de Recife com as quais mais interagi durante a pesquisa de campo por estarem presentes nas *performances* dos meninos e meninas, são as a seguir descritas:

- 1) **Breakdance:** uma dança internacional, associada com o movimento *hip-hop*, que surgiu em New York nos anos 60, fazendo da batalha entre gangues uma batalha estética de grupos e artistas diferenciados, que concorrem sobre um tapete de borracha chamando encerado. O grupo pesquisado destaca-se pela sua acrobacia e hibridização com as danças tradicionais do nordeste, criando um estilo próprio, chamado *break* recifense.
- 2) **Rap:** poesia do hip-hop, feito de ritmos fortes, geralmente eletrônicos. Nas suas origens, e atualmente entre os artistas pesquisados, o *rap* tem um forte conteúdo político, pretendendo denunciar injustiças sociais.
- 3) **Coco:** a música e a dança surgiram na época da escravidão. Nessa época, os habitantes da senzala dançavam enquanto quebravam os cocos. Agora performada em palcos ou na rua, mantém o ritmo quebrado do coco original.
- 4) **Samba de roda:** dança original do leste de Pernambuco, destacada pela disputa entre os bailarinos (masculinos e femininos), que buscam conquistar um lugar na dança, normalmente retirando a pessoa de mesmo sexo da roda, e tomando o seu lugar como parceiro de dança do que permaneceu.
- 5) **Maculelê:** originalmente um treino para cortar cana, o maculelê também tornou-se uma forma de prepararem-se para a resistência contra os escravocratas. A dança na sua origem apresenta dois homens

brigando/dançando com facões. Agora, devido ao perigo do uso do facão, é mais comum o uso de um bastão de madeira.

- 6) **Afoxé:** música e culto tradicional de comunidades afro-brasileiras. Ritmos e danças são dedicados a diferentes orixás, mas a música tem um elemento mais lúdico e menos ritual que nos terreiros de candomblé ou umbanda.
- 7) **Caboclinho:** dança carnavalesca feita por um grupo de pessoas que se veste de índio. Usam cocares multicoloridos, tufo de penas na cintura e nos tornozelos, colares de contas e de dentes de animais, empunhando arco e flecha.
- 8) **Plantio:** embora a história da dança seja uma disputa, claramente simboliza a safra. Mulheres dançam com cestas e outros implementos de agricultura, e fazem movimentos fortes com a cintura e o tronco. É um culto à fertilidade.
- 9) **Samba reggae:** Híbrida entre o samba tradicional e o *reggae* jamaicano, criada na Bahia. Em Pernambuco, muitos grupos artísticos usam o estilo como forma de ensinar a tocar percussão.
- 10) **Capoeira:** dança/luta descendente das artes marciais africanas, em que dois “combatentes” se olham intensamente e fazem ações bélicas, mas não se tocam. Entre o grupo pesquisado, a capoeira regional é mais praticada que a capoeira Angola, e todos os “pirráias” sabem a história de resistência associada com a arte.
- 11) **Maracatu baque virado (Nação):** ritmo, dança e ritual criado no Brasil, no século XIX, com raízes africanas, o maracatu destaca-se pela batida única e a sua imitação ou paródia da corte real portuguesa. No Recife atual tornou-se um importante ritual entre grupos particulares de bairros populares. Também é um espetáculo carnavalesco que concorrem entre si. Sendo uma das mais fortes manifestações de Recife, abrange agora diversas classes sociais, que criam o seu próprio maracatu e saem às ruas nos períodos de carnaval.
- 12) **Forró:** dança de casais original do interior de Pernambuco, foi popularizado no Brasil por Luiz Gonzaga. Ouve-se muito o forró nos becos das favelas. Alguns meninos e meninas tocam forrós conhecidos para conseguirem recursos financeiros, em *performances* dentro dos ônibus, usando apenas voz

e triângulo.

- 13) **Brega:** um ritmo mais tradicional do Norte do Brasil, o brega entrou em Pernambuco já comercializada. Embora depreciada por intelectuais e muitas ONGs, é a música mais comumente escutada nos bairros pesquisados, e meninas e meninos decoram e compõem novos bregas.
- 14) **Embolada e Repente:** formas tradicionais de poesia improvisada pernambucana, feitas com a batida do pandeiro. Duas pessoas trocam rimas, cada um desafiando o outro, sobre um tema que surge no momento, ou cantando música conhecida. Têm sido hibridizados com o *rap* à partir de artistas locais, como Zé Brown, considerado o precursor da hibridização, e MC Maggo, um aluno de Zé Brown, que se tornou conhecido na banda Confluência, coordenada pelo DJ Big. Todos os três artistas trabalham como educadores do Grupo Pé no Chão, *locus* da minha pesquisa.

Essas manifestações culturais, embora presentes enquanto espetáculos em momentos especiais como o carnaval, festa juninas etc., são parte da vida cotidiana do recifense e parte da **socialidade estética** do grupo. Espelham uma estética cotidiana de Recife.

Para Maffesoli (1999), a estética é o laço afetivo entre os indivíduos e é a principal característica das sociedades pós-modernas. Maffesoli (1999:125) defende uma ética da estética, “cimento social construído a partir de emoções comuns ou dos prazeres partilhados”. Para o autor, socialidade pode ser vista como o conjunto de práticas gregárias e efêmeras cimentadas por uma ética da estética, isto é, a partir de emoções compartilhadas em comum, sobrepujando o pensamento racional. Por isso mesmo, há ocasião para florescimento de uma razão sensível, uma forma de encarar a realidade em sua ambigüidade. Pela junção e repulsão de aspectos racionais e irracionais, a sensibilidade é uma forma de razão que não pode ser desconsiderada¹⁸.

Já Certeau (1994) fala do cotidiano como estético, um **cotidiano** como vivência

¹⁸ Foucault, pensando indivíduo e estética, fala de uma *estética da existência* “voltada para a auto-perfeição e auto-afirmação do sujeito. Esta estética dispensaria o *compromisso com valores universais* ou com os *princípios humanitários das democracias liberais*.” (Foucault, apud Freire Costa 1995:121). Essa estética estaria relacionada ao homem moral, desenvolvido na Antiguidade. Foucault (2003:47) também teoriza que “[...] a vontade de ser um sujeito moral, a busca por uma ética de existência, eram, principalmente na antiguidade, um esforço para afirmar sua liberdade e para dar à sua própria vida uma determinada forma, através da qual era possível se reconhecer, ser

habitual e sorrateira de criações poéticas, em que há uma seqüência de gestos e de passos, repetidos, obrigatórios, movimentos que englobam tanto o corpo quanto o espírito (Certeau, 1994: 268-269). Continua o autor, “o enfoque da cultura começa quando o homem ordinário se torna o narrador, quando define o lugar (comum) do discurso e o espaço (anônimo de seu desenvolvimento).”

Joana Overing (Overing and Passes, 2000, xii) aponta para uma estética do cotidiano presente nas relações cotidianas, quando fala do senso de comunidade no sentido do filósofo italiano Giambattista Vico. Esta “aesthetic of community” estaria presente no dia-a-dia, na convivialidade dos ameríndios amazônicos.

(...) of the collective good which has both a political and moral meaning, as well as an aesthetics of action. For, as we discussed, there is an aesthetics to Amazonian ways of acting, and styles of everyday relating that are morally – and therefore aesthetically – not only proper but beautiful and pleasing.

Um outro modo bastante divulgado e apropriado para pensar o modo como percebo estética do cotidiano ou estética da socialidade no Recife, está na definição de Marcel Mauss de “técnicas corporais”; se relaciona com uma série de aprendizados e modos de mover-se cotidianamente, de dar sentido ao dia-a-dia. Mauss usa o termo “técnicas corporais” para as “ações cotidianas”, adquiridas e transmitidas pelo homem nas diferentes culturas. Segundo o autor, seriam “as maneiras como os homens, sociedade por sociedade e de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos.” (Mauss, 1974c:211). Seriam “montagens fisio-psico-sociológicas de várias séries de atos”, que são recorrentes pelo fato de serem “*habitus*”: atitudes, gestos, movimentos corporais, conveniências, modas, prestígios, adquiridos durante a vida dos indivíduos. Fazem parte do conjunto de técnicas e regras de comportamento aprendidas na sociedade específica à qual pertencem, técnicas, que, no entanto, não deixam de serem criativas.

A estética do cotidiano em Recife não se exime da renovação constante; faz parte do seu próprio mecanismo a incorporação e transformação dessas “técnicas”, mesclando velho e novo, local e global. Trata-se de manifestações caracterizadas pela produção-transmissão-recepção-conservação-repetição (Zunthor 2000; Carvalho, 2001), que o processo mixagem, característica forte na arte pernambucana da atualidade, acontece. É nas suas *performances* que técnicas são aperfeiçoadas, modificadas com mais emergência.

reconhecidos pelos outros, e em que a posteridade mesma podia encontrar um exemplo”.

A metáfora do homem caranguejo, aquele que faz da lama a sua própria fonte de vida, usado por Chico Science no movimento mangue-beat (Prysthon, 2002, Teles, 2000), parece adequada para pensar o modo como as *performances* culturais de Recife vão sendo recriadas ao longo da história. O mangue-beat, segundo Teles (2000), tirando os seus ritmos da lama -de onde sobrevivem os homens populares de Recife-, aponta uma antena para o mundo. O movimento, além de misturar ritmos da região, dá um novo tom a esses quando agrega aspectos mais globais¹⁹.

Juntando o local e o global, uma das mais destacadas formas estéticas presentes entre os moradores de comunidades de periferia, no Recife (e no mundo), é aquela que se agrega ao movimento *hip-hop*. Apropriado especialmente por crianças, adolescentes e jovens daquele meio, misturando estética com política, ritmos e movimentos locais com globais, faz um diálogo entre tradição e modernidade, entre centro e periferia, entre nacional e internacional (Prysthon, 2002, Queiroz, 2002).

A partir da confluência de ritmos tradicionais e contemporâneos, criou-se o *rap-repente*, uma mistura do *rap* e das cantorias nordestinas. Queiroz (2002), num pesquisa sobre a mistura do *hip-hop* com a cantoria nordestina (repentes, coco da embolada), entrevista artistas muito próximos do meu campo de pesquisa, como Zé Brown (Grupo Faces do Subúrbio), DJ Big e MC Maggo (Grupo Confluência), e Chimba (*breakdancer* e *rapper*), todos músicos de Recife e professores de arte dos meninos e meninas de Santo Amaro e Arruda.

Essa criatividade, essa confluência de ritmos e movimentos tão destacada no MangueBeat e no *Hip-Hop* possibilita a renovação e manutenção das manifestações estéticas no cotidiano dos bairros populares do Recife por serem apropriados e modificados pelos moradores de bairros populares de Recife imersos num universo repleto de conflitos. Esse mesmo movimento parece possibilitar que meninos e meninas de Santo Amaro e Arruda transformem, criem e recriem suas *performances* e suas próprias vidas.

Considerando os aspectos destacados como centrais nos contrastes de Recife, ou seja, a presença da violência e das manifestações culturais na vida cotidiana, foi preciso entender como meninos e meninas moradores de bairros populares se organizam e desenvolvem

¹⁹Teles (2000), no livro *Do Frevo ao Manguebeat*, apresenta teses que defendem a enorme importância da música da cidade para o resto do país e internacionalmente.

alternativas de vida frente a um ambiente de violência e de exclusão, como moradores de favelas onde se centram o narcotráfico e uma riqueza cultural bastante diversa. Compartilhando com Christina Toren (1999) a importância na pesquisa antropológica da pergunta “*How do we become who we are?*”, passei a interrogar e a observar o processo de formação desses como *performers*, sobre suas práticas cotidianas, seus interesses, buscando o sentido dados a tais práticas. Buscando a ação desse sujeito, preoquepei-me com o próprio entendimento da formação desse sujeito artista, inserido no mundo contemporâneo urbano. A violência e a diversidade de manifestações artístico-culturais, desse modo, são dois aspectos salientes no campo, que direcionam o eixo analítico da tese. Segundo Velho e Viveiros de Castro (1978:12)

É importante distinguir os possíveis diferentes sistemas simbólicos, que existem em uma sociedade complexa, procurar perceber suas fronteiras e suas ambigüidades. Por outro lado, é fundamental compreender como os indivíduos concretos interpretam os símbolos e os signos que estão à sua volta, como internalizam e a que decisões chegam em momentos de opção tanto em situações explicitamente dramáticas da história de uma sociedade quanto ao nível do cotidiano.

À partir dos próprios dados, foi preciso prestar atenção no ético e no estético que envolviam o grupo e como isso está presente nas suas *performances*. Foi preciso, em conjunto a essas questões estéticas, entender como dividem e se relacionam com noções êmicas sobre infância, parentesco, competências, *performance*, arte, e valores éticos. Buscando entender o vivido do grupo, procuro mostrar como noções como honra, alegria, inveja, competência, obrigatoriedade do dom, beleza, violência estão envolvidas em dinâmicas bastante complexas que implicam tanto na ação do sujeito na vida cotidiana e extra-cotidiana, quanto na sua própria formação como pessoa no grupo, que se abre tanto para a competência de cada indivíduo no grupo quanto regula a ação do mesmo.

Tentando aprender a experiência do grupo e como a narram, três aspectos foram fundamentais:

- 1) Buscar entender a socialidade/sociabilidade naquele contexto, observando códigos de convívio, redes de apoio (parentesco), e como se dava o processo do “fazer minino”.
- 2) O modo como vivem, entendem, e interpretam a experiência, especialmente as relacionadas à violência e à arte, como membros do grupo em particular, dando atenção ao que eles consideravam importante em suas *performances*, narrativas, comentários e a ação.

- 3) Expressões dessas experiências, especialmente como adotam e modificam gêneros de performance e definem competência artística, mas também como usam tais performances para criar novas experiências.

Apesar de focar a pesquisa no modo como crianças se vêem, como aprendem e dão significado a sua ação, tentando captar o ponto de vista das mesmas sobre suas experiências, suas práticas como artistas, e as expressões destas, a pesquisa está inserida no contexto dos grupos em que as mesmas vivem cotidianamente, especialmente os familiares, vizinhos, amigos, conhecidos, ONGs a que algumas delas estão associadas, educadores locais (de capoeira, dança, *break*, *rap*, rima, percussão, provenientes também das comunidades locais), produtores culturais, agentes de políticas públicas e dos direitos humanos, a platéia, entre outros. Desse modo, não foi somente nos momentos de apresentação de *performances* que vivenciei com as crianças, mas especialmente seus ensaios, as articulações entre si e entre outros, buscando ouvir e captar aquilo que me parecia significativo.

Durante a pesquisa, acompanhei as atividades diárias das crianças nas comunidades, especialmente aquelas ligadas as praças onde treinam e participam das oficinas de arte promovidas pelo Grupo Pé no Chão. Também estive em suas casas, convivi com as mesmas nos bairros, acompanhei-as em passeios, em grandes eventos. Buscando entender como crianças organizam suas vidas e qual impacto que têm na comunidade local, estive também presente em atividades desenvolvidas pelos familiares, em contato freqüente com vários deles.

Como já especificado, parte do grupo pesquisado participa de oficinas de arte oferecidas pelas Organizações não governamentais (ONGs) locais Pé no Chão e do Daruê Malungo²⁰, e outros somente usam o espaço da praça como *locus* de troca de saberes sobre *performance*. Moradores de bairros de periferia de Recife, especialmente Canal do Arruda, Santo Amaro, o grupo tem como principal *locus* de interação e de realização de performances as praças publicas desses dois bairros. Considero a estética, portanto, um caminho privilegiado de contato dos pesquisados com seus “outros”, no qual *performances* (em seus vários gêneros encontrados no campo) seriam um modo privilegiado no grupo para construir relações.

²⁰As duas ONGs desenvolvem trabalhos em comunidades de periferia, em Recife, há mais de dez anos. Oferecem oficinas de arte, (tais como embolada, *rap*, percussão, danças populares, *breakdance*, costura) criando uma dinâmica de troca entre os membros das comunidades.

5 Estrutura da tese

A etnografia sobre *performances* de rua de um grupo de dançarinos e dançarinas na faixa etária de dois a vinte anos, moradores de comunidades periféricas Canal do Arruda e Santo amaro, Recife, PE, Brasil, resulta da observação participante junto a crianças e adolescentes que fazem *performances* (Bauman and Briggs, 1990) públicas de algum tipo de arte, especialmente dança (danças populares nordestinas e *breakdance*) e música (percussão, *rap*, *funk*, brega). A pesquisa abrange ainda a comunidade local que convive diariamente com esses, especialmente parentes, vizinhos e amigos e uma audiência local e estrangeira. Apresenta e reflete sobre dados coletados em campo (entre 11/2005 e 05/2007- completando doze meses) sobre *performances* públicas feitas por crianças, considerando especialmente as dinâmicas de socialidade/sociabilidade, noções de competências em *performance*, noções de infância e de responsabilidade, dinâmicas de parentesco, dinâmicas de apresentações e aprendizados das *performances*, conceitos éticos e estéticos do grupo.

Esta tese se divide em 7 capítulos:

Capítulo 1: A pesquisa e suas metodologias - descreve todos os procedimentos metodológicos adotados durante a pesquisa de campo, refletindo sobre o modo como a escolha do método traz um direcionamento para a pesquisa. Desenvolvo, ainda, uma reflexão sobre categorias ficção e realidade, argumentando que no grupo não encontrei a divisão dos gêneros de arte cinematográfica como ficção e documentários, como já abordaram diversos antropólogos e *filmmakers* que trabalham com antropologia visual.

Capítulo 2: “Fazendo mininos”: socialidades/sociabilidades e perspectivas de parentesco - trata do significado do “fazer minino” para o grupo, ou seja, como a criança é construída socialmente, e como esta constrói o social. Torno evidente, nesse capítulo, como a criança, além de central nos bairros pesquisados, é um mediador de mundos, um interlocutor de trocas, e um meio de vínculos com os outros. Também descrevo aspectos relacionados ao parentesco, tomando como ego crianças da periferia. Abordo especialmente a perspectiva destas sobre a noção de ser pai/mãe, baseada em noções êmicas do significado do parentesco. O afeto é um dos aspectos destacados pelos meus informantes como o que faz com que se considere ou não pais e mães e outros parentes.

Capítulo 3: A criança no ser: (Des) Encontros entre corpo, idade, experiência e

responsabilidade - considerando a palavra criança como uma rede semântica que abarca uma complexidade de significados de diferentes atores sociais, destaco como a infância é vivida de modo distinto naquele meio. Revela-se aqui uma visão do sujeito em que há uma conexão especial entre corpo, faixa etária e competências socioculturais, que nos permite discutir a conexão hegemônica entre estas categorias. A noção da infância estaria conectada mais a um sentimento e ao modo como cada qual experimenta cada fase de vida.

Capítulo 4: “Superar-se”: A importância da competência em *performance* - descrevo como a performance é um modo de relacionar-se consigo e com os seus outros. Analisando três diferentes eventos nos quais se desenvolvem diferentes gêneros de *performance*, destaco o modo como cada qual aponta para aspectos da competência que remetem a saberes específicos. Situados entre gêneros tradicionais de *performance* e gêneros globais, tais *performances* revelam noções do belo, de competências em *performance*, aspectos éticos, entre outros. Destaco o “superar-se”, que se traduziria em “tornar-se outro” como um dos aspectos centrais que move a performance no meio estudado.

Capítulo 5: Entre Éticas e Estéticas - descrevo e discuto aspectos sócio-cosmológicos do grupo, passando por categorias e personagens centrais na cosmologia descrita e apontada pelas crianças. Tanto o “alma sebossa”, quanto o “justiceiro” são figuras centrais para pensar como o “caminho do bem e do mal” se relacionam com uma estética cotidiana e com a ação dos sujeitos em questão.

Capítulo 6: (En)castelado: Conflito e Violência em narrativas e Atos - divido esse capítulo em duas partes que entendo como complementares, nas quais abordo três eventos sobre diferentes modos de conflito presentes no campo. Tais eventos apontam para situações frequentemente narradas por meninos e meninas dos dois bairros, fazendo parte dos dramas narrados e vividos por esses. A primeira parte trata da análise de um longo “evento narrativo” que tem como autor um adolescente. Entendo que sua experiência com a violência aponta para um drama social (Turner, 1974, 1981), que ainda não teve resolução, num momento que se torna crucial na vida do adolescente. Prestei atenção também no modo como, no evento narrativo (Bauman, 1988), o narrador usa das funções de linguagem, como a função poética, fática, emotiva, conativa para expressar a mensagem e interagir com sua audiência. No evento narrado, outros eventos subjacentes emergiam, mostrando emoções, conflitos, poderes, brechas que revelam a subjetividades dos atores envolvidos, especialmente a do narrador. O próprio “evento narrativo” está imenso em uma tensão ocasionada por um evento de violência

acontecido no local dias antes, como veremos ao longo do texto. A segunda parte do capítulo trata de duas situações que mostram a interação dos meninos e meninas e a minha mesma, com dois outros atores sociais, os quais considero presentes na produção da subjetividade dos mesmos, contribuindo para o que chamam de “viver encastelados”.

Capítulo 7: Uma resposta espetacular: transformando violência em arte - descrevo e analiso o espetáculo *Resistência-Resistance*, produzido como parceria entre o Grupo de Apoio Mútuo Pé no Chão (Recife/Brasil) e o Grupo de Teatro Ação, Ophélia (Grenoble/França). Produzido entre dois países, o espetáculo fez parte de uma turnê na Bélgica e França, onde participou, como convidado, da abertura do Festival de Teatro Ação (FITA), França. Tal espetáculo remete a uma série de questões, tanto na sua produção, quanto na própria apresentação, que possibilitam pensar no processo como uma experiência de transformação de si, bem como a relação entre produção local e global. Aqui a estética e os dramas do cotidiano são transformados em espetáculo, fazendo do palco um espaço onde o espetacular é o cotidiano, bem como onde se pode perceber como o cotidiano é, em si mesmo, espetacular.

6 Campo teórico-metodológico da pesquisa.

6.1 Os sujeitos

O contato prolongado com crianças e adolescentes na minha pesquisa de mestrado (Silva, 1998), trouxe a perspectiva analítica das crianças como sujeitos que mobilizam a realidade, agem, projetam, programam, e interferem criativamente no meio em que vivem. Esta perspectiva é pertinente à antropologia, tendo em vista a crescente abordagem que considera o sujeito e sua práxis como essenciais para pensar a sociedade. No entanto, como sugere Silva (Silva, Macedo e Nunes, 2002), somente em 1973, Charlotte Hardman, no artigo “*Can there be an Anthropology of Children?*”, anunciou a necessidade de ultrapassar a visão comum da criança como receptáculo dos ensinamentos dos adultos. Propõe que se deva estudar as crianças como um grupo próprio e não como uma extensão dos adultos.

No Brasil, os trabalhos sobre infância não são recentes, pois encontramos já nos escritos dos viajantes, reflexões sobre o tema²¹. Todavia, é nos últimos anos que a “Antropologia da Infância” começa a tomar visibilidade (Silva, Macedo e Nunes, 2002), vindo na etnografia método fundamental para captar o universo das crianças em diferentes contextos. Segundo alguns autores (Silva, Macedo e Nunes, 2002; Overing and Rapport, 2003; Fonseca, 1993), nos anos 90 se notou uma recorrência de trabalhos sobre infância que anunciaram o abandono das teorias piagetianas das fases de aprendizado que lhes conferiam ainda caráter evolucionista. Segundo Silva, Macedo e Nunes (2002), captar **como a infância é definida e entendida dentro dos próprios grupos estudados**, continuará o empreendimento iniciado por Mead [1928] de desconstruir a infância como categoria dada igualmente em todas as sociedades.

No final dos anos 90, Allison James e Alan Prout (1999) elaboraram os princípios que guiam os trabalhos sobre infância na disciplina a partir de uma nova perspectiva paradigmática em que: 1) a infância deve ser entendida como uma construção social, fornecendo assim um quadro interpretativo para os primeiros anos da vida humana; 2) a infância deve ser considerada como uma variável de análise social, tal como gênero, classe ou etnicidade, pois estudos comparativos revelam mais uma variedade de ‘infâncias’ do que um fenômeno único e universal; 3) as relações sociais e a cultura das crianças são merecedoras de estudo em si mesmas, independentemente da perspectiva e dos interesses dos adultos; 4) as crianças devem ser vistas como ativas na construção e determinação da sua própria vida social, na dos que as rodeiam, e na sociedade na qual vivem; 5) a etnografia é um método particularmente útil ao estudo da infância. Permite à criança a participação e voz mais diretas na produção de dados sociológicos do que normalmente é possível por meio das pesquisas experimentais; 6) a infância é um fenômeno em relação ao qual uma dupla hermenêutica das ciências sociais está presente, ou seja, a proclamação do novo paradigma da sociologia da infância também deve incluir e responder ao processo de reconstrução da infância na sociedade.

Considerando as delimitações teórico-metodológicas acima, a pesquisa de que trata essa tese buscou juntar-se à crescente produção acadêmica preocupada com a construção de um *corpus etnográfico* sobre infância no Brasil em diferentes contextos, sem, no entanto,

²¹Ver referências em Alves (Silva, 2002) no caso da etnologia; Alvin e Valladares (1988) para sociologia e antropologia sobre a infância no meio urbano; e Del Priore (1999) para histórias de infâncias no Brasil.

entendê-la como setor separado ou como uma “cultura infantil”. O que pareceu mais produtivo nessa pesquisa é que acessando o saber das crianças e suas vozes, podemos acessar toda a sociedade da qual fazem parte.

No crescente interesse de antropólogos pelos estudos sobre a criança e a infância, alimentou-se a crítica de que criança não tenha sido alvo de atenção de estudiosos na antropologia (Silva, 2002, Gottlieb, 2004, 2000; Hirschfeld, 2002, Hardman, 1973). Gottlieb (2000, 2004), por exemplo, reivindica o seu estudo como um dos primeiros a centrar-se em crianças pequenas (bebês), destacando inclusive que o lugar de mulher e mãe são essenciais para uma pesquisa sobre crianças. Diz que a etnografia da infância está ainda na sua infância (2000:121). Em 2000, a autora revela que “I have identified only two full-length ethnographies devoted to the infants of a single society (Hewlett,1991; Levine, et all 1994).” (Gottlieb, 2000:121).

Hirschfeld, num artigo publicado na *American Anthropologist* intitulado “Why Don't Anthropologists Like Children?” (2002:611), destaca a negligência antropológica com as crianças.

[...] in significant measure anthropology has shown little interest in them and their lives. This article examines the reasons for this lamentable lacuna and offers theoretical and empirical reasons for repudiating it. Resistance to child-focused scholarship, it is argued, is a byproduct of (1) an impoverished view of cultural learning that overestimates the role adults play and underestimates the contribution that children make to cultural reproduction, and (2) a lack of appreciation of the scope and force of children's culture, particularly in shaping adult culture. The marginalization of children and childhood, it is proposed, has obscured our understanding of how cultural forms emerge and why they are sustained.

Clarice Cohn (2005:10) aponta como principal razão para a dificuldade de reconhecer a criança como objeto legítimo de estudo antropológico o fato de que eram vistas como seres incompletos a serem formados e socializados. Segundo a autora, somente nas últimas décadas é “que elas ganham legitimidade em uma variedade de estudos”. Cohn também lembra que somente nos anos 60, conceitos fundamentais da antropologia “como cultura e sociedade ou estrutura e agência são revistos e reformulados” (2005:11). Lembra que foi também nesse momento que se começou a ver a criança como sujeito social.

Considero importante entender que a reivindicação das crianças como atores sociais parece ser tão recente quanto a própria reivindicação dos “objetos de estudo” como “sujeitos da pesquisa”. Esse enfoque do sujeito entra em vigor na antropologia especialmente nas últimas décadas, a partir da discussão metodológica e a própria relação entre os pesquisados e

os pesquisadores (Ortner, 1994). Avaliando as novas direções analíticas na antropologia desde os anos 60, Sherry Ortner destaca dois conjuntos de termos analíticos orientando essas novas tendências. Por um lado, aspectos ligados à prática humana: práxis, ação, interação, atividade, experiência e *performance*, e relacionadas a esta estariam aquelas que definem os realizadores dessas ações, sejam elas: ator, agência, pessoa, *self*, indivíduo e subjetividade (Ortner, 1994: 388). O que se pode afirmar é que as preocupações na antropologia antes dos anos 60 não estavam focadas, de modo amplo, na ação do sujeito e subjetividades. Igualmente, grupos de idosos, homossexuais, mulheres, jovens eram pouco alvo de atenção, já que não se tinha uma perspectiva antropológica em termos de subjetividades, mas em termos de organização social e interação social. Temas como parentesco, estudo das organizações e estrutura social, estratégias de sobrevivência, divisões de tarefas, estudo das personalidades, rituais, autoridades dentro do grupo foram centrais nas pesquisas dos anos anteriores à década de 60. Por um período longo, buscava-se salientar a diversidade cultural mundial (Laplantine, 1995). As crianças, portanto, em vários casos, estavam incluídas na descrição daquela sociedade, como estavam mulheres, homens, idosos, jovens, etc.

Segundo Gusmão (1997:02), o diálogo entre antropologia e educação, percebido por muitos como uma "novidade" que se instaura com as transformações da década de 1970, é mais antigo: reporta-se a um momento crucial da história da ciência antropológica. Segundo a autora, Galli (1993)²² mostra que, já ao final do século XIX, a antropologia tentava compreender uma possível cultura da infância e da adolescência. Eram temas de suas pesquisas e de seus debates os processos interculturais infantis e os sistemas educativos informais, dentro de uma concepção alargada de educação. Antropólogos participavam em processos de revisão curricular e continuaram a participar no transcorrer do presente século, em movimentos ligados à escola e à educação.

Estudos focando nas noções do “ser criança” na contemporaneidade vêm sendo discutidas em meios acadêmicos mais sistematicamente desde a obra clássica de Philippe Ariés (1989[1961]). Centrada na história da infância até o fim da Idade Média, constatando uma ausência do sentido de “infância” tal como um estágio específico do desenvolvimento do ser humano até esse momento histórico, Ariés abriu a possibilidade para uma interpretação das

²² Matilde C. Galli, "Antropologia Culturale e Processi Educativi", editado pela La Nuova Italia, Scandice, Firenze, 1993.

chamadas “sociedades tradicionais” ocidentais. Sua pesquisa, situada nos estudos das mentalidade²³ da “história nova”, trata o processo de definição da infância como um período distinto da vida adulta, o que abre possibilita uma análise do novo lugar assumido pela criança e pela família nas sociedades modernas. Sua obra foi precursora, portanto, de um novo campo que ficou conhecido como “história da infância” e gerou diversos trabalhos subsequentes, muito embora venha sendo criticado por entender a infância como por um viés etnocêntrico (Pollock, 1983)²⁴, na medida em que não reconhece outras formas históricas de infância, a não ser aquela da modernidade. Também é considerado evolucionista, já que traça as mudanças nas mentalidades sobre organização familiar e sobre a criança desde a Idade Média até o final do século XVIII.

Desde Ariés, uma gama de trabalhos sobre crianças vêm sendo produzidos, muito embora nem sempre com o foco atualmente reivindicado pela antropologia, ou seja, como atores sociais. Alan Prout (2000, 2005) sugere que “[...] nós precisamos descentralizar a agência, perguntando-nos como é que as crianças algumas vezes a exercitam [...].” Prout (2000: 16) sustenta que “a observação de que as crianças podem exercitar a agência deveria ser um ponto inicial de análise e não um ponto de chegada”.

Ainda que a pesquisa de Ariés sobre a história da infância e da família feita em 1960 seja reconhecida como o estopim da discussão sobre a infância na modernidade, Peter Burke lembra que antes deste, já em 1921, Gilberto Freyre²⁵, pensando em utilizar iconografia e materiais como brinquedos, ensaiou por inúmeras vezes em escrever a história do menino brasileiro, mostrando a preocupação do autor pernambucano pelas crianças. “O que eu desejaria era escrever uma história como suponho ninguém ter escrito com relação a país

²³ O próprio autor define sua obra como essencialmente comparativa. “A história das mentalidades é sempre, quer o admita ou não, uma história comparativa e regressiva. Partimos necessariamente do que sabemos sobre o comportamento do homem de hoje, como de um modelo ao qual comparamos os dados do passado - com a condição de, a seguir, considerar o modelo novo, construído com o auxílio de dados do passado, como uma segunda origem, e descer novamente até o presente, modificando a imagem ingênua que tínhamos no início” (Ariés, 1986:26)

²⁴ Linda Pollock (1983), estudando a relação de crianças com seus pais, e diários e autobiografias entre 1500 e 1900, argumenta que há outra história da criança no passado que é possível, contrariando a tese de Ariés. Diz que se pode retratar outra infância no passado, mais humana e otimista. Segundo a autora, sempre houve criança em todas as épocas históricas; o que não havia era criança tal como a concebemos na modernidade (POLLOCK 1983), o que sob o meu ponto de vista é justamente a tese de Philippe Ariés.

²⁵ Vale lembrar que Freyre, aluno de Boas, é herdeiro de um período em que história, antropologia e sociologia não eram tão diferenciadas como atualmente, sendo esse portanto, junto com outros escritores, considerado precursor da disciplina no Brasil.

algum: a história do menino brasileiro - da sua vida, dos seus brinquedos, dos seus vícios -, desde os tempos coloniais até hoje". (Freyre, [1921] 1975).²⁶ Burke destaca uma certa obsessão do autor pelo tema:

Em 1921, o jovem confidenciou a seu diário sua ambição. Entre 1921 e 1930, a versão publicada do diário de Freyre refere-se ao projeto da história da criança no Brasil não menos do que sete vezes. Quatro dos artigos que escreveu para o Diário de Pernambuco nos anos 20 tratavam da infância, das crianças e seus livros e brinquedos. A história da criança atraiu seu interesse por si mesma, como uma desculpa para discutir sua própria infância, e como um microcosmo da cultura brasileira. (Burke, 1997:07)

À exemplo de Freyre, e até mais aprofundadas que suas abordagens, podemos encontrar a presença da criança ou da infância em diversos trabalhos clássicos da antropologia. Tais produções, se não salientam crianças como atores, como pretende a antropologia atual para as diversas populações, abordam a relação das mesmas com a sociedade estudada em diferentes temáticas. Antropólogos abordaram a dinâmica da vida de crianças e adolescentes em contextos de pouco contato com a modernidade, em alguns dos casos com perspectivas comparativas com a sociedade moderna, como podemos perceber nos estudos etnográficos sobre papéis de gênero, psicologia (Malinowski, 1949, 1963[1913]),²⁷ sobre personalidade (Margaret Mead, 1963, 1969[1928], 1949; Benedict, 1972 [1946]; Briggs, 1963²⁸), para citar alguns. Em pesquisas sobre regras de parentesco, socialização e aprendizado (Dukheim, Egon Schaden, 1976; Florestan Fernandes, 1944; Willens, 1938), a criança toma lugar importante, embora em alguns casos seja considerada moldada pela sociedade. Anteriores a esses antropólogos, pode-se encontrar a temática em textos de Marcel Mauss (1969 [1934]),

²⁶ Tanto Burke (1997) quanto Del Priore (1999) salientam que em "*Em Casa-grande & senzala*, o autor [...] tinha algo a dizer a cerca das crianças. Em *Casa-grande & senzala*, logo fica óbvio que fragmentos substanciais do "projeto secreto" estão embutidos no texto, indo das bonecas, pipas, piões, bolas e outros brinquedos e jogos das crianças brancas, negras e índias até o "sadismo patriarcal", os estudos e disciplina dos colégios jesuítas e a breve discussão sobre a educação das meninas. Freyre argumenta, como Philippe Ariés iria fazer no caso da Europa moderna nascente, que no Brasil colonial meninos com dez anos de idade eram "obrigados a se comportarem como gente grande" (Freyre, 1933:215, 613, 632).

²⁷ Malinoski (1983), estudando a vida sexual dos selvagens do noroeste da Melanésia, faz uma pesquisa etnográfica do namoro, do casamento e da vida de famílias entre nativos das Ilhas Trobriand (nova Guiné, Britânica). Nessa obra, o autor aponta para inúmeros aspectos da vida de um grupo, como a procriação, a paternidade sociológica, os princípios do direito materno, da maternidade, etc.

²⁸ Pouco reconhecida na literatura atual, a pesquisa de Jean Briggs, aluna de Boas, feita em 1963 entre famílias Eskimos Inuit no território canadense, mostra como a sociedade Inuit e a infância Inuit são criadas simultaneamente. A autora estava preocupada com padrões de emoção no contexto social dos Eskimos, e já aponta uma análise de indivíduos dentro do grupo, privilegiando as crianças, seus sentimentos, como os expressa, e o vínculo que ela mesma fez com uma menina de três anos. Para a autora, os adultos, assim como as crianças, nunca cessam de reelaborar sua cultura e identidade, ou seja, a cognição adulta deve ser tratada como fluida, em processo e contextualizada, já que os adultos também estão reelaborando sua cultura constantemente. Desta forma, estudar crianças pode levar não apenas a repensar o processo de aprendizado, mas os conceitos de cultura e o seu

discutindo fenômenos gerais da vida intra-social, do qual a criança faz parte; Edward Sapir, preocupado com a aquisição de culturas; Franz Boas (1912) através das pesquisas sobre crianças imigrantes, defendendo que o desenvolvimento da criança é influenciado pelo desenvolvimento social e geográfico (Ver Stocking, 1974); Van Gennep [1909] (1977), discutindo rituais de iniciação, observa de forma bastante inovadora, passagens de fases de vida entre meninos e meninas em diferentes sociedades. Todos esses antropólogos influenciaram profundamente pesquisadores nas mesmas áreas. Análises das abordagens teórico-antropológicas desses estudos sobre a infância (ou sobre a percepção que os cerca) têm sido resenhadas ou abordadas de forma bastante completa em outras obras (ver Silva, Macedo e Nunes, 2005, Cohn, 2002, 2005, Schwartzman, 1978; Levine, 2007). Recentemente Levine (2007) fez uma excelente panorama histórico da literatura sobre crianças no século XX, contextualizando social e intelectualmente os mesmos. O autor aponta ainda várias outras produções sobre crianças anteriores aos anos 90, enfatizando aquelas que tratam da aquisição da linguagem e cultura, interação social, estudos sobre socialização, entre outros. Alguns trabalhos, produzidos em diferentes contextos, influenciaram as pesquisas sobre infância na atualidade²⁹.

Nos anos 80/90, uma nova e crescente corrente da antropologia propõe estudar a infância em diferentes grupos e contextos, assumindo, desde Prout e James (1999), que a infância é diversa (Silva, Macedo e Nunes, 2002; Prout and James, 1999). A partir dessa perspectiva, uma série de etnografias sobre a infância enriqueceu o conhecimento sobre o lugar e o modo como vivem e pensam crianças em diferentes sociedades (Stephens, 1995; Nunes, 1997; Toren, 1988, 1993; Schieffelin, 1990; Silva, 1998; Gotllieb, 2000; 2004; Cohn, 2002; Dowdney, 2003; Minks, 2003; Reynolds, 2003; Leksziensk, 2005)³⁰.

No Brasil, a obra *Crianças Indígenas* (Silva, Macedo e Nunes, 2002) reúne alguns importantes autores que vêm discutindo a infância nas sociedades indígenas. Muito embora esse seja considerado um trabalho inaugural da Antropologia da Criança, é importante salientar

correlato, de sociedade, incluindo dinâmica na análise de processos culturais e sociais.

²⁹ Segundo Cohn (2000) o trabalho clássico de Florestan Fernandes, “Trocinhas do Bom Retiro”, além de apontar para uma temprana preocupação das ciências sociais com as crianças, é na sua extensa obra sobre crianças e seus brinquedos, que aporta aos antropólogos uma linguagem hoje utilizada na antropologia da criança. Sobre o lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras ver Nunes, Macedo e Silva (2002).

³⁰ Para citar alguns. Para uma análise da revisão bibliográfica mais apurada ver Schwartzman (1999); Silva, Macedo e Nunes (2002), Hirschfeld, (2002). Para uma análise da literatura sobre a infância num contexto urbano,

os muitos citados trabalhos da antropologia que consideram as crianças em diferentes contextos, sendo que nas últimas décadas houve um grande esforço de entender e etnografar crianças especialmente em contextos urbanos. O trabalho de Mary Del Priore (1999a, 1999b) mostra também que estudos da criança não são uma novidade nas ciências humanas. *História das crianças no Brasil* (1999a) esclarece como viveram e eram vistas crianças em vários momentos da história do Brasil. Pretendendo dar luz à presença das crianças na história brasileira, o livro aponta para a vida das mesmas em diferentes contextos: indígenas, crianças em contexto urbano, filhos de escravas. O abandono de crianças é um dos aspectos bastante salientados no livro, mas também o modo como crianças ricas e pobres recebem diferentes tratamentos.

Voltando ao contexto urbano, num primeiro momento de forma quase denunciatória, privilegiou-se mais a relação das crianças com instituições, como escola, prisões, e abrigos, e violência destacando a forma como estas vinham sendo tratadas, ou melhor dizendo, maltratadas (Alvin e Valladares, 1988; Altoé, 1990; Rizzini, 1993; Scheper-Hugues, 1992; Violante, 1984). Assim, nos anos 80-90, uma enorme produção sobre a infância nos meios urbanos traz um grande destaque para a marginalização dos moradores de rua, crianças institucionalizadas, trabalho infantil, delinquência, violência e criminalidade. Uma importante análise da literatura até o final dos anos 80 pode ser encontrada em Alvin e Valladares (1988).

Trabalhos posteriores (Silva, 1995; Leksinesk, 1999; Silva, 1998) vão discutir, inclusive os termos usados, já que “criança” referia-se normalmente aos filhos da classe média e alta e “menor”, “menino de rua”, “abandonado”, ou ainda “infrator” para os filhos das classes pobres. Como salienta Hélio Silva "A expressão *menino de rua* é vazia e seu uso constante e generalizado é fruto dessa própria vacuidade. É já expressão do medo e não do real. O que se descobre sobre a expressão **são meninos muito diferentes, adolescentes bem distintos.**" (1996:39) (grifos meus).

Entre os anos 90 a 2000, a ênfase tem sido em vários sentidos. Cresceu enormemente o número de trabalhos sobre crianças em instituições de ensino, adotando em algumas das correntes o termo “culturas infantis” para valorizar os saberes das crianças. Há também uma produção sobre situações extremas de crianças envolvida em guerrilhas e no narcotráfico. O trabalho de Luiz Eduardo Soares junto com MV Bill e Celso Athayde (2007) foi um dos que se

no Brasil até 1988, ver Alvin e Valladares (1988).

destacou, por trazer a perspectiva dos meninos e meninas e jovens diretamente envolvidos no perigoso comércio de drogas. No Rio de Janeiro, o trabalho de Dowdney (2003) também revela as especificidades do enorme envolvimento de crianças no tráfico de drogas, apontado para motivos, medos, relações familiares, sonhos, etc.

O trabalho de Cláudia Fonseca (1995, 2000) em Porto Alegre, por outro lado, atravessando as duas décadas, desenvolve uma ampla pesquisa sobre adoção e cuidado de crianças na classe popular. Desenvolvendo o conceito de “circulação de crianças”, uma estratégia de sobrevivência dos grupos populares, a autora traz uma inovação bastante importante para pensar parentesco e relação com crianças em contextos populares, aspectos também desenvolvidos nesta tese.

Gostaria de destacar alguns trabalhos que envolvem linguagem, produção cultural, *performance*. Bambi Schiefellin (1990) pesquisando entre os Kaluli, dá ênfase ao processo de socialização da linguagem. Também o trabalho de Amanda Minks, estudando os miskitus, destacava os processo de intertextualidade na fala de crianças num contexto bilingüe. Trabalhos etnográficos como o de Clarice Cohn (2000, 2005), sobre noção de pessoa entre os Kayapós Xikrin são fundamentais como eixos teóricos para a produção de pesquisas no Brasil sobre crianças em contextos indígenas. A recente pesquisa de Rose Satiko sobre adolescentes institucionalizados em SP, aponta para uma análise em *performance* bastante inspiradora para pensar processo, transformação e arte em um contexto de “risco”.

A diversidade de trabalhos sobre crianças hoje é imensa e não poderia tratar de todas aqui. O que importa, nesse caso é destacar a emergência dos mesmos. James e Prout (1999:ix) lembram que o que se modifica, a partir dos anos 90, nas pesquisas que envolvem crianças é o reconhecimento de uma antropologia/sociologia da infância. Não era a ausência de pesquisas sobre infância em diferentes países, mas o fato de que não existia uma comunicação parcial entre essas que não permitia essa área se desenvolver como área autônoma. Parece que a antropologia, a sociologia, a educação, a psicologia, os estudos culturais estão dispostos a fazer esse reconhecimento, vide os inúmeros e diversos trabalhos que vêm sendo apresentados em GTs de congressos nacionais e internacionais.

Atualmente, centrando no sujeito, tanto a antropologia de/sobre crianças nos meios urbanos quanto a de comunidades ditas tradicionais (indígena, rural, de quilombolas, entre

outras) se aproximam do paradigma da agência³¹, destacando como estas pensam, sentem, vivem, narram e mudam a cultura em um determinado contexto (Rapport and Overing, 2000). Os estudos recentes relacionados às crianças na antropologia, parecem se dividir em dois grandes eixos, que se relacionam diretamente: 1) os que se propõem a estudar o crescimento, o aprendizado, o trabalho, as brincadeiras das crianças, etc (Woodhead 2003: 08 apud Pires, 2007) e que a postulam como antropologia da criança; 2) ou o estudo dessa como uma instituição social, como uma representação cultural, como um discurso ou como uma prática, a antropologia da infância.

Pires (2007) propõe como mais profícuo considerar, ao mesmo tempo, as duas perspectivas, ou seja, “tanto na perspectiva da antropologia da criança, que se concentra nas próprias crianças em ação, como também tentando entendê-las na perspectiva de uma antropologia da infância, na qual os constrangimentos e especificidades de uma geração em uma determinada sociedade ou cultura é que estão em jogo”. (Pires, 1999:23). Nesse sentido o estudo aborda crianças inseridas em um contexto de infância específica, que varia histórica e culturalmente. (Pires, 2007)

É fundamental lembrar que, embora se possa estudar crianças como sujeitos, conforme lembram vários autores (Pires, 2007; Cohn, 1995; Silva, 2006), é preciso não incorrer no risco de pensar numa “cultura infantil”, que se produza separada do meio em que esses vivem, excluindo dessa a ação dos demais atores com quem interagem. Como nos ensina Jean Briggs, pesquisando entre os esquimós, as crianças são socializadas constantemente, e, para compreendê-las é preciso compreender o contexto dessa socialização. É nesse sentido que se pode apontar os estudos sobre criança como uma possibilidade de acessar um mundo muito mais abrangente. Além de se dar a voz às mesmas, é possível acessar o mundo dos demais membros do grupo. Não entendo que o estudo da criança deva ser em separado do meio em que vive. O que acontece com elas reflete a cultura e a sociedade em que vivem. A infância, como afirma Toren (1999), é um espaço de intersubjetividades. Eu acrescentaria que **através delas podemos entender a sociedade em que vivem e as intersubjetividades que com elas se relacionam**³².

³¹ Ver Rapport e Overing (2000), Prout and James (1990).

³² Importante destacar que sendo a infância e o “ser criança” pensadas e vividas de forma diversa em diferentes sociedades, procuro os seus significados dentro do grupo como um todo; preocupo-me em observar e entender como as várias pessoas vivem e pensam a infância, incluindo especialmente aqueles que se dizem crianças. Uma

Como propõe Pires (2007), uma criança aprende sobre o mundo que lhe cerca e toma conhecimento dele nas relações sociais que estabelece com os outros membros da sua comunidade; logo, a ênfase deve estar colocada nas *relações sociais*, nas palavras de Strathern (1996) e Toren (1999), já que o *locus* da vida social está nas relações que essas pessoas estabelecem entre si.

Margaret Mead, embora criticada por sua antropologia culturalista, foi quem mais extensivamente, já na primeira metade do século XX preocupou-se com as crianças e os adolescentes, ao mesmo tempo em que inaugurou a conexão entre pesquisa sobre crianças, gestos, incluindo vastamente o uso de imagens na pesquisa. O livro bastante ilustrativo de Margaret Mead e Frances Cooke Macgregor sobre crianças pequenas, *Growth And Culture: a photographic study of balinese childhood*³³, na sua segunda publicação (1951), analisa mais de 400 fotos que Gregory Bateson tirou no campo entre 1936 a 1939. Pode ser considerada uma primeira obra em que os autores tentam explorar, verbal e visualmente, o modo como crianças de Bali tornam-se balinesas. Representando um marco na história da antropologia, é um dos primeiros trabalhos em que se propõe conjugar texto e imagem. Produziram também o filme documentário *Trance and Dance* em Bali, em 1930, que foi considerado como importante somente em 1999, e por isso preservado pela *Nacional Film Registry*. Minha pesquisa, igualmente, faz uso extensivo das imagens, aspecto discutido amplamente no capítulo sobre metodologia.

Adoto também a perspectiva de que crianças são sujeitos que propõem, refletem (Oakdale, 2004), resistem (Santos, 2004) produzem, transformam cultura (Stephens, 1995) no meio em que vivem. São eles sujeitos que refletem uma cultura e uma sociedade, e, ao mesmo tempo, produzem saberes nela. Se, em nossa sociedade, crianças foram (e são) muitas vezes

categorização de quem é ou não é criança num determinado grupo não cabe ao investigador determinar, baseado nas suas próprias noções de grupos de idade – são categorias nativas de classificação que o investigador deve estar aberto a entender e investigar; igualmente importante neste caso é considerar que categorias como idade, gênero, etnia, entre outras. Normalmente, não existiriam em si, mas em relação a um “outro”, ou seja, são relacionais. Uma antropologia da criança ou da infância, como aponta Cohn (2005), deve estar ciente de que as concepções do que vem a ser criança, assim como o desenvolvimento e a capacidade de aprender não podem ser dissociadas do contexto sociocultural e histórico de onde provêm; deve-se prestar atenção a continuidades e descontinuidades entre as concepções das (que se consideram) crianças e dos demais grupos de idade; assim, devemos nos preocupar não somente com o que se vêm chamando de “cultura infantil”, mas considerar qualquer viver ou pensar a infância contida dentro de uma complexidade coletiva, ainda que focando a voz das crianças.

³³ Publicado por G.P. Putnam’s Sons, New York, por Margaret Mead e Frances Cooke Macgregor. O livro foi publicado pela primeira vez em 1942, sob o título de *Balinese Character: A photographic analysis*. NY: Special publications of the NY Academy of Sciences, Vol II.

vistas como incompletas, aquelas que precisam aprender a tradição, por outro lado, também parece serem atores privilegiados, como os xamãs³⁴ (Silva, 2000) em algumas culturas, que podem cruzar mundos, situando-se entre culturas, entre saberes, entre tradições, entre gerações, entre relações (ver Cohen, 2000, Leczinieski, 2005, Silva, 2000). Ocupando as brechas entre um mundo e outro, e mediando esses mundos, pareceu pertinente entender suas experiências e suas expressões. E nesse caso, entendendo que os estudos sobre crianças não são recentes e sim o paradigma da agência, as *performances* produzidas por essas pareceram lugar privilegiado de acessar suas experiências, e assim acessar toda a sociedade à qual fazem parte, uma vez que o que passa com elas, passa e reflete toda a sociedade.

6.2 Performance como campo: Um paradigma analítico contemporâneo

Os estudos de *performance* normalmente enfocam no atores considerados aptos para narrar e executar rituais, como os contadores de causos (Hartman, 2000), xamãs e curandeiros (Langdon, 1999), comunidades indígenas (Briggs, 1990; Sherzer, 1992), culturas consideradas tradicionais (Briggs, 1990), ou em espetáculos, onde há evidência da estética do evento (Bauman, 1989; Schechner, 1988). As crianças, em pesquisas antropológicas não têm sido destacadas como boas narradoras ou boas *performers*, já que, como sugerem alguns autores (Mead, 1928; Silva, Macedo e Nunes, 2002), frequentemente são vistas como aprendizes. Na pesquisa feita por ocasião do Mestrado em Antropologia Social (Silva, 1998), mostro a recorrência da *performance* entre crianças e adolescentes que trabalham vendendo balas, amendoins e esmolam no centro de Florianópolis. Para serem bons vendedores ou pedintes, precisavam ingressar num universo de regras, normas, códigos, gestos, movimentos e expressões, elementos que iam sendo experimentados frente a diferentes situações cotidianas. Era visível a transformação do seu linguajar, dos gestos, da forma de abordar as pessoas, com uso de textos altamente estetizados e padronizados para comunicar-se com o público, quando pretendiam vender ou esmolar. Nessa ocasião, ainda que não fosse o eixo central da pesquisa,

³⁴Sobre xamanismo, ver Langdon, Esther Jean Matteson (org). *Novas Perspectivas sobre Xamanismo no Brasil*. Florianópolis, Editora da Universidade Federal de Santa Catarina. 1996.

fiz uma consideração preliminar dessa atuação dentro dos estudos da *performance*³⁵, nos quais os atores sociais estão tentando **comunicar** algo a um público que os **avalia** constantemente, e precisam, para tanto, exibir **talento e competência**, características centrais no conceito de *performance* (Bauman, 1977; Briggs, 1988; Langdon, 1996).

No pensamento contemporâneo, a experiência estética tem sido uma importante via de análise para pensar diferentes sociedades. A tentativa de entender os modos de expressão, o entendimento do belo (Lagrou, 1998; Velthem, 2003; Vidal, 2000), e ainda os diferentes gêneros performáticos em diferentes sociedades (Turner, 1981, 1987; Bauman and Briggs, 1990; Briggs, 1996; Bauman, 1986; Schechner, 1988; Langdon, 1999), vêm incrementando uma série de novos trabalhos e novos grupos de pesquisa nos últimos anos. A antropologia, preocupada com a estética tem tomado diferentes rumos, e o campo da *performance* talvez seja o mais profícuo das últimas décadas.

Segundo Langdon (2007), o campo da *performance* se apresenta como espaço interdisciplinar importante para a compreensão dos gêneros de ação simbólica e parece fundamental para entender os diferentes gêneros performativos encontrados em todas as sociedades do mundo globalizado.

Nascido do interesse e do cruzamento de diferentes áreas, os estudos de *performance* têm como preocupação a interação social e salientam o aspecto emergente da cultura, sua relação com a experiência e a reflexividade. Muito embora diferentes correntes expressem diferentes preocupações analíticas, abrangendo desde a problemática da interação social de Goffman (1998), o enquadre de Bateson (1998), o drama social de Victor Turner (1981, 1987) o comportamento restaurado de Richard Schechner³⁶, os estudos de *performance* (como foram estudos de rituais nos anos 50), torna-se um paradigma que inquieta e que instiga investigadores de muitas vertentes. Envolvendo temáticas bastante variadas, os estudos de

³⁵ Ver Silva (1998) - Capítulo 3: *Batalhando a Vida*.

³⁶ Dentro de uma antropologia do teatro como ritual, Richard Schechner delineou alguns pontos de contato entre o teatro e os espetáculos ritualísticos: São elas consciência do *performer*, a intensidade da relação *performer-público*, a interação entre os mesmos, a “seqüência” das sete fases do espetáculo, a transmissão dos saberes performativos e a questão dos critérios da avaliação, frisando sempre o papel do público. Ao conjunto das relações dos *performers* entre si e dos figurinos com o público chamou “comportamento restaurado” (restored behavior), baseado num acontecimento real, histórico ou mítico, ficcional do passado. Assim, um acontecimento do passado une-se à ação performativa vigente e passa a ser narrado no tempo presente do indicativo (o praesens historicum dos facta históricos ou histórico-míticos) ou mesmo no modo conjuntivo (conotando um mito, uma pura ficção, uma virtualidade proto-histórica).

performances apontam para um campo analítico na antropologia onde se destaca, de modo geral, que a cultura não é estática, que emerge das relações sociais onde há um engajamento corporal, sensorial e emocional, há uma evocação da experiência multi-sensorial (emotiva, expressiva e sensorial – ou sinestesia para Sullivan, (1986)). Ou seja, a experiência está em relevo.

Autores inaugurais dos *performance studies* como Milton Singer e Victor Turner, já sustentavam que as *performances* culturais são ocasiões preferenciais onde definem e se expressam reflexivamente elementos considerados centrais da “cultura”, através de seqüências rituais ou teatrais. Milton Singer (1972 [1959]), é o primeiro a nominar as “*performances* culturais”. As define enquanto “instâncias particulares de organização cultural”, que ele considera enquanto “unidades de observação”. Cita por exemplo, casamentos, festividades religiosas, rituais, peças, danças, recitais, concertos musicais, entre outros.” (Singer, 1972:71). Segundo Singer (apud Turner, 1988), é através das *performances* culturais que uma “cultura” se apresenta aos seus membros ou a desconhecidos (estranhos)³⁷, refletindo o entendimento que faz de si própria e a sua própria imagem frente aos outros, simultaneamente. Segundo Raposo (2005), com essa definição Singer propõe que a cultura está manifesta também em *performances*, o que veio produzir uma alteração substancial nos modos de interpretação e observação antropológicas.

Victor Turner e Erving Goffman utilizam a metáfora da vida social como um palco, onde desencadeiam-se cenas em que as pessoas estão sempre assumindo papéis para representar. Erving Goffman, na escola interacionista, aborda as regras constitutivas do que chama "ritos de interação", as condutas desviantes, as situações limites do "ego", que constituem um terreno privilegiado para revelar a trama do meio social. Inserido na tradição teórico-metodológica da escola de Chicago, Goffman³⁸ analisa conversas e comunicações não verbal, buscando entender a vida cotidiana dos sujeitos e sua retórica. Junto com Bateson (1998), desenvolve o conceito de enquadre, que torna importante para entender a

³⁷ Turner (1988) lembra que para Singer “alguém que não pertencente à cultura em questão pode observar e compreender numa única experiência direta” as *performances* culturais. (Turner, 1988:23).

³⁸ O autor influenciou significativamente a antropologia urbana brasileira através de Gilberto Velho (2002), do Museu Nacional (RJ), especialmente na temática indivíduo-sociedade. Gilberto Velho (2002), por sua vez, foi um dos mais importantes divulgadores da obra de Goffman, e através da tradição do interacionismo simbólico, produziu obras clássicas como “Desvio e Divergência: Uma crítica da patologia social (1974), A Utopia Urbana (1973), o texto “Estigma e comportamento desviante em Copacabana”(1971), e ainda recentemente **Antropologia Urbana. Cultura e Sociedade no Brasil e em Portugal**. (1999). Em visita ao Brasil em 1972 (Museu Nacional) Goffman fala de *performance*, da teoria dos jogos e interação e de *frames*.

complexidade existente na comunicação entre a comunidade de *performances* que estudo. Através do uso do enquadre os participantes de uma interação face a face tem elementos que, combinados, delimitam que tipo de comunicação ocorre ali e, conseqüentemente, como cada participante deve responder àquela situação específica (i.é, rir em resposta a uma brincadeira, contestar uma crítica, entre outras) (Goffman, 1998:57). Entendendo a *performance* como uma forma de interação onde platéia e *performers* então tentando comunicar algo, o conceito de enquadre de Gregory Bateson (1998:57), afirmando que “nenhum enunciado do discurso pode ser compreendido sem uma referência à metamensagem do enquadre”, abre a possibilidade para pensar os diferentes enquadres presentes numa *performance* específica, e no modo como acontece a interação entre platéia, *performers* e outros participantes do evento, como os organizadores.

Para Victor Turner, por sua vez, a vida social é um *processo* composto de seqüências de dramas sociais que são resultados de uma contínua tensão entre conflito e harmonia (Turner, 1981). Turner utiliza o conceito de dramas sociais para fazer uma análise do processo social. Segundo Turner (1988), "Estas situações - argumentos, combates, ritos de passagem, são dramáticos porque os participantes não somente fazem coisas, mas procuram demonstrar aos outros que estão fazendo ou tem feito." (Turner, 1988:74).

Victor Turner salienta que um drama social é um momento de reorganização, redefinição de papéis sociais, que vêm acompanhado de desajustes e intrigas entre pessoas ou grupo de pessoas que partilham interesses e valores e que possuem uma história comum. Para o autor, um drama social é percebido quando, num determinado sistema social, acontece uma ruptura que inicia uma crise, geralmente dada pelo rompimento de uma determinada norma, lei, hábito, ou ainda etiqueta considerados importantes entre os indivíduos ou grupos de uma determinada cultura. Turner (1981) estabelece então as fases desse drama social, sejam elas: rompimento, o estabelecimento da crise, a compensação e por último a resolução de situações de conflito. Segundo o autor, os momentos de crise são liminais – têm caráter indeterminado, e por isso podem ser perigos. Segundo o autor, para reparar essas crises, se recorre a mecanismos reparadores, que variam desde sistemas de conselhos pessoais e arbitragem informal, à maquinaria jurídica legal, ou ainda, em alguns tipos de crises, à *performance* do ritual público, que envolve um sacrifício literal ou moral (Turner, 1981:147). A última fase consiste em reintegração, onde pode haver uma reparação do grupo ou mudar suas influências, onde pode ter o seu campo de relações alterado. Esta fase pode ser registrada através de uma

cerimônia pública ou ritual, indicando a segmentação ou a reconciliação dos grupos.

Assim, a estrutura do drama social guarda uma relação interdependente com os **gêneros performáticos**, marcados por um começo, meio e fim (Turner, 1981:147), que estão presentes especialmente em rituais de compensação, momentos em que os sujeitos envolvidos no drama podem retratarem-se, entenderem-se ou romperem vínculos, agindo assim sobre si mesmos. As *performances*, ou “dramas culturais”, são compreendidas assim como um aspecto constitutivo da experiência social e por isso são manifestações de reflexividade social. Drama social e *performances*, ou expressões desses dramas, constituem assim um meio de reflexividade social. Tais *performances*, emergindo no fluxo da ação e interação social, e pressupondo um conjunto de regras e um contexto específico, participa da produção de símbolos e significados que poderão ser incorporados em *performances* subsequentes (Turner, 1981: 156). Turner, então, diz que através das *performances* culturais, podemos acessar o fluxo da vida social.

Geertz, lembra que as expressões culturais e *performances* não são meramente reproduções (reflections) da sociedade mas metacomentários sobre a sociedade (1988: 21). Bruner, (1986) lembra que, para Turner, baseado em Dilthey, aponta as *performances* como lugares onde a experiência está em relevo. Entendem que experiência, ou unidades de experiência, emergem do cotidiano, sendo necessariamente expressas como seqüências isoláveis marcadas por começo, meio e fim nas quais os membros de uma sociedade manifestam o que é mais significativo sobre suas vidas. Bruner (1996) aponta para o modo como Victor Turner, apoiado em Dilthey, diferencia “mera experiência” e “uma experiência” (ou somente experiência e uma experiência):

When we experience human states, give expressions to them, and understand these expressions."Turner, in this volume, refers to Dilthey's distinction between mere "experience" and "an experience": the former is received by consciousness, it is individual experience, the temporal flow; the latter is the intersubjective articulation of experience, which has a beginning and an ending and thus becomes transformed into an expression. (Turner apud Bruner, 1986: 195).

Sullivan (1986), abordando a sinestesia, dá chaves para a análise das *performances* no caso específico da minha pesquisa. Numa *performance* ou num ritual, muitos sentidos são evocados simultaneamente ocupando, por exemplo, o ouvido, os olhos, e muitas vezes o olfato. A sinestesia torna-se fundamental no sentido que a *performance* constitui-se numa experiência onde há, pelo estímulo de diversos sentidos ao mesmo tempo, um processo de transformação dos atuantes ou da audiência. Hartmann (2005) lembra que o que Sullivan considera essencial ‘é que, antes de refletir, a *performance* está relacionada à própria apreensão da experiência:

"[...] o ato de compreender é performativo por natureza" (Sullivan, 1986:30), o que nos faz voltar ao círculo hermenêutico, pois, segundo esta perspectiva, a *performance* tanto dá forma quanto é formada pela experiência'. A sinestesia tem um papel importante no desenvolvimento da teoria de *performance* e no campo em Recife, tanto para a comunicação ao público como para a experiência dos *performers*.

Os estudos dos autores acima citados (Turner, Schechner, Bruner, Goffman, Geertz, Sullivan e Bateson) abrem a possibilidade da ambigüidade e da hermenêutica como pontos centrais dos estudos de ritual e *performance* (Sullivan, 1986: 07), onde a evocação da experiência é fundamental.

6.2.1 A Perspectiva performática

O conceito analítico da *performance* nos termos norte-americanos, nasce da preocupação do papel da linguagem na vida social. O uso da língua no fluxo da vida social foi foco de atenção de lingüistas e antropólogos. Preocupados com o caráter emergente dos eventos de *performance* e da interação social na comunicação, autores como Richard Bauman (1977); Bauman e Sherzer (1974), Dell Hymes (1981), Charles Briggs (1985, 1988), Dennis Tedlock (1972), Joel Sherzer (1982, 1990), principiam uma nova abordagem do uso do termo *performance*, dentro da etnografia da fala. Destacam o poético e o estético da língua como aspectos fundamentais para a comunicação humana. *Performance* é entendida como um aparato teórico-metodológico fundamental para entender a cultura como emergente da ação e da experiência de pessoas concretas³⁹.

As narrativas, como os "dramas culturais" (Turner, 1981: 164), por sua função poética, só podem ser apreendidas no seu sentido quando "em situações de diálogo, ou de conflito, ou seja, seus significados emergem no fluxo do evento. Assim Bauman, baseado em Bakhtin, propõe duas instâncias de um evento: o evento narrado, e evento narrativo, sendo o segundo uma expressão do primeiro.

Langdon (1999, 2005), analisando a abordagem de Turner, Richard Shechner e Singer

³⁹ Todas essas abordagens de *performance* tomam em conta: 1) os aspectos estéticos da linguagem, conforme Jakobson (1970); 2) que a linguagem é multivocal, conforme Bakhtin ([1929]1990); 3) que falar é agir, conforme Austin ([1958]1965).

sobre *performance*, reclama uma articulação entre cultura, sociedade e *performance* num nível analítico, o qual chama “perspectiva performática”. Langdon (1995, 1996) definindo a “perspectiva performática”, diz que nesse busca-se captar tanto o fluxo do evento (extra ou cotidiano) dentro do contexto quanto perceber como as culturas constroem e produzem seus gêneros particulares de *performance*. Nesta perspectiva, embasada na definição de Bauman sobre *performance*, a preocupação deve se centrar na definição das situações performativas (eventos artísticos) e nos atos performativos (realização do evento). (Langdon 1999:24-25).

Segundo Langdon (2007), para Bauman e Briggs, o campo de *performance*, na atualidade, visa examinar criticamente os eventos performáticos como arenas reflexivas de recursos estilísticos heterogêneos, significados **contextualizados e ideologias conflitantes** (Bauman e Briggs 1990, apud Langdon, 2007:08). Citando ainda outros autores (como Manheim e Tedlock, 1996; Oakdale, 2005), a autora afirma que “somando-se ao interesse na oralidade, eventos tais como festas, manifestações políticas, encontros interétnicos, espetáculos, festivais e outras *performances* culturais são examinados como eventos que surgem em momentos de crises, renovação e mudança frente um mundo **pós-colonial e globalizado**. (Langdon, 2007:08). Portanto, os estudos de *performance* parecem adequados para pensar a sociedade contemporânea, já que vivemos um momento considerado de proliferação de espetáculos, envolvendo diferentes atores sociais.

Segundo Bauman e Briggs (1990), num texto onde fazem uma importante retrospectiva sobre os estudos de *performance*, propõem que análises comparativas de paralelismos e análise de gêneros de *performance* têm ampliado a compreensão de textualidade de formas verbais de arte. (1990:74). Neste sentido os autores apontam para a possibilidade do estudo da entextualização presentes na *performance*. Para os autores, a *performance* seria um enquadre que intensifica a intextualização, o que permite entender as características variáveis da *performance*, seus diferentes enquadres. Também permite entender como a *performance* pode ser constituída de múltiplas vozes, como poderes variados. Para Langdon (2007)

Caracterizados por sua dialogicidade, contextualização e intertextualidade, esses eventos são analisados como expressões e negociações de poder, enquanto questões como a reinvenção das tradições aparecem relacionadas à subjetividade, contexto, práxis e globalização (Bauman e Briggs 1990; Briggs e Bauman 1992; Briggs 1996)” (Langdon, 2007:8).

Richard Bauman (1977) definiu *performance* como sendo simultaneamente um modo de comportamento comunicativo e um tipo de evento comunicativo, esteticamente aperfeiçoado e executado para uma audiência particular. Como Singer (1972) já definiu

performances culturais, Bauman diz que essas têm um tempo limitado para acontecer, que se estruturariam em começo meio e fim, numa determinada ocasião, com atividades organizadas, com uma série de executantes ou conjunto de atores, e uma audiência. Analisando às diferentes *performances* e seus estudos, Bauman encontra características similares, e propõe como os elementos constitutivos da *performance* (Bauman, 1992; Langdon, 1999):

1. **Display ou a exibição** dos atores que atuam para os outros.
2. **Os atores assumem a responsabilidade para competência.** Eles exibem o talento e a técnica de falar e agir de maneiras apropriadas.
3. **Avaliação por parte dos participantes** - Foi uma boa *performance* ou não.
4. **Experiência em relevo** - as qualidades da experiência (expressiva, emotiva, sensorial) são o centro da experiência. Assim o ato de expressão e os atores são percebidos com uma intensidade especial, onde as emoções e prazeres suscitados pela *performance* são essenciais para a experiência.
5. **Keying** - atos performáticos são momentos de ruptura do fluxo normal de comunicação, momentos sinalizados (ou *keyed*) para marcar o evento da *performance*, para chamar a atenção dos participantes à *performance*. (Langdon 1999: 25-26).

A competência em *performance* pareceu especialmente importante na minha pesquisa por ser um tema que meninos e meninas priorizam quando estão realizando suas *performances*. Demonstrar sua competência parece um estímulo fundamental para os mesmos, e um aspecto privilegiado na pesquisa para entender seus significados, processos de aprendizado, disputas de poderes e conflitos entre os membros do grupo, entre outros aspectos.

6.2.2 Competências em comunidades de *performance*

Para alguns autores que trabalham com os estudos de *performance*, como Richard Bauman (1992, 1990), Charles Briggs (1988), Del Hymes (1972), e Richard Schechner (2002), a *performance* é um campo de análise da estética e, conseqüentemente, do virtuosismo humano. Conforme vimos, para Bauman, fazer uma *performance* envolve assumir responsabilidade para a competência, exibindo talento e técnica para falar e agir de maneira apropriada frente a um público que o avalia (Bauman, 1977, 1990, Briggs, 1988). Desse modo, o virtuosismo está vinculado sempre à uma platéia que avalia o performer. O conceito de

competência também está associado à fala e aquisição de linguagem (Briggs,1986). Tais conceitos usados por Bauman (1977) e por Briggs (1988) se originam do conceito de competência lingüística, nos termos do sociolinguísta Dell Hymes (1972: 19), como um virtuosismo no uso da língua. Segundo Bauman and Briggs (1990), para Dell Hymes *performance* consiste em uma autorizada exposição da competência comunicativa. Nesse sentido, a autoridade do narrador coloca-se como fundamental nas análises de *performance*. Hymes enfatiza a autoridade do *performer*, a que está baseada, pelo menos em parte, no conhecimento, habilidade e direito para controlar o recentramento dos textos valorizados num determinado grupo.

Segundo os autores acima a relação entre platéia e *performer* é um os aspectos centrais na produção de uma *performance*, o que permite sugerir que como nas teorias de *performance* a relação “estetizada/gestual” com o outro (e eu diria, consigo mesmo) é fundamental.

A competência comunicativa, conceito desenvolvido por Dell Hymes (1972) em reação ao conceito de competência lingüística e *performance* de Chomsky⁴⁰, aponta para a força ilocucionária. Dell Hymes (1972) define competência comunicativa como a capacidade cultural dos falantes para compreender e produzir enunciados adequados a intenções diversas de comunicação em comunidades de fala concretas. Expandindo o conceito de competência para além do conhecimento lingüístico (a gramática) e defendendo a habilidade do uso da língua, Dell Hymes inclui componentes sócio-culturais e psicológicos que interferem no uso da linguagem. A competência comunicativa deveria incluir, além do conhecimento lingüístico, a habilidade de uso da linguagem (Bauman, 1992:42), implicada nas normas sociais e culturais que regem os usos lingüísticos, determinando a adequação ou inadequação dos atos comunicativos. Baseado nesses argumentos de competência, Hymes define **comunidade de fala**, um importante conceito entre os sociolinguísta, e o traz para o uso na antropologia. Segundo Hymes (1984) os membros de uma comunidade lingüística partilham, ao mesmo

⁴⁰ Para Chomsky, o conceito de competência lingüística distingue-se da *performance* lingüística efectiva do conjunto dos falantes de uma dada língua, porque a infinidade das possibilidades contidas na competência lingüística opõe-se à natureza finita das *performances*, limitadas pelas capacidades da memória. Esses impedem, por exemplo, a produção/interpretação de frases infinitamente extensas. Embora Chomsky reconheça que essa diferença vem do fato que algumas *performances* dos falantes não derivam somente da competência lingüística, mas baseiam-se no conhecimento do mundo e na prática das relações sociais humanas, para ele, o conceito de competência está associado à gramática. Nos seus trabalhos mais recentes, como *Knowledge of Language* (1986), Chomsky usa já expressões como “sistema de conhecimento” (*system of knowledge*) ou *l-language* em substituição do conceito de competência.

tempo, de uma competência de dois tipos: um saber lingüístico e um saber sociolingüístico, ou ainda, um conhecimento conjugado das normas gramaticais e das normas de emprego.

A definição de **comunidade de fala** de Hymes supera outras definições como a de Labov e Bloomfield, entre outros. Diferentemente de Labov, para Hymes (1972) e Gumperz (1982), o compartilhamento de normas não implica respeito ao comportamento de avaliação dos falantes frente às variáveis lingüísticas, mas sim às normas sociais e pragmáticas que presidem a interação e afetam diretamente a interpretação da fala pelos falantes. Um conceito que também tenta superar o conceito de comunidade de fala como comunidade lingüística no sentido de Labov, é a “comunidade de prática”⁴¹. Introduzido na sociolingüística nas pesquisas de linguagem e gênero inicialmente por Eckert & McConnell-Ginnet (1992), para Wenger (1998), o engajamento mútuo (*mutual engagement*) é o primeiro aspecto fundamental da prática, o que garante coerência à uma comunidade. “Practice resides in a community of people and relations of mutual engagement by which they can do whatever they do”. (Wenger, 1998: 73).

Muito embora entenda que o conceito de “comunidade” não parece adequado para um estudo nas sociedades complexas⁴², onde circulam uma variedade de valores e práticas bastante heterogêneas, considero produtivo pensar que existe entre os *performers* e sua audiência, uma série de regras e códigos sociais compartilhados que incluem conhecimento de competências. Aproveitando, assim, o conceito de “comunidade de fala” de Dell Hymes, e o de comunidade de prática de Wenger (1998), considero que o grupo de *performers*, que compartilham noções de competência em *performances* e desafiam-se nelas, podem ser definidos como “**comunidades de performance**”. Nessa, se incluiriam aqueles que compartilham noções de

⁴¹ Cumpre assinalar que para compreender a definição de comunidade de prática, é necessário situar a noção de prática: “the concept of practice connotes doing, but not just doing in and of itself. It is doing in a historical and social context that gives structure and meaning to what we do. In this sense, practice is always social practice”. (Wenger, 1998: 47).

⁴² A idéia de “comunidade” parece bastante polêmica, especialmente por causa dos estudos de comunidade, os que marcaram presença no Brasil nas décadas de 40 e 50, caracterizados enquanto projetos de levantamento e análise de longo alcance, visando futuras intervenções dos governos federal e estaduais. A metodologia dos estudos de comunidade surge nos anos 20, nos Estados Unidos, tendo como marco o trabalho de Robert Lynd e Helen Lynd, que, em 1929 empreenderam uma pesquisa em uma “pequena cidade” do estado de Missouri/EUA. Não dão conta, porém, do fato de que “as relações culturais estão submersas em relações de poder” e, como tais, dizem respeito a realidades mais amplas, estruturadas em torno de relações de classe e baseadas em mecanismos de desigualdade e dominação. Ver, a respeito, Josildeth da S. Gomes. “A educação nos estudos de comunidade no Brasil. Educação e Ciências Sociais.” *Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais - CBPE*. Ano 1, Nº. 2, Rio de Janeiro, agosto de 1956, vol. 1.

competência em *performance*, especialmente os que fazem e entendem minimamente dos vários tipos de expressões que fazem parte do repertório do grupo e sua audiência de modo geral, mas também os que participam na definição dessas regras e códigos, especialmente porque os avaliam.

Neste contexto, busco explicitar o que é um *bom performer* para o grupo, e como compartilham essas regras. Para analisar competências, é preciso entender em que gênero elas se incluem e como o grupo entende e *performa* tal gênero, em que sentido está sendo enquadrado no exato momento em que acontece. Sendo sempre um determinado gênero socialmente construído pela linguagem e configurado pelo contexto sócio-histórico em que é engendrado (Bauman and Briggs, 1990), não podemos nos ater nas *performances*, propriamente ditas, mas pensar em que contexto elas se instauram e como são acionadas por quais sujeitos.

6.3 O Espetacular do cotidiano

Goffman (1989), analisando a vida cotidiana, e não o extra-cotidiano, define *performance* como “toda atividade de um indivíduo [...] num período caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores e que tem sobre estes **alguma influência**”⁴³. Para o autor, estamos sempre *performando*, saibamos disso ou não, e o faremos tanto melhor na medida em que nossas expressões corporais fazem parte de um repertório de ações armazenado na memória.

Schechner (2002), sem fazer a divisão entre cotidiano e extracotidiano, vai chamar esse mesmo aspecto de “comportamento restaurado” (“*twice-behaved, coded, transmittable behavior*”), ou, seja aquele comportamento que não está sendo performado pela primeira vez, mas no mínimo, pela segunda ou terceira. Para o autor, “todo comportamento é comportamento restaurado – todo comportamento consiste em recombinar elementos de comportamentos previamente performados”. Para Schechner, as *performances* – das artes cênicas, dos esportes ou da vida cotidiana – consistem, em termos bem gerais, em gestos e sons ritualizados. Para o autor “*rituals are memories in action*”. Entretanto, como nos lembra Carvalho (2001), cada “prática corporal”, cada *performance* deve ser analisada de acordo com

⁴³ "'Performance' refer[s] to all activity of an individual which occurs during a period marked by his continuous presence before a particular set of observers and which has some influence on the observers." (Goffman, 1989

as suas especificidades culturais.

O trabalho de Vânia Cardoso (2006), sobre a presença dos espíritos dos povos das ruas no cotidiano dos filhos de santos e clientes de pequenos centros de Macumba do Rio de Janeiro, aponta para uma perspectiva interessante que revê a questão do cotidiano e extracotidiano nos estudos de *performance*. Atenta às aparições inesperadas desses espíritos do povo, a autora questiona a relação que estudos de *performance* baseados em Turner, fazem da relação entre cotidiano e extracotidiano. Segundo Cardoso (2006:01).

Estudos da *performance* inspirados por Victor Turner têm comumente focado a relação entre *ritual* e o *cotidiano*, tomando o primeiro como um espaço e tempo de reflexão sobre o segundo. Se essa perspectiva oferece um campo fértil para pensarmos a *performance* enquanto momento privilegiado de reflexão, tal dialética também leva à naturalização do cotidiano enquanto suposto fluxo ordinário do social.

A autora aponta então, para além dessa dicotomia cotidiano-extracotidiano, a possibilidade da *performance* como também **inserida intersticialmente no cotidiano**. (Cardoso, 2006). Partindo da análise de Victor Turner, a autora oferece um engajamento com as discussões sobre as “práticas do cotidiano” de M. de Certeau, e as elaborações de Taussig sobre o cotidiano enquanto ‘misterioso’ ou ‘extraordinário’. Dessa forma, busca compreender a presença dos espíritos como *momentos de performance*, cuja natureza dispersa e des-ordenada é inextricavelmente ligada à produção de seus significados.

A pesquisa de John Dawsey (2006:18) junto aos bóias-frias, no estado de São Paulo, faz o autor pensar também nos aspectos do cotidiano e extracotidiano, os bóias-frias mostram ao autor o lado **cotidiano do espetáculo**.

Se o conceito de “drama social” privilegia um conhecimento que se adquire nos momentos extraordinários do cotidiano, o teatro, ou melhor dizendo, o meta-teatro dos “bóias-frias” pode provocar um efeito inverso. Ilumina-se nesses palcos o lado cotidiano do extraordinário. Se as margens, como diz Turner, podem revitalizar a vida social, o teatro dos “bóias-frias” tende a colocar-se, poder-se-ia dizer, às margens dessas margens, suscitando, tais como as “iluminações profanas” que Walter Benjamin descobriu na prática dos surrealistas, um efeito de estranhamento em relação ao extraordinário. Retornamos a uma percepção inicial: em carrocerias de caminhões de “bóias-frias”, um clima de esgotamento físico e nervoso interpenetrava-se com o de uma festa carnalizante. Em carrocerias de caminhões, o autor diz que a *performance* social é vivida, possivelmente, como *performance* estética. Impedindo a naturalização do cotidiano, “bóias-frias” vivem em um estado performático”. Fazem um meta-teatro cotidiano.

[1959]: 29).

No caso de minha pesquisa, igualmente não pode-se fazer uma separação dos eventos extracotidianos da cotidianidade, mostrando que os gêneros de *performance* e o cotidiano estão intimamente imbricados. Briggs (1988), sugere que “A maior parte do significado de uma *performance* seria perdido se igual peso não fosse dado à maneira como modos performativos e não-performativos se interpenetram, assim como são distintos.” (Briggs, 1988:15). Danwsey e Cardoso parecem sugerir outra reflexão acerca do performativo e não performativo, a qual pretendo destacar. A noção de *performance* como **inserida intersticialmente no cotidiano** apontada por Cardoso (2006), bem como a do **cotidiano espetacularizado** sugerido por John Dawsey (2006), são produtíveis para pensar as *performances* por mim analisadas. Apesar de desenvolver com mais ênfase essa questão no capítulo 7, acho importante salientar aqui que muito embora os *performers* vivam a experiência da *performance* para uma audiência mais ampla, incluindo estrangeiros, transeuntes esporádicos, e visitantes de várias procedências⁴⁴, foi também nas comunidades, em momentos de convívio, nos ensaios, que os vi mais entusiasmados com os seus movimentos e passos. Para além da apresentação pública, as *performances* estão presentes nas narrativas e na cotidianidade (na socialidade) do grupo estudado. Ou seja, está presente no modo como aprendem a ser no mundo.

Como propõe Lagrou (1998:160), na pesquisa sobre o gosto entre os kaxinawa, há uma interconectividade entre os campos da ação e da reflexão, impossibilitando apreender o estético enquanto domínio separado. A autora não reduz o estético ao sociológico, mas quer “dar voz a experiência estética junto a outras vozes ao que constitui os *socius*, entendido como uma interconexão entre discursos sobre, ou visões do mundo vivido.”

Os treinos feitos por meninos e meninas por mim estudados, então, são espaço onde cotidiano e extracotidiano se confundem e se interpenetram. Embora se manifestem de forma mais organizada em eventos públicos previamente demarcados, as *performances* são mais frequentes e muitas vezes mais significativas nos eventos informais e cotidianos. Tais *performances* se manifestam e fazem sentido nos “ensaios”, nos encontros nas praças, nos semáforos, nos ônibus e nos encontros antes e depois dos eventos marcados. Richard Schechner (2002) propõe que o treino é *parte* da *performance* em si, e entre as crianças *performers* de Recife e Olinda, **o treino é uma performance em si**. Travavam uma espécie de

⁴⁴ Participando da ONG local Pé no Chão/Recife estão eventos por ela organizados, ou são convidados para apresentarem suas danças e performances em outros eventos, ou ainda quando eles mesmos se organizam para participar ou fazer eventos, onde acabam interagindo com pessoas de vários meios.

treino coletivo em forma de disputas entre dançarinos ou músicos, junto a um público que mesclava-se entre seus pares, os próprios *performers*, artistas consagrados localmente, visitantes estrangeiros, os educadores das ONGs, e os familiares dos mesmos.

Considerando tais aspectos, meu foco de análise é o vivido e o narrado, onde a experiência vivida e a função poética são centrais em suas manifestações. Também são importantes os deslocamentos, as brechas das falas, os risos, e os aplausos, os conflitos. A pesquisa aponta para os gestos, os movimentos, os silêncios, e as paradas como fundamentais para entender os enquadres dados na interação entre *performer-performer* e *performer-audiência*. Pontuei a análise no dito e no feito, ou seja, observei como fazem coisas com palavras e como dizem coisas com o corpo. Esta sugestão, mais do que um aporte teórico extraído do meio acadêmico, foi dada pelo próprio grupo, pela sua práxis e pelo entendimento de que o corpo é um meio por excelência de comunicação.

Segundo Bauman and Briggs (1990), a poética e política da etnografia são iluminadas pela poética e política do discurso dentro das comunidades sobre as quais e dentro da quais nós escrevemos. Concordando com os autores, nosso diálogo com nossos interlocutores etnográficos está relacionado dialeticamente aos seus diálogos entre eles mesmos e nosso próprio diálogo na volta à casa.

1 A pesquisa e suas metodologias

*As ciências nada descobrem: inventam.
Wittgenstein*

1.1 Percurso metodológico

Meu primeiro contato com os protagonistas dessa pesquisa se deu em 2004⁴⁵, num evento que participei à convite de um dos membros do Grupo de Apoio Mútuo Pé no Chão, na Praça Tacaruna, Bairro Santo Amaro. Depois de assistir a vários eventos artísticos culturais em Recife e Olinda, onde crianças se apresentavam, a diversidade das *performances* que encontrei naquele evento, me fez investir na pesquisa junto àqueles *performers* para essa etnografia. Desde aquele dia passei a participar de atividades realizadas por esses, em oficinas de arte oferecidas pela referida ONG na praça Tacaruna, mas também e especialmente do treinos em horários fora das oficinas, de apresentações em eventos realizados por organizações locais ou por eles mesmos, como era o caso de algumas apresentações de *breakdance*. Com aqueles que não participavam das oficinas oferecidas pela ONG, meu convívio se dava mais que tudo nas proximidades de suas casas ou em locais onde freqüentavam. A mesma praça era um desses locais. Também, passei a freqüentar o bairro, entrando em contato com a vida cotidiana destes, de seus familiares e vizinhos.

Depois de freqüentar por duas semanas o bairro Santo Amaro, passei a ir com freqüência também no bairro do Arruda, já que muitas das crianças que encontrei no primeiro dia de campo eram moradoras daquele bairro. Mas, e especificamente porque na Praça do Arruda podia encontrá-las diariamente, alguns participando das oficinas oferecidas pela ONG, outros fazendo treinos em pequenos grupos nos arredores da praça e outros ainda como platéia de ambos. Percebi logo que havia uma interconexão grande entre os moradores do Arruda e de Santo Amaro, especialmente porque algumas das oficinas de arte eram oferecidas ora num bairro, ora noutro. Em alguns casos, como as aulas de danças populares do nordeste,

aconteciam apenas no Arruda. Havia uma integração também dos familiares que, por ocasião dos eventos, vez por outra participavam. Grande parte desses eventos dos quais participei foram filmados pelas crianças, que gostavam de ocuparem-se dessa atividade, o que possibilitou revisitar os arquivos visuais, funcionando como uma espécie de caderno de campo paralelo. Estes eventos estão brevemente descritos abaixo:

Eco da Periferia: um evento quinzenal do grupo “Pé no Chão”, que acontecia nas tardes de sextas-feiras. Este foi um dos eventos de que mais participei durante o período de campo, somando ao todo mais de quinze. Foi num desses eventos que conheci o grupo de *performers*. Organizado por crianças e adolescentes juntamente com a ONG, tinha como objetivo a ocupação de crianças, adolescentes, jovens da periferia de uma área central da cidade, para apresentarem-se a um público mais abrangente, incluindo público local, transeuntes, turistas, estrangeiros, visitantes, e pessoas convidadas, entre outros. Era considerado pela ONG organizadora um espaço privilegiado para chamar atenção da sociedade civil sobre os problemas da periferia. Para as crianças e adolescentes, era um espaço privilegiado de encontro e apresentações. Também oferecia a esses uma oportunidade de mobilidade para além dos bairros periféricos. Era um evento disputado pelos *performers* e juntava um grande grupo deles. Era onde várias expressões artísticas dos participantes da entidade civil “Pé no Chão” se apresentavam, alguns entre eles organizados em grupos, como o de percussão Ilê Oba, Grupo de Percussão Afoxé, grupo de Dança Popular Nordestina. Frequentemente, também eram convidados outros grupos culturais que trabalham com arte na periferia como Daruê Malungo ou Rosas Urbanas, para apresentar seus espetáculos. Também eram convidados artistas locais, como Zé Brown do “FACES do Subúrbio”, DJ Big e MC Maggo do Grupo “Confluência”, o *Breakancer* e rapeiro Chimba, ex-professor de *breakdance* dos meninos e meninas, Rato do Verso e Nielson, do Grupo de *rap* “Guerreiros da Rua” de Santo Amaro, e os *rappers* Banzai, Okado, Comedia e Comedinha, a cantora de embolada Vilma, do Bairro do Arruda, entre outros. Participei de inúmeros desses eventos, já que eram frequentes, e ofereciam *lôcus* privilegiado das apresentações dos *performers*. Esse eventos normalmente eram temáticos e pretendiam sempre uma reflexão por parte da ONG sobre temas como violência, discriminação racial ou de classe. Eram também espaços comemorativos e reflexivos, como os eventos de encerramento das atividades, dia das crianças, dia internacional das mulheres, entre outros. Eco da Periferia era, então, um modo encontrado pela ONG para

45 As *performances* de alguns destes estão descritas nas primeiras páginas da introdução desta tese.

fazer ecoar as formas artísticas da periferia e logo possibilitar aos outros bairros refletir sobre seu próprio modo de ver a periferia, uma vez que a mídia sempre os apresentava por um viés negativo, como eu mesma pude assistir em programas televisivos, ou ler nos jornais locais.

Arrastão do Carnaval: evento que prepara o Nação Gueto para o carnaval. Trata de um encontro do grupo “Pé no Chão” e o Grupo Cultural Daruê Malungo, em Arruda, seguindo com tambores que tocavam ritmos como maracatus, afoxés, capoeira, com dançarinos que movimentavam-se, freneticamente, até o bairro Chão de Estrelas. Esse evento foi especialmente importante para perceber a integração e a influência dos dois grupos mutuamente. Também, pude perceber, nesse evento, que várias das crianças de Chão de Estrelas vinham para Arruda, participar das oficinas oferecidas naquele bairro. O único arrastão de que participei foi no Carnaval de 2006, podendo perceber nesse as diferenças entre os estilos de dança dos dois grupos. Os dançarinos do “Daruê Malungo”, por exemplo, privilegiavam muito mais os passos tradicionais, e tratavam de executá-los conforme a tradição. Já os dançarinos do “Pé no Chão”, por outro lado, privilegiavam a criatividade nos passos, criando constantemente novos jogos entre si, enquanto desfilavam. Tal diferença é, inclusive, reconhecida pelos dois grupos.

Desfile Nação Gueto: desfile carnavalesco de um grande bloco, formado por crianças e adolescentes, jovens e familiares de algumas entidades civis de Recife que trabalham com as mesmas. O desfile aconteceu no Centro Histórico de Olinda, fazendo parte da programação oficial do Carnaval naquela cidade. Em 2006, ajudei na confecção das fantasias e participei do desfile, no qual estavam presentes o “Grupo Pé no Chão” e “Daruê Malungo”, dois parceiros do bloco que desfilavam juntos desde sua criação. O Bloco desfila frequentemente na sexta-feira de Carnaval. Apesar de estar por mais tempo em campo, apenas frequentei um desses desfiles em 2006, já que as demais vezes que estive em campo não era período de carnaval. A dificuldade de conseguir estadia em período de Carnaval era um dos limitantes de estar em Recife em tempos carnavalescos. A única vez que estive em campo quando era carnaval, tive que sair da casa que alugara em Olinda, pois essa fora alugada para um grande grupo de foliões.

Ato Periférico no Terça Feira Negra: apresentação do Projeto de produção de um CD de *rap* “Ato Periférico”⁴⁶ com crianças e adolescentes de Santo Amaro e Arruda, realizado numa parceria do Grupo Pé no Chão e a ONG Shine-a-Light, que culminou na apresentação

dos *rapeiros* no Terça Feira Negra. Terça Feira Negra é um evento semanal que acontece no Parque São Pedro, em Recife. Organizado pela Secretaria da Cultura da Prefeitura Municipal de Recife, tem como objetivo apresentar a produção artística local, especialmente a denominada afro-brasileira. O evento também convida artistas de outros estados ou cidades, e promove grandes encontros de artistas. Apesar de ter participado de outras Terças-Feiras Negra, esse foi o único evento em que os *rappers* do Ato Periférico participaram.

Batalha de *Breakdance*: promovida pelo grupo Rosas Urbanas, contava com a participação de *breakdancers* de toda a cidade de Recife. Nesse evento, pude assistir à primeira batalha oficial de *breakdance* entre os dançarinos do Arruda como um outro grupo local. Também foi nesse evento que as meninas do bairro do Arruda, participantes do Rosas Urbanas, disputaram com outros grupos o primeiro lugar em criatividade no *break*. Este evento aconteceu no final de 2006, e foi especialmente importante para entender alguns modos de julgamento de competência entre os dançarinos do *break*, bem como para entender em quais aspectos os dançarinos do Arruda e Santo Amaro são considerados mais competentes. Apesar de ter sido convidada e ter me deslocado para ir a outras batalhas de *break*, essa foi a única que pude presenciar em todo o período que estive em campo, já que as demais foram adiadas normalmente por mau tempo, pela ausência de *breakdancers*, ou por outros motivos.

Show de Triângulo: este era um dos eventos mais difíceis de acessar. Foram, no entanto, fundamentais para a pesquisa por serem eventos criados e realizados pelos próprios meninos e meninas do bairro de Santo Amaro. Normalmente aconteciam nos ônibus que circulavam entre Santo Amaro e o Centro de Recife, e pude assistir a apenas quatro deles. O primeiro deles foi no primeiro dia de campo, no qual os tocadores fizeram uma verdadeira orquestra de triângulos. A segunda foi quando voltava de um show oficial do carnaval de 2006, no trecho entre Centro Histórico de Recife e Santo Amaro. O terceiro foi planejado por mim e um dos melhores tocadores de triângulo do grupo, Danilo, e percorremos o trecho Santo Amaro, Conde de Boa Vista, Recife. Houve ainda um quarto evento ao que pude presenciar quando acompanhava vários dos tocadores até Santo Amaro. Este era um evento que acontecia unicamente como modo de obtenção de recursos pelos meninos e meninas e não como atividade de qualquer organização local.

Treino de *Breakdance*: atividade cotidiana promovida espontaneamente por meninos e meninas nas praças do Arruda e de Santo Amaro. As aulas de *breakdance* promovidas pelo

46 Este projeto será abordado posteriormente com mais detalhes.

grupo Pé no Chão, segundo o coordenador da ONG, iniciaram em função da reivindicação de alguns dos dançarinos, que também faziam parte da ONG. Os treinos, no entanto, faziam parte da vida cotidiana de dançarinos provenientes de vários bairros próximos. Acompanhei esses treinos cotidianamente.

Ensaio de dança no bairro do Arruda: considero esses ensaios eventos cotidianos importantes, realizados espontaneamente pelas crianças e adolescentes, pelos grupos de dançarinos de danças populares do nordeste, como o coco, samba de roda, maracatu, e ainda os de brega. Particpei de inúmeros desses ensaios, estando quase cotidianamente entre eles durante o período em campo. Considero as oficinas nas praças, oferecidas pelo Grupo “Pé no Chão”, uma espécie de evento cotidiano, que centraliza muitos dos meninos e meninas naqueles ambientes. Nestes, estive quase diariamente, por quase todo o período em campo. Seguem abaixo a descrição das oficinas oferecidas por artistas locais, quase todos provenientes de bairros de periferia:

Dança e percussão – eram oficinas que, normalmente, aconteciam juntas, já que a percussão tocava para o grupo de dança. Os professores de dança e percussão eram provindos do Daruê Malungo, e moradores do Bairro Chão de Estrelas. Trabalhavam com os ritmos e os passos nordestinos, ensinando especialmente coco, maracatu, frevo, samba de roda, afoxé, caboclinho, plantio, e samba-regue. Ministradas na praça do Arruda, contavam com a presença de *performers* de ambos os bairros.



Breakdance: Zé Brown e Chimba, *rappers* e *breakdancers* locais, contratados pelo Grupo “Pé no Chão”, ensinavam os passos básicos do *breakdance* e acompanhavam os meninos e meninas participantes do grupo, especialmente nos primeiros meses de aprendizado. Muitos dos meninos que já dançavam utilizavam o espaço para treinar entre colegas. Era ministrada em ambos os bairros, nas praças, sendo que no Arruda era uma aula exclusiva para as meninas. Essas queriam exclusividade porque alguns dos meninos, tendo mais domínio do *break*, burlavam delas quando essas erravam.

Rima - embolada e rap: as aulas de rima eram dadas por Zé Brown e MC Maggo, dois rimadores locais. Eram ministradas na sede da ONG, e os artistas, apesar de fazerem trabalho comunitário por própria conta, eram nesse caso contratados pelo Grupo “Pé no Chão”.

DJ: as aulas de DJ eram dadas por DJ Big, um dos membros do grupo musical Confluência que, no período, apenas iniciava esse grupo. Era considerado um dos maiores DJs da cidade de Recife, tendo viajado para alguns eventos no exterior. Eram ministradas ou na casa do DJ, ou na sede da ONG.

Teatro: participei com menos frequência dessas aulas, mas, ao mesmo tempo, pude acompanhar a preparação do grupo de teatro para uma turnê que faria para a França e a Bélgica. As primeiras aulas de teatro que presenciei foram fundamentais na montagem do espetáculo e ministradas pelo diretor francês de Théâtre Action, Laurent Poncelet 47, da Compagnie Ophelia Théâtre. As improvisações dessas aulas serviram de referência para o espetáculo, que depois recebeu o nome de *Resistance*, e foi apresentado no Teatro Hermílio Borba Filho (Recife), no Festival International de Théâtre Action (FITA 2006) e no Festival de Teatro Político em Paris, França. Também, participei de uma mostra do filme do espetáculo em Paris com os alguns atores presentes comentando o mesmo e de ensaios do grupo quando esse retornou da turnê no exterior.

Teatro de Bonecos: também haviam aulas de teatro de bonecos, das quais participei especialmente por ocasião do carnaval de 2006, quando retornei para o segundo estágio no campo, em meados de janeiro. Tais oficinas eram ministradas na sede do Grupo Pé no Chão, centro de Recife.

Capoeira: ministrada por um dos jovens participantes do grupo, Cleones, morador de Santo Amaro. Eram semanais e aconteciam nos dois bairros. Quando cheguei em campo, essa oficina estava suspensa. As oficinas de capoeira eram motivo de bastante polêmica, pois, se por um lado, eram bastante apreciadas por meninos e meninas nas praças, por outro, estavam suspensas por causa do assassinato do mestre durante uma das oficinas, em frente às crianças participantes na praça do Arruda. Tal acontecimento, ocasionado por uma dívida do tráfico, gerou momentos de instabilidade tanto no grupo do qual o mestre trabalhava, quanto no grupo no qual tinha sido formado desde menino (Daruê Malungo). O assassinato do jovem parece ter

47 A Compagnie Ophelia Théâtre (Grenoble/França) e seu diretor Laurent Poncelet realizam um trabalho de criação coletiva na França e no exterior. Chamavam esse tipo de teatro “teatro de ação”, pois, pretendia apontar questões políticas, levantar discussões sobre problemas sociais – a estética e a política eram centrais e percebidas como interconectadas.

gerado um certo trauma nas crianças e, somente muito tempo depois do acontecido, foram retomadas as atividades de capoeira.

Apesar de circular em quase todas as oficinas nos dois bairros, freqüentei por mais tempo as de dança (danças populares e *breakdance*) e percussão porque aconteciam nas praças, onde encontrava também *performers* que não pertenciam ao grupo Pé no Chão. Prestei atenção às atividades paralelas que aconteciam a essas, como os ensaios, as disputas de *breakdance*, aos garotos que tocavam nos ônibus. Estive muito atenta aos movimentos, aos passos, a dança, tentando apreender como e de que forma os *performers* se relacionam entre si e com suas *performances* e como a audiência respondia a esses. Estive atenta ao que Malinowski ([1922], 1978: 29) chama de “Imponderáveis da vida real” – conceito formulado pelo autor para denominar “[...] uma série de fenômenos de suma importância que de forma alguma podem ser registrados apenas com o auxílio de questionários ou documentos estatísticos, mas devem ser observados em plena realidade”. O autor se refere à rotina do trabalho, cuidado com o corpo, maneira de comer e preparar as refeições etc. Ainda segundo Malinowski (1978:32) além dos fatos imponderáveis da vida real, é preciso também anotar os erros e os acertos presenciados ao longo de sua permanência em campo, visto que

O homem que se submete a várias obrigações habituais, que segue uma linha tradicional de ação, o faz impulsionado por certos motivos, movido por determinados sentimentos, guiado por certas idéias. Tais idéias, sentimentos e impulsos são moldados e condicionados pela cultura em que os encontramos e, são, portanto, uma peculiaridade étnica da sociedade em questão.

1.2 Adentrando nos Bairros

Com o contato com os familiares e com as crianças, passei também a freqüentar suas casas, visitando esporadicamente algumas das família à convite das crianças. Um evento organizado pelo grupo de Apoio Mutuo Pé no Chão possibilitou conhecer vários moradores dos dois bairros, e algumas mães dos *performers*. Tendo feito amizade com várias delas, tornou-se mais fácil o convívio junto dos familiares, uma vez que elas mesmas me chamavam para suas casas quando passava nas ruas. Passei a ter um contato mais cotidiano nas ruas dos dois bairros, já que a convivência entre essas famílias e as crianças se dá em grande parte nessas. No Arruda, por exemplo, era comum sentar em frente às casas enquanto esperava as

crianças para algum evento⁴⁸ ou atividade, ou ainda sentava-me com grupos de crianças, jovens ou adultos num pequeno quadrado feito sob a sombra de uma árvore ao lado, no Canal do Arruda. Este local era um dos espaços centrais de conversa entre alguns moradores do bairro. Era chamado por alguns deles de “ponto da fofoca”. Em Santo Amaro, era na frente das casas, ou dentro delas que podia passar mais tempo com as famílias. Em Santo Amaro, era muito importante saber aonde ia e com quem encontraria, já que havia no bairro uma guerra entre duas facções de tráfico de drogas – entre a parte norte de Santo Amaro e o sul, chamada de João de Barros. Neste bairro, tive que aprender como me mover. Meus conhecidos, sabendo da minha ignorância em relação aos perigos do bairro, orientavam-me freqüentemente sobre qual rua poderia passar e em qual delas eu poderia “ficar deitada”⁴⁹.

O que realmente me convenceu que o saber era necessário para circular no bairro, foi a sensação adquirida pouco à pouco de que havia “algo no ar” – como se esse tivesse mais comprimido, densificado. O tempo parecia um pouco mais valioso; também sentia que a vida, a alegria e a tristeza eram mais intensos naqueles becos. Fui entendendo de onde vinha aquele “ar denso”, nas experiências que fui vivendo lá mesmo, e pela narrativa que ouvia das mulheres e especialmente das crianças com as quais convivi. As notícias que chegavam quase todos os dias por algum deles incluíam frases como “*Hoje morreu mais um lá no Santo Amaro*”, “*Mais um ficou deitado*”⁵⁰, “*Santo Amaro é foda*”, “*Hoje teve tiroteio lá perto da minha casa*”. O tom cotidiano da vida, tanto quanto os momentos de performance espetacular nesses bairros, eram influenciados por esse “ar denso”. Um tipo de atitude mental permeava a vida do bairro de maneira que lembra que Malinowski ([1922] 1978) viu expressado no “inponderabilidade da vida cotidiana”.

Em alguns momentos, essa intensidade se tornou mais palpável. Convenci-me mesmo, por minha própria experiência, que aquele lugar exigia mais do que aprendera nos manuais de campo Malinowskianos. Numa visita à casa de um dos adolescentes *raper*, no beco do Buraco 2, conversava com sua mãe, que bordava sandálias Havainas com miçangas, uma encomenda que deveriam enviar a italianos que ajudavam no financiamento dos projetos educativos “Pé no Chão”. Chegou sua comadre. Conversávamos descontraidamente sobre relacionamentos

48 Uma característica interessante era que, cada vez que havia um evento, as crianças banhavam-se demoradamente e adornavam-se cuidadosamente para participar do mesmo.

49 À princípio, esse conhecimento parecia ser um cuidado excessivo desses para comigo, um modo de manter o controle sobre meu ir e vir. Mas com o tempo a experiência me mostrou que não era somente eu quem deveria tomar extremo cuidado.

amorosos, conversa preferida delas, acompanhando com os olhos o vai-e-vem da mão de Cícera carregando a fina agulha a perfurar a sandália. Cada volta preenchia a tira da sandália com flores colorido de miçangas. Juntaram-se a nós Sonia e outra vizinha, e o burburinho da conversa aumentou, dividindo agora o grupo. Eu e Sônia combinávamos a entrevista que faria com ela, ainda naquela semana. Ríamos animadamente. Mãe de um dos excelentes dançarinos do grupo, era sempre muito descontraída, rindo de qualquer coisa, contando histórias cotidianas, ou do modo com tinha que aprender a criar filhos tão diferentes. Dizia que tentava achar um caminho para educar os meninos de forma que eles pudessem viver bem, longe da violência.

De repente, em segundos, vi Sônia sumir da minha frente, e disparar para dentro de casa. Na mesma hora que ouvi um estrondo forte, vindo do centro da comunidade, olhei ligeiramente para o lado e assustada, vi que também as demais presentes haviam sumido. Não sabia o que fazer – fiquei paralisada e me ocorreu, muito rapidamente, que estava em apuros – veio um calor no meu corpo, e a boca imediatamente se encheu de um sabor amargo. Mas como a ignorância nos protege algumas vezes, fiquei ali mesma, com os pés aterrados no mesmo lugar, quando as vi voltarem em minha direção, formando novamente a roda, mas com um sorriso ainda nervoso na face. Olhavam todas na mesma direção, tentando decifrar quem estava ao longe. Suspiraram aliviadas, dizendo o nome dos dois jovens de aproximadamente 18 anos, ainda a uma certa distância. Minha presença parecia pouco importar para elas naquele instante porque, por segundos, pareciam não me avistar no meio delas. Quando soube que elas pensaram que o estrondo era um tiro, como eu mesma pensara, meu susto foi maior. E eu sequer saberia o que fazer se a hipótese se confirmasse, caso fosse de fato o início de um “bang-bang”, nome que davam às guerras entre grupos rivais, em tom sarcástico; uma guerra, como elas me disseram, rindo de si, minutos depois.

Os dois rapazes passaram por nós, cumprimentando, e elas, olhos meio revesgados, olhavam umas para as outras e tinham nos lábios um sorriso meio nervoso. Alívio e tensão e uma certa vergonha era o que demonstravam enquanto explicavam que tinham corrido de uma possível guerra entre gangues. *Aqui tem de vez em quando uns tiroteio, sabe, Dona Rita?!*

Esta era apenas uma das muitas vezes em que a minha ignorância me pegaria completamente desprevenida. Já em outras vezes, o desconhecimento da dimensão exata da guerra me colocaria em posição de defesa excessiva. *Morar na favela não é fácil, quem mora*

50 Termo usado para referir-se à alguém assassinado, ou morto.

em Santo Amaro, deve estar ligado, quem mora no Arruda, deve estar ligado, dizia a letra da música de um dos *rappers* do Arruda. Para morar nesses bairros, é preciso conhecer profundamente as relações sociais de gerações, seus códigos, seus significados. Jaca (14), um dos meus informantes, avisou-me numa conversa longa que tivemos em março de 2007: “É preciso tá ligado na lei da favela. Senão, o bicho pega; éééé, o bicho pode pegar, me avisavam. Minha escolha de morar em outros bairros próximos⁵¹ se deu especialmente pelo próprio conselho dos moradores, que por um lado desmitificavam o bairro enquanto lugar apenas do perigo, por outro alertavam da necessidade de conhecer tais regras e do risco que se corre quando não se conhece as mesmas.

Se descrevo esse evento, mostrando como a metodologia de pesquisa exige um saber para além do que podem ensinar os livros acadêmicos, esse relato expressa também como a guerra do narcotráfico tem atingido as famílias e os *performers* de modo distinto de como atinge aqueles que a assistem pela televisão. Por outro lado, foi exatamente naqueles bairros “perigosos” que pude me sentir acolhida numa cidade frenética e de relações bastantes *blasés* (Simmel, 1979) como me parecia ser Recife. Era nos becos e nos espaços de convívio cotidianos nas ruas onde fui, entre uma conversa e outra, que fui apreendendo um pouco mais da vida cotidiana, das dinâmicas de vizinhança e de parentesco, dos atritos, dos conflitos entre eles, no que concordavam e no que discordavam na formação dos filhos, etc. Também foi nessas conversas, especialmente, que podia perceber divergências e convergências entre a educação oferecida pelas ONGs aos seus filhos e as suas próprias, bem como entender o vínculo das famílias com as instituições e das trocas possíveis entre esses.

1.3 Entrevistando

Além de inúmeras conversas informais que tive com *performers* e suas famílias e vizinhos dadas pelo encontro num beco ou noutra, fiz entrevistas abertas com as crianças e alguns dos familiares. Essas entrevistas foram importante meio para entender o modo como se

51 Morei em diversos bairros próximos, como Boa Vista (Centro Recife) e especialmente nos arredores da Cidade Histórica de Olinda (Varadouro, Amaro Branco), com acesso fácil aos dois bairros da pesquisa. Muito embora tenha seguido a orientação dos moradores de Santo Amaro, especialmente, de morar fora do bairro, quando morei em Boa Vista, as más condições do local (barulho em excesso durante o dia e a noite, o que dificultou dormir por quase um mês; falta de água quase diária e má qualidade da mesma, obrigaram a comprar água inclusive para o banho e lavar roupas) eram reconhecidas pelos próprios moradores de Arruda como “morar mal”. Nesse caso, diziam que seu bairro apresentava melhores condições. Um dos maiores problemas que

relacionavam com *performances* feitas por seus filhos, expectativas que tinham da participação desses em eventos formais como artistas *performers*, expectativas de futuro, relação com a arte de modo geral. Com os *performers*, tinha como objetivo investigar como viam a si mesmos, como se relacionavam com suas *performances*, quais expectativas tinham em relação à arte, como viam as apresentações, a relação com o público etc.⁹ Outro tema também abordado era a infância, seus significados, diferenças geracionais, e a biografia familiar, considerando lugar de onde provêm, modos de sobrevivência, dinâmicas familiares, entre outras questões que surgissem ao longo da conversa.

1.3.1 Criando intimidade

Embora concorde que a experiência⁵² é única e bastante particular, já que pessoas podem viver a mesma coisa e significar de modo completamente distinto (Bruner, 1986), também é certo que partilhar determinadas situações cria um conhecimento do outro e, por vezes, uma intimidade que de outro modo poderia ser impossível. Foi, por exemplo, a experiência com as mulheres em Santo Amaro, que me fez entender que o aviso que me davam dos perigos do bairro era um modo que tinham de me acolher e não o contrário, como pensei algumas vezes. Do mesmo modo, foi somente com o contato prolongado e com o partilhar experiências, que fui podendo adquirir mais intimidade com o grupo. Uma das características das crianças é a proximidade rápida, mas adquirir confiança necessária à pesquisa não foi tão simples.

Com as crianças pequenas, esse contato se aprofundou na ocasião das oficinas de bonecos. Auxiliando o educador do grupo “Pé no Chão”, pude estar mais freqüentemente com vários deles, fazendo um vínculo maior. Passaram a me cumprimentar, a perguntar por mim, a perguntar por que não estivera lá na tarde anterior, a desejarem minha presença nas atividades. Também participar das oficinas de arte como aprendiz possibilitou a me ensinarem passos bem básicos das danças populares e do *break*. Freqüentemente, recebiam visitantes de outros países e, apesar de estarem acostumados com a presença de estrangeiros no grupo, nem sempre um aprofundamento na relação parecia possível, já que alguns permaneciam por pouco tempo, ou vinham como voluntários, com atividades programadas. De fato, reconheciam-me como um

enfrentava cada vez que voltava à campo, era justamente encontrar um local salubre para morar.

52 A questão da experiência é também discutida no capítulo 3 - *A criança no ser*.

estrangeira, e meu interesse em aprender o que eles já sabiam parecia criar uma nova perspectiva para apreciar um visitante, como notei ser também a relação que estabeleciam com um italiano, presente em campo numa das ocasiões, que se envolvia nas oficinas do mesmo modo.

Outro modo de fazer contanto com as crianças, ainda em 2004, foi oferecendo uma oficina de *pin-hole*⁵³, uma técnica básica de fotografia. Apesar de terem sido apenas dois dias de oficina, foi uma importante estratégia de aproximação de alguns destes *performers*, e possibilitou perceber a receptividade da imagem no trabalho de campo. Somente depois dessa oficina, passei a fazer uso do vídeo em campo, como tinha planejado no projeto de pesquisa.

1.4 O uso do Vídeo como acesso a saberes e poderes

A produção de imagens, tanto a fotográfica quanto a videográfica, foi fundamental para a pesquisa. A câmera de vídeo ou a fotográfica foram instrumentos de suma importância dentro da metodologia de pesquisa no período em que estive em campo.

O objetivo básico era usá-las como ferramenta para produção de um saber com as crianças⁵⁴ e, através dela, observar como interagem com a mesma, como aprendem, como se vêem, como se posicionam perante a câmera, que histórias querem contar quando estão frente à câmera, como constroem o saber. Pretendia, assim, captar subjetividades destes.

Como nas outras partes da pesquisa, esse aspecto era entrelaçado como o trabalho das ONGs nos bairros. Estas organizações tinham interesse em ensinar vídeo para transformar a experiência vivida em produtos artísticos, os quais poderiam ser usados para transformar a



Giovânia ensinando a usar a filmadora.

⁵³ Trata-se de um equipamento básico de fotografia, produzido a partir de material reciclado, e que permite a captação de imagens de modo bastante efêmero.

⁵⁴ Vale lembrar que Margaret Mead foi uma das pioneiras na utilização da ferramenta cinematográfica e fotográfica em estudos antropológicos.

imagem do seu bairro e para ser mostrado a um amplo público, nacional e internacional. O meu interesse no vídeo foi diferente. Era o vídeo ferramenta útil na captação de *performances* realizadas em campo, uma vez que um dos grandes desafios dos estudos de *performance* é exatamente a incapacidade sentida por diversos autores (Bauman e Briggs, Langdon, 1999; Hartman, 2005) de expressar adequadamente as diversas dimensões da *performance*, já que essas exigem diversos sentidos humanos.

Para Novaes (1998:117), a “imagem, pela especificidade de sua linguagem, é mais flexível do que o texto, no sentido de acomodar, com sua estrutura narrativa, múltiplos significados, sendo portanto, um elemento essencial para que se possa analisar como esses significados são construídos, incutidos e veiculados pelo meio social”. Penso, no entanto, ser essencial pensar imagem e texto como modos distintos de comunicar a experiência do campo, não porque um expressa mais que outro, mas porque, antes de tudo, são complementares, e por isso mesmo muito mais efetivos no seu objetivo nos estudos de *performance*. Afinal, como lembram Marcus e Fischer (1986), “Informados pela crítica sofisticada de filmes de arte e comerciais, os pesquisadores práticos do filme etnográfico estão conscientes de que estes são textos tão construídos como os trabalhos escritos”.

Patrícia Monte-Mór (1990:6), falando sobre texto escrito e imagem nos estudos antropológicos, diz que “Conscientes de que ambos são construções, autorais, ficamos mais livres para produzir novos filmes, vídeos e ensaios fotográficos, não como ‘simples registros do real’, mas como construções a partir da observação e da pesquisa” .

A imagem, ou mais especificamente o vídeo, não é apenas um meio comunicador entre o leitor da tese e o antropólogo pesquisador. No processo da pesquisa, o vídeo passou a ser um dos meios de construir uma narrativa sobre o próprio campo, de registrar a experiência da *performance*, de registrar entrevistas com as crianças e com seus familiares e, ainda, modo de acesso a categorias dos próprios *performers*, meio de captar o seu modo de aprender e o que desejavam mostrar aos demais sobre si mesmos. Neste sentido, foi um meio privilegiado de interlocução e de contato com o mundo e o imaginário destes. Como diz Marc-Henri Piault (1994:63) “para a antropologia, o cinema e os diversos métodos audiovisuais são tanto instrumentos de observação, instrumentos de transcrição e interpretação de realidades sociais diferentes quanto instrumentos para ilustração e difusão das pesquisas”.

O primeiro uso que fiz do vídeo em campo foi para registrar performances. Nas primeiras vezes, simplesmente levava o câmera filmadora nos eventos e, avistando o aparelho, vários ajudantes apareciam, dispostos a filmar. Igual como a participação de suas aulas, nas

quais era uma aprendiz pedindo para que me ensinassem dança, percussão, *break*, partilhar o uso da filmadora aproximou-nos.

Assim, de certa forma, num primeiro momento, a popularidade que adquiri com as crianças se deu pelo fato de ser apresentada por uma das ONGs, pelo esforço constante em me comunicar com eles, mas também por portar objetos do desejo deles, ou seja, uma filmadora e uma máquina fotográfica, e ter demonstrado visível interesse que eles usassem tais instrumentos. Em alguns momentos, como foi o caso de uma festa de finalização das oficinas de arte do “Pé no Chão”, em 2005, tais objetos se transformavam em motivo de rancor entre eles e deles para comigo e, em certos momentos, meu para com alguns deles. Como tinha apenas uma câmera e cada qual queria utilizá-la a seu modo, a posse da mesma criava uma espécie de relação de poder entre os mesmos e de rancor para comigo. Certamente sabia que

aquele instrumento era uma fonte de poder entre os “mininhos” e entre eles e eu mesma, já que eu a levava a campo. Tentei, a princípio, organizar grupos para otimizar o uso da câmera, mas ainda assim não era de total sucesso. Leleu (11), um menino do bairro Santo Amaro, mostrou-se imensamente ofendido quando passei a câmera para a mão de um garoto que pediu, e não a ele, que viera quase no mesmo momento, certo de poder fazer uso da mesma. Minha proposta dos dois trabalharem juntos foi rejeitada por ele



Pedindo a filmadora.

imediatamente, que mostrando sua fúria, virou as costas para mim e se afastou imediatamente. Mais tarde, voltou a insistiu que gostaria de filmar. Recuperei a câmera e passei a ele, tendo agora que lidar com outros meninos e meninas que queriam fazer o mesmo. Esse dia, apesar da aproximação que tive deles, era difícil gerenciar tantos deles batendo em mim, exigindo a câmera.

Esta dinâmica se repetia com bastante frequência nos eventos, ou durante as oficinas que eu acompanhava nas praças. Tão logo me viam, corriam em minha direção, fazendo o gesto de colocar uma das mãos em forma de em torno do olho, indicando que queriam filmar. A atitude revelava o desejo que as crianças tinham de apoderarem-se de uma tecnologia que os permitia escolher imagens familiares, e de poderem ver imagens dos seus e de si mesmos no *play-edit* da câmera, ou mesmo somente de verem-se no *LED Screen*. A possibilidade de terem

a lente e o visor virados para si, ao mesmo tempo captando e mostrando a imagem para si mesmas, era um evento recebido com extrema euforia. Pareciam estar descobrindo ali um espelho mágico, algo que permitia avistarem-se. O desconforto da relação deles com o uso da câmera se resolveu parcialmente quando por dois dos eventos passei a não levar mais a câmera e a esclarecer-lhes que não a trouxera por causa das brigas que vinham surgindo entre eles.

Quando comecei as entrevistas, tinha ajudantes em todos os lugares. Chegando ao bairro, as crianças vinham ao meu encontro, e aquela que pedisse para ajudar, viria comigo na entrevista marcada no dia. Essa metodologia fazia evidente conflitos e amizades entre as crianças, vínculos entre as famílias dos bairros, parentescos, modo de tratar os mesmos, etc.. Eu ensinava como mover a câmera, iniciar e parar uma gravação e a focar no entrevistado, e crianças do bairro passaram a ser os protagonistas de muitas imagens que fizemos. No início, por adotar essa metodologia de acatar a participação ativa das crianças na própria pesquisa, perdi algumas das entrevistas por não ter conferido se estavam ou não gravando. Mas tendo eles como mediadores, acessei muito sobre seu processo de aprender e ainda do modo como prestavam atenção nas coisas do mundo. A presença dessas, tornou as entrevistas muito mais fáceis e ricas de dados. Sempre tinha alguém disposta a acompanhar e a também fazer perguntas. Adriano (12), morador do Arruda, foi grande apoio para a pesquisa: além de me levar beco adentro para conversar com as pessoas, seu forte interesse por ser repórter travou um vínculo entre ele, a câmera, os entrevistados e aqueles dispostos à entrevistar. Passou a ser a referência para os que queriam aprender a entrevistar usando a câmera. Era ele agora o professor de tal arte.

Como minha primeira entrada na comunidade se deu por intermédio da ONG, muitas portas se abriram para mim desde o princípio. Algumas vezes ouvi que se eu vinha pela ONG, era bem-vinda, já que a mesma era muito reconhecida e legitimada entre os mesmos. No entanto, esse mesmo aspecto causou certas direções na pesquisa que parecem importantes de serem apontados, não como um problema, mas como um aporte metodológico a ser pensado. As entrevistas foram um bom exemplo de como o pesquisador deve estar atento a determinadas perguntas e respostas.

Se Adriano era totalmente desinibido para entrevistar, no dia em que Adriano foi entrevistado, estava nervoso. O Grupo Pé no Chão selecionaria o grupo de dançarinos/*performers* para viajarem para a Bélgica e a França, e o desejo de viajar que Adriano sempre demonstrava, junto com as orientações que sua mãe lhe dava sobre como comportar-se para conseguir ser selecionado no grupo de teatro, fazia-o anda mais tenso

naqueles dias.

Na entrevista, a presença de sua mãe respondendo a perguntas feitas ao garoto, colocou uma certa tensão. Demonstrava, pelo modo que intervinha, que pensava ser aquela entrevista decisiva para o seu filho viajar pela primeira vez para outro país. Suas duas filhas, como os filhos pequenos dessas, também acompanhavam aquele momento. As filhas, atentas a cada resposta dada pela mãe, a criticavam por ser tão diretiva na vida do filho, e por acreditar que a viagem traria tantos benefícios a ele. Já tinham participado do projeto anos antes e não pareciam acreditar, como a mãe, que era o único meio de “vencer na vida”, como a mãe pretendia deixar claro em algumas intervenções.

A entrevista acontecia no pátio amplo da casa da família de Adriano. O entrevistado, cada vez mais nervoso, ao perceber o confronto que se formara na sua tão esperada entrevista, sugeriu que fôssemos a outro lugar para realizá-la. Nesse momento, uma cena interessante nos menteve ali. Uma das meninas de três anos (durante a entrevista, encontravam-se presentes três meninas de três anos e um menino de uns 5 anos), chegando muito perto da câmera, viu o tio na tela da filmadora. Começou a dizer, eufórica e repetidamente, *Adiano, Adiano*. As demais, que brincavam perto, e ainda a que estava no colo da mãe, vieram correndo para ver a imagem no *ledscreen*. Percebendo que o momento era interessante, virei o *ledscreen* para elas, de modo que pudessem ver sua própria imagem refletida na tela. Foi um momento muito intenso. Tomaram a cena por uns minutos, extremamente eufóricas de poderem ver-se. Uma chamava a outra e a colocava na frente da câmera, e o espanto e a alegria de poder olhar-se naquele pequeno visor era fascinante para mim e parecia que para seus familiares também que, por minutos, pararam com um sorriso grande nos lábios, até que decidiram intervir, achando que elas atrapalhavam a entrevista de Adriano. Vindo ainda em nossa direção, chamavam as crianças, que não tinham olhos e ouvidos para além das suas próprias imagens refletidas no *ledscreen*. Aquela cena mostrou claramente a reação de um primeiro encontro das crianças com suas imagens dentro de uma tela. Certamente essas crianças já haviam mirado no espelho sua própria imagem, afinal é comum as crianças do grupo dançarem e arrumarem-se frente a um espelho, mas imagino que nunca haviam se visto dentro de uma máquina, o que revela toda uma outra possibilidade de ver a si mesmo. Talvez fosse essa mesma imagem que Adriano queria modificar dando sua entrevista longe de sua família, podendo falar mais livremente à câmera, ainda que certamente influenciado por essa. Tendo acesso a televisão mas ao mesmo tempo sendo excluídos das imagens que normalmente veiculam nesse meio, com a excessão dos programas sensacionalistas sobre violência, o vídeo parecia ser uma possibilidade dessas

participarem desse meio de comunicação e assim, tomarem outras visibilidades.

1.4.1 CineFavela – Grupo de Arte Filmagem

Em 2006, permanecendo um período maior em campo, ministrei um curso de vídeo, com o objetivo de formar um grupo de crianças e adolescentes na captação de imagens e na edição das mesmas, e através desse mecanismo perceber quais histórias ela contariam por esse meio. Esta oficina foi oferecida em parceria com o diretor executivo da ONG Shine-a-Light⁵⁵, Kurt Shaw, que se encontrava em Recife na ocasião em contato com o grupo “Pé no Chão” para realização de um projeto com *Hip-Hop* e vídeo. Dez crianças e adolescentes que freqüentavam a Praça do Arruda, advindos de ambos os bairros e que vinham se mostrando interessados em aprofundar o conhecimento do uso da câmera, formaram o “CineFavela: Grupo de Arte Filmagem.”, nome escolhido pelos próprios participantes do curso⁵⁶. Neste caso, o método de pesquisa participante, tão caro na antropologia desde Malinowski (1978) agregasse à “participação observante” (Duhan, 1986; Oliven, 1985, Wacquant, 2002)⁵⁷, na qual o pesquisador, além de participar das atividades do grupo, envolve-se de forma mais direta nas decisões e no decorrer das atividades do grupo. No meu caso, estava coordenando um processo que culminaria em um filme.

Apesar de, no princípio da formação do grupo, a intervenção dos coordenadores ensinando a filmar, fosse mais ativa, com o tempo, o grupo ganhou autonomia, passando a programar o que queriam filmar e como queriam entrevistar. E ao final participavam de cada nova etapa do processo com bastante autonomia e criatividade.

55 Uma Organização internacional que forma uma rede entre diversas outras organizações da América Latina. Estimulando projetos entre as ONGS, Shine-a-light produz trabalhos junto as mesmas com o intuito de divulgar projetos educativos bem-sucedidos através do uso da mídia digital. Foi, através do diretor executivo de Shine-a-light, que aprendi, em 2005, no período de Aperfeiçoamento no Exterior, feito na Universidade do Novo México, a editar documentários em forma digital.

56 Apesar de o nome ter sido escolhido pelos próprios participantes do grupo, e ter sido votado, essa escolha não foi unânime no grupo, pois alguns discordavam do termo “favela”, já que achavam que era um modo que os “outros” chamavam o lugar onde eles vivem, o que sentiam carregar uma certa conotação pejorativa. Uma das adolescentes especialmente disse que “é como os outros chamam à gente.”

57 Uso o termo para distinguir que, a partir desse momento, passei a ter uma posição mais diretiva entre os mesmos. No entanto, sei que a pesquisa participante não é de modo algum isenta de ser diretiva. Esse termo foi, inicialmente, usado por CARDOSO, Ruth C.L. (org.). *A aventura antropológica: teoria e pesquisa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, p.17-37 e mais recentemente por Loic Wacquant, pesquisador francês. Estudando grupos urbanos, Wacquant aprendeu a jogar boxe para poder interagir com as diferentes gangues pesquisadas, e sobre isso desenvolveu toda uma nova metodologia na escrita do trabalho etnográfico. Ver WACQUANT, Loic, J.

No grupo CineFavela, filmamos desde eventos promovidos por eles, entre estes as apresentações no Eco da Periferia, oficinas que participavam, atividades que realizavam em paralelo às oficinas; fizemos entrevistas entre os dançarinos sobre como se sentiam dançando, como era participar do grupo “Pé no Chão”, sobre violência etc. No começo ajudávamos a direcionar tais entrevistas, escolher temas e escolher pessoas a quem entrevistar. Mas, como disse, com o passar do tempo várias dessas entrevistas eles próprios faziam entre si, sem qualquer interferência minha. Como parte de uma pesquisa sobre arte, organizamos e realizamos uma série de entrevistas com artistas conhecidas na cidade sobre os rituais e o significado da dança e da música no contexto local. Este projeto, além de uma contrapartida para com as crianças⁵⁸, foi um instrumento valioso, pois, através das entrevistas e das imagens, poderia acessar seu imagético sobre arte, cultura, *performance*, competência, entre outros temas em questão nessa etnografia.

No ano de 2006, basicamente trabalhamos com documentários e, como resultado final, produzimos sete pequenos curtas sobre diferentes gêneros de *performances* culturais recifenses e auxiliamos na produção de um longa sobre *hip-hop*, parte do projeto de Shine-a-light. Muito embora o objetivo maior fosse que o grupo aprendesse a manipular a câmera, o produto final foi muito interessante para a pesquisa: a equipe de filmagem entrevistou cinco artistas/mestres consagrados de Recife e Olinda e, durante a entrevista, podia entender, pelas perguntas feitas pelos mesmos, quais temas eram importantes a eles. Tais entrevistas tinham como meta mostrar artistas populares, moradores de periferia como eles, e que representavam “o bom que a comunidade produz”, já que eram pessoas conhecidas pela sua arte. Também pretendia conhecer, através de especialistas, a história e o significado das danças que as crianças e adolescentes praticavam nas praças⁵⁹. À seguir, descrevo cada um dessas entrevistas.

- 1 **Matinho, um Índio Fulni-ô e cantor do grupo Fextha**, que falou do Torê e do Caboclinho: foi um encontro interessante, pois Matinho fez questão de ser entrevistado “de índio”, e ensinar música e dança ao grupo. Era interessante vê-los admirados, observando as diferenças entre o jeito de Matinho dançar. Ficaram bastante interessados pela preocupação desse de vestir-se de *índio para*

D. *Corpo e Alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

58 Como as miçangas ou os presentes que os etnólogos normalmente levavam à campo, por ocasião das suas pesquisas.

59 Todos esses filmes se encontram nos dvds anexados como parte da tese.

fazer a performance e falar da sua cultura.

- 2 **Cila do Coco:** entrevistamos uma das mais conhecidas cantoras e dançarinas de coco da região, que narrou a história e significado do coco em Olinda. Nessa entrevista, o mais importante, além das informações que Cila forneceu a alguns do grupo, foi o fato que Giovânia (07), a mais nova do grupo, tomou a câmera nas suas mãos e fez suas próprias imagens. Disse depois que gostou muito de fazer tudo sozinha, sem um dos colegas mais velhos ajudando. Suas imagens revelavam uma intimidade entre entrevistado e entrevistador nem sempre possível de observar nas imagens feitas pelo grupo.
- 3 **Mestre Meia-Noite - fundador do Daruê Malungo,** considerado mestre da cultura popular de Recife. Falou da importância do Makulelê e do significado do Daruê Malungo. Esse foi um encontro muito importante para alguns membros do grupo, especialmente para os dançarinos. Além da admiração que todos demonstraram pelo Mestre, as perguntas sobre o Maculelê demonstraram um conhecimento para além de manejar passos. Entraram em questões simbólicas, em detalhes práticos da luta nos canaviais, em detalhes sobre a história do artista e do modo com vem influenciando inúmeros grupos culturais na cidade de Recife. Como um promotor da cultura afro-brasileira, Mestre Meia Noite é respeitado por trazer a capoeira, o maracatu, o maculelê para bairros marginais de Recife, propondo fazer ressurgir tais práticas nesses, *locus* onde ele mesmo nasceu e cresceu.
- 4 **Pessoa,** um mestre de terreiro de Candomblé e coordenador do Afoxé Alafin Oyo, que tem seus festejos especialmente no Salão Preto Velho, no Alto da Sé, Olinda. Pessoa falou sobre o conteúdo e história do Afoxé em Permanbuco. Nesta entrevista, devido a um desencontro do grupo, apenas Jaca (13), o mais velho do grupo, pôde comparecer, o que possibilitou a esse fazer inúmeras perguntas sobre candomblé, já que Jaca era de uma família que tinha um terreiro de umbanda na sua casa.
- 5 **Mestre Afonso, do Maracautu Leão Coroado⁶⁰,** que narrou o conhecimento adquirido pelos seus ancestrais, do ritmo mais famoso de Recife – o ritmo do maracatu, que eles interpreta com o ritmo dos orixás.

Esse foi também um momento especial para o grupo. Além da presença de quase todos os membros de CineFavela, a entrevista mesclou tanto aspectos do ritual dos orixás, mostrando que alguns entre eles nada conhecem do tema, e outros têm uma relação intensa com o mesmo. Também, nesse dia, pela presença do filho-neto de mestre Afonso, pude entender que a adoção de netos por avós era uma realidade presente em muitos grupos familiares.

Durante esse período, concomitante aos filmes citados, fizemos filmes sobre temas importantes nos bairros de Santo Amaro e Arruda:

- 1 **Dona Sebastiana e Seu Manuel**, dois antigos moradores de Santa Amaro, que narram a história de sua família e, através dessa narrativa, desmistificaram a imagem do bairro mais violento do Recife, dando lugar ao rigor da educação para criar ambiente de cooperação entre o grupo familiar. Lembro muito bem que os moradores de Arruda tinham sempre em mente perguntas sobre a violência e o modo de lidar com essa em Santo Amaro, mostrando uma pré-imagem do bairro. Essa visão de Santo Amaro como “lugar violento” encontrei em muitos outros momentos; parecia algo necessário de ser investigado para eles, que viviam num bairro com um pouco menos de fama de ser violento.
- 2 **Batalha individual do Break**: trata-se da filmagem e edição de uma batalha individual de break realizada por dois adolescentes, na praça de Tacaruna. Tal performance será analisada no capítulo sobre competência em performance.⁶¹
- 3 **Entrevistas na comunidade do Arruda** sobre a visão dos moradores sobre o bairro: gravado num dia em que não estava em campo, tal entrevista mostrava diferentes opiniões dos moradores sobre o seu próprio bairro⁶².

Desse processo, também foi produzido o documentário *Cidade de Rima*, que apontava

60 Leão Coroado é considerado um dos grupos de maracatu-nação mais antigos de Recife.

61 Disponível online no site: <http://video.google.com/videoplay?docid=-8500129922649696205>

62 Tal entrevista, no entanto, perdeu-se quando a ONG levou o único dvd gravado para uma viagem ao exterior e os dados foram provavelmente prejudicados pelas inúmeras vezes que devem passar por raios-x.

para a importância do *Hip-hop* e da rima para os adolescentes e crianças. O documentário, contém também o registro da produção do CD de *Rap* “Ato periférico”, desde o processo de escrita das letras, as aulas de rima, a gravação do cd e, finalmente, a estréia do CD na Terça-Feira Negra. Apesar de ser sido um projeto da Shine-a-light da qual as crianças do CineFavela participaram, a produção desse CD era um interessante meio de entender o processo de rima entre os seus participantes. O documentário foi apresentado como filme abertura no Hutuz 2007, um festival de *Hip-Hop* ligado à CUFA e a várias outros grupos de *Hip-Hop* brasileiro, que aconteceu no Rio de Janeiro.

Com um grupo de dez crianças e adolescentes, nesse primeiro momento de formação do Grupo CineFavela, vivemos um processo intenso de quase quatro meses, nos quais nos experimentamos com o fazer cinematográfico, provando técnicas novas para eles, fazendo entrevistas, filmando e editando. Todos aprenderam a manejar a câmera, como entrevistar, como planejar um roteiro, e alguns membros do grupo aprenderam bases de edição⁶³, vídeo digital, e noções básicas para a construção de filmes documentários.

Parte destes trabalhos foi apresentada no “Eco da Periferia” que aconteceu no bairro do Arruda, em maio de 2006. Foi a formação do grupo de filmagem CineFavela, no início do ano de 2006, com o mostra de vídeos feitas em conjunto com vários deles em maio de 2006, a participação em algumas atividades do CD e do evento de lançamento do Ato Periférico, que criou um vínculo de confiança, deixando a próxima etapa de campo de 2006 muito mais fácil. Agora tinha contato direto com vários deles. Passei, então, a me comunicar por telefone, por e-mail, por recados através de conhecidos, e não mais somente a minha presença me forneceria dados.

Além da captação das imagens, por meio das quais se pôde observar para quais situações o grupo direcionava a lente da câmera, o período de edição das imagens também permitiram dados novos sobre esse processo de seleção de imagens. Eram momentos de avaliação e reflexão sobre o que representavam as imagens e de selecionar o que consideravam importante mostrar e o que não queriam que ficasse no vídeo. Houve dois momentos que considero muito importantes na edição: o primeiro deles tratou-se do rigor de um grupo de meninos que me auxiliou na edição da Batalha Individual de *Break*, que aconteceu na praça Tacaruna, Santo Amaro, e que foi filmada por um dos colegas do grupo. Nessa edição, era notório os conflitos existentes entre os três garotos, os gostos pela *performance* de cada um dos

63 O programa usado na edição foi o iMovie.

breakdancers, e do rigor que tinham no processo de edição. Cortaram inúmeras cenas dos dançarinos dizendo que esses repetiam demais os movimentos. Um deles, o qual era encarregado de fazer a narração do evento, que seria gravado como *voiceover*, repetiu a gravação por mais de cinco vezes, por achar que cada uma das que fizera continha erros que ele não queria deixar exposto no seu trabalho.

O segundo momento foi quando escolheram o filme *Cidade de Deus* para assistir e para estudar efeitos das câmeras na filmagem. Ao final do filme, alguns deles comentaram que o filme retratava a favela, a “nossa periferia”. Um dos mais velhos dentre eles, disse que era *assim mesmo que acontecia*. Giovânia, a mais nova do grupo, que até aquele momento assistira ao filme sem falar nada, expressou uma opinião, que achei valiosa, especialmente por ser de uma menina de 8 anos. Revelava muito sobre a vida na favela. Discordando dos comentários dos dois jovens mais velhos, disse, quase gritando: *é assim mesmo a favela é? É assim não Rita. Na favela tem isso sim, de tiroteio, banguê-banguê, mas não é só isso não. Tem muito mais coisa. Tem brincadeira, tem gente boa, tem muita coisa boa na favela também*. Depois de provocar um debate sobre o tema, segue contando do assassinato de um tio, que se envolvera numa dívida com *uns cara ruim lá da favela*. A riqueza de detalhes e a opinião formada da menina fizeram minha própria preocupação com a sua exposição à violência no cinema, parecer completamente sem sentido. Ela mesma vivenciara tal situação e mesmo assim tinha olhos críticos para entender que a vida era mais que *só o lado ruim*.

1.4.2 Alto do Céu: filme ficção.

Em 2007, a partir da possibilidade de voltar à campo pelo financiamento da Wenner-Gren Foundation⁶⁴, foi possível uma ampliação do grupo CineFavela, uma vez que alguns deles pediram para participar do grupo no ano anterior. Propus ao grupo fazer um filme ficção, no qual eles mesmos pudessem contar histórias sobre si.

Entendo como Geertz (1978:26) que "os textos antropológicos são eles mesmos interpretações e, na verdade, de segunda e terceira mão. Trata-se, portanto, de ficções; ficções

64 Em 2005, enviei o projeto Crianças Performáticas para financiamento pela Wenner-Gren Foundation, da qual obtive o resultado em meados de 2006, quando parte do trabalho de campo tinha sido realizado. Este financiamento, no entanto, possibilitou mais quatro meses de pesquisa de campo, sendo que parte dela era a realização de um filme com os *performers*.

no sentido de que são 'algo construído', 'algo modelado'. Parecia, pois, pertinente que o grupo mesmo pudesse, produzir um filme ficção que tivesse acesso direto ao leitor, embora entendida como construção entre pesquisador e as crianças e adolescentes envolvidos diretamente no processo.

Os desafios do CineFavela nessa etapa eram dois: 1) interagir com um novo grupo em que aqueles que participaram do curso no ano anterior, ensinassem e auxiliassem os demais na aprendizagem do uso da câmera e princípios básicos sobre edição; 2) fazermos um filme no qual eles mesmos eram os roteiristas, os personagens, os filmadores, enfim, eles seriam os realizadores: aqueles que pensam, discutem, filma e editam o seus próprios filmes. Assumi nesse momento, mais radicalmente, o poder da imagem, acatando aquilo que os “mininos” me ensinaram nos primeiros momentos do uso da câmera em campo: a imagem tem sua potência, e quem segura a câmera, quem produz essa imagem, carrega a potência da criação.

Uma proposta de produção de imagens que vem avançando nessa discussão no Brasil desde 1987, trata-se do projeto Vídeo nas Aldeias⁶⁵. Como um desdobramento das atividades do Centro de Trabalho Indigenista (CTI), idealizado por Vincent Carelli e Virgínia Valadão, vêm desenvolvendo uma importante história de parcerias profissionais na aliança política com diferentes grupos indígenas. Segundo Gallois e Carelli (1995:02),

O projeto pretendia contribuir a esse movimento, colocando à disposição de povos indígenas a oportunidade de um diálogo adaptado a suas formas de transmissão cultural. O objetivo era tornar acessível o uso da mídia vídeo a um número crescente de comunidades indígenas, promovendo a apropriação e manipulação de sua imagem em acordo com seus projetos políticos e culturais.

À partir de 1998, o projeto “Vídeo nas Aldeias” (VnA) passou a priorizar a formação de realizadores indígenas. Constitui-se, em 2000, em associação civil sem fins lucrativos, agora com sede em Olinda (PE), coordenado por Vincent Carelli e Mari Corrêa. Os realizadores indígenas formados pelo VnA, vêm fazendo uma espécie de “auto-etnografia” ou auto-documentário, no qual os próprios índios registram e editam suas imagens. Conheci o projeto em Olinda, no ano de 2006, quando fiz contato especialmente com o realizador Xavante, Divino, e acompanhei a edição de um dos seus documentários. Atualmente, muitos dos títulos expostos no catálogo do Vídeo nas Aldeias “são de autoria de realizadores indígenas formados pelo Projeto” (Gonçalves, 2004: 16). Essa mudança os coloca não mais como objetos de

65 Para conhecer o trabalho de Vídeo nas Aldeias, acessar <http://www.videonasaldeias.org.br/home.htm>.

imagens a serem arquivadas, como criticou Carelli (2008), mas como sujeitos do discurso audiovisual. Segundo Bentes (2008:05), “ao descolar a câmera da mão dos antropólogos e cineastas profissionais e formar realizadores indígenas, a primeira questão que podemos sublinhar é a do deslocamento de poder e uma reflexão decisiva sobre a produção do saber”.

Muito embora na época não tenha me espelhado no projeto Vídeo nas Aldeias para a metodologia do uso da imagem junto às crianças, certamente esse uso foi se transformando em um meio de pensar a sua própria imagem, como fazem os realizadores do VnA. Guardadas as devidas proporções –já que no meu caso trata-se apenas da produção de alguns filmes documentários e um filme ficção– bem como o contexto –já que trabalho com crianças no meio urbano e o VnA trabalha num contexto indígena– nesse momento, o uso da imagem pelas crianças funcionou como “forma de conhecimento e pensamento, como comunicação e estranhamento radical do outro e de si, modos decisivos para se pensar a cultura contemporânea”(Bentes, 2008:26). Além disso,

A experiência do projeto com o audiovisual mostra ainda a possibilidade de se passar da cultura oral ao audiovisual, sem a necessidade de um domínio da cultura letrada, campo por excelência do saber ocidental, das ciências sociais e da própria antropologia. Ao introduzir o vídeo, uma nova tecnologia, no cotidiano das aldeias, o projeto também põe em questão a idéia de “pureza”, “isolamento”, “conservação” que condenaria essas comunidades múltiplas e singulares a uma espécie de estado de “museu”, um museu da humanidade, lugar comum reiterado mesmo entre antropólogos, indigenistas e ecologistas. (Bentes, 2008: 06)

Como no projeto de Vídeo nas Aldeias, o objetivo era provocar o encontro deles mesmos com sua imagem e tornar o vídeo um instrumento de expressão, refletindo a sua visão sobre si mesmos e sobre o mundo. Produzido de forma compartilhada, a proposta do filme, segundo eles mesmos, era *mostrar pros outros como é a nossa comunidade, como a gente vive aqui. Mostrar que não tem só violência, tem também muita alegria*. O filme parecia, para eles, um instrumento, uma forma de expressar-se na favela, uma forma de dizer o que queriam sobre si para os seus e para os seus outros.



Grupo de Arte-Filmagem CineFavela

Com objetivo de ampliar as possibilidades do uso do vídeo e pensar em histórias que eles quisessem contar através do uso da câmera, fizemos um mês de encontro, nos quais foram criadas as histórias, discutidas as temáticas que as envolviam, feitas a filmagens e a edição das cenas. O desafio daqueles que tinham feito o primeiro estágio –ensinarem os demais a filmar, entrevistar e a editar– foi acolhido com prazer. Giovânia dedicou-se especialmente a ensinar a usar a câmera. Adriano empenhou-se em ajudar nas entrevistas, aspecto que ele mesmo escolhera como sua principal função no ano de 2006. Cada qual propôs ensinar aquilo em que se achava mais capacitado e de que gostava mais. Alguns queriam ensinar especialmente como entrevistar, outros, grande parte deles, a filmar, e alguns a editar, uma atividade que exigia um conhecimento maior em “bulir” no computador. Além de filmar, editar, também iriam ser filmados.

O que pareceu interessante em termos de ampliar a filmagem de suas próprias performances e a possível reflexividade vinda delas, era a possibilidade de uma narrativa videográfica sobre si mesmos, já que sua imagem como moradores da favela parecia tão rejeitada por eles mesmos. Parecia necessário construir outra narrativa possível sobre si mesmos, que incluísse problemas e aspectos positivos de viver na periferia, como parecia ser a

solidariedade mostrada entre os vizinhos nos momentos difíceis. Parecia necessário criar um discurso por eles mesmos, que fosse, em primeiro lugar, um discurso para eles e seus parentes, amigos, vizinhos; em segundo, um discurso para os outros que, como ele dizem, *vêm de fora*. O que acredito importante aqui não é o fato de que as crianças querem formalizar outra imagem delas próprias, mas que queiram destituir-se da imagem que a mídia forma delas mesmas e de seu bairro.

A proposta despertou interesse de muitas outras crianças, por vezes formando multidões delas em torno das cenas. Pude assim confirmar o dito por Jean Rouch e notado por Bela Feldman-Bianco (1990), em *Saudade*, de que a concepção do filme etnográfico é um meio fácil de estabelecer o diálogo entre o antropólogo e seus sujeitos.

Este diálogo mediado pela produção do filme ficcional ampliou muito a possibilidade de saber o que pensavam sobre determinadas temáticas. A partir do momento em que propus as improvisações ao grupo, um mundo novo se abriu; mais do que contar histórias vividas, dispuseram-se a criar e representar personagens baseado no seu imaginário ou em pessoas que haviam conhecido nas suas experiências. Uma empolgação pelo projeto fazia com que oferecessem suas casas e os becos onde viviam, para realizar o filme. Grande parte das cenas eram baseadas em histórias do seu cotidiano, em experiências que diziam terem passado. Entretanto, o que parecia genuinamente interessante era como o processo de elaboração do filme foi revelando seu imaginário sobre o que os outros pensavam deles e o que eles desejavam transformar nesse pensamento dos outros sobre eles. Tal aspecto revelava a compreensão de um jogo de espelhos complexos entre como “os outros me pensam e como eu posso mudar o modo como os outros me pensam”, o que implica em mudar o outro, conscientemente. Esta perspectiva do filme foi surgindo gradativamente, durante a produção do mesmo, como veremos.

No início de 2007, com um grupo de dez pessoas, entre sete e quinze anos de idade, foi iniciada a produção de um roteiro para fazer o filme. Discutindo o que gostariam de filmar, propuseram cinco temas centrais que envolviam meio ambiente (problemas de ratos, a sujeira do canal, o lixo no bairro), vida e morte (envolvendo questões de sobrevivência, a fome, a busca de trabalho, religião), o lazer (brincadeiras e jogos comuns no bairro), a violência (falavam de assassinatos, especialmente por dívidas) e cultura (que para o grupo era representada pela capoeira, *break*, maracatu, samba de roda, etc.). Depois desse momento, era preciso decidir como filmaríamos tais temas. À princípio, pensaram em fazer entrevistas no bairro, mas acharam que repetiria o trabalho anterior, já que no primeiro projeto realizado pelo

CineFavela tinham feito uma série de entrevistas sobre o bairro.

Buscando ampliar as possibilidades, propomos que poderiam filmar histórias que aconteceram ou histórias que eles inventassem, dando a idéia de que filme poderia ser de ficção. A questão de inventar histórias criou um verdadeiro desânimo no grupo, porque afirmavam que não queriam “inventar coisas”. Um dos garotos explicita que *esse negócio aí de ficção a gente não gosta não. A gente que mesmo é mostra como é a vida da gente aqui no bairro*. Depois de uma longa discussão sobre o que pensavam filmar, decidiram que filmariam coisas que *aconteceram de verdade*, para mostrar o que chamavam de “o bom e o ruim” do bairro onde viviam.

Christina Toren (2007:1), discutindo categorias fijianas de verdade, demonstra por quê, numa perspectiva antropológica, o significado de uma categoria não poder ser tomada como fixo. É sempre necessária uma investigação etnográfica para estabelecer como é usada e quais podem ser suas implicações.

E este é o caso para a categoria de verdade tal qual empregada tanto por nós quanto pelos outros. Devemos ao menos admitir que a investigação etnográfica deve (ao menos em princípio) incidir tanto sobre nós quanto sobre os outros. Primeiro porque fazer-sentido é um processo histórico e, em segundo lugar, porque é o mundo que fornece todos os sentidos que fazemos.

A verdade, nesse caso, era um ponto a ser pensado. Como um filme poderia revelar a verdade sobre a vida no lugar em que viviam? Na hora de criar o roteiro, tal tema se tornou central. Eu tentava entender o sentido de “verdade” naquelas falas. Seus olhos, pensativos, demonstravam preocupação e dúvidas sobre como iríamos fazer o filme. Adriano, Gal e Gisele, por exemplo, queriam saber como filmariam uma cena de violência. E tal dúvida, quando exposta, parecia tomar a todos de tal forma, que o assunto virou tema por algumas horas. Os comentários eram para mim uma fonte de reflexão sobre cinema e seu impacto na mente humana. Adriano, por exemplo, disse-me: *Oxi, Rita, como a gente vai poder filmar uma pessoa sendo baleada? Vai ficar aqui na praça pela noitinha?* Não pude esconder meu espanto sobre tal questionamento. Certamente estavam falando em filmar fatos acontecidos na hora exata do seu acontecimento. Outro pessoa comenta: *Oxi, isso é perigoso. Mainha vai deixar eu vir aqui de noite não...* E voltavam a um desânimo visível. Gal propôs, então, filmar pessoas bêbadas chegando em casa. Disse que normalmente estão envolvidas em cenas de violência. Um outro menino propôs que ficássemos próximos ao semáforo, onde acontecem acidentes com frequência. Poderíamos filmar alguém sendo atropelado, sugere outra pessoa.

Fiquei um tempo observando o diálogo. Aquela conversa tornava evidente que para

eles um filme era feito de fatos acontecidos, e não de situações criadas para mostrar algo imaginado, ainda que baseado em fatos vividos. Talvez tenha sido essa a noção que fez com que, ainda depois de termos iniciado o filme com eles interpretando personagens, voltassem a câmera quando imediatamente para filmar a “violência do trânsito”, quando um motorista de um carro derrubou um motoqueiro no semáforo; ou ainda, quando filmaram um cavalo morto, encontrado no lixão próximo à praça do Arruda.

O filme como registro de fatos acontecidos, captados no momento exato do acontecimento, parecia-se como a noção do cinema verdade de Jean Rouch, mesclada com a do cinema direto, surgido nos Estados Unidos da América, a partir do trabalho de cineastas como Robert Drew e Richard Leacock⁶⁶. Segundo Labai e Mourão (2005:02), “enquanto o *cinema verdade* militava pela construção da imagem e da câmera como elemento catalisador das verdades de seus personagens, o *cinema direto* se preocupava com a possibilidade da câmera se tornar uma espiã da vida, que deveria ser capturada sem intervenções”.

Percebendo que estavam pensativos demais e quase extáticos com a impossibilidade de filmar a verdade, propus pensarmos como nós mesmos, usando o nosso corpo e nossa voz, poderíamos mostrar aos outros algo que vivemos: narrar algo acontecido. Como Jean Rouch, tinha a consciência de que não estava registrando o “real”, já que desde Flaherty se sabe que o registro do real pela câmera é um sonho impossível. Pareceu mais propício utilizar a câmera como instrument de produção dos próprios eventos e como meio de provocar situações reveladoras, e não como meio de acessar a verdade, uma vez que essa mesma, como aponta Geertz (1978), é plausível a múltiplas interpretações. Com a proposta de representar os acontecimentos, mudou o rumo do debate. Perceber que podiam expressar a verdade de outro jeito foi o que convenceu o grupo a começar a investir na criação do roteiro.

Quando propus que usássemos o corpo para contar as histórias que queríamos filmar, topamos imediatamente. Dividimos o grupo em dois e cada pequeno grupo deveria pensar uma cena que poderia ser filmada depois. O grupo que eu acompanhava decidiu filmar uma cena de crianças brincando (segundo eles, uma das muitas coisas boas da vida na favela) e uma batida policial numa boca de drogas (uma das coisas ruins da favela, segundo o próprio grupo). Decidiram como seriam as cenas, e Jaca e Dita, os mais velhos do grupo, começaram a incumbir os demais do personagem que fariam na cena.

Gal, uma “pirráia” de nove anos, é designada para fazer uma cena de brincadeiras, já

que era “pequena”. Ela se recusa dizendo que não quer fazer parte daquela cena. Diz que quer fazer parte de outra cena. Vendo a insistência dos colegas para que ocupasse o seu lugar, afasta-se do grupo, e busca algumas coisas num lixo ali próximo. Fiquei observando-a, pois parecia chateada. Todavia, depois que virou para o grupo, vi que sorria quase maliciosamente. Observei ainda que retinha algo branco nas mãos. Sentou-se no meio-fio e ali permaneceu, enquanto os demais a chamavam de volta. Decidiram deixá-la de lado, e retomaram a montagem da cena. Outra garota de onze anos, por ser grande, é indicada para participar de uma cena de vendas de drogas: teria que comprar a droga. Ela se recusa veementemente, alegando que por ser ainda pequena, prefere fazer a brincadeira junto a outras meninas. Os demais do grupo dizem que pelo seu tamanho, comparativamente aos demais, não poderia ser criança brincando. Como ela se nega então a participar da cena, os demais dizem que ela pode fazer o que escolheu. Uns minutos mais e Gal voltou ao grupo, que agora estava totalmente desorganizado. Fomos, no entanto, surpreendidos pela astúcia de Gal, que voltou com alguns papéis enrolados na mão, e anunciou que estava pronta a ocupar o seu lugar. Perguntei o que tinha na mão, e me disse: a droga. E antes que eu pudesse emitir qualquer comentário, ela acrescenta: “pro Jaca [o que faria papel do chefe da boca] vender”. Caminhou em direção a Jaca, num movimento do corpo que lembrava a um ganguista, tirando risadas altas dos colegas com seu comentário: *eu sou o olhero. Vô ficar lá sentada naquela pedra, filmando*. Entregou a droga ao chefão e seguiu em frente, não esperando resposta de qualquer um dos membros do grupo.

Como não tinha câmara na mão, perguntei a um dos rapazes o que significava filmar, naquele contexto: *filmar é ficar vigiando se vai pintar sujeira, se a polícia vem...é o que vigia os arredor da boca, entendeu?! Entendi completamente. Todos riram do decisivo papel assumido pela menina. Jaca olhou para mim e fez cara de surpreso pela decisão da menina. Certamente, ela representava muito bem o personagem, muito embora a magreza daquele pequeno corpo de menina parecia quase contraditório com a posição de olheiro. Depois, soube ser ideal que o olheiro fosse discreto. As demais meninas seguiam montando a brincadeira de roda para ser filmada, enquanto agora seguiam a montagem da cena da boca. Tiquinho (12) era o policial, Okado o vendedor, Dita era uma garota do bairro a quem se tentaria vender a droga.*

Pronta a cena, decidido os personagens, era hora de apresentar ao outro grupo e assistir o que esse havia preparado. Era impressionante a semelhança das duas cenas apresentadas. Era

66 Percebo aqui uma tensão entre o cinema verdade e o cinema direto.

certo que essa era uma situação marcante no bairro. Crianças brincando por um lado, e todos os elementos que envolvem a venda de drogas nas favelas, por outro.

Esse primeiro dia de filmagem revelou a noção êmica sobre narrativas cinematográficas, envolvendo uma discussão sobre verdade/mentira do cinema; revelou-se ainda o modo como constróem suas narrativas, com as histórias que crianças e adolescentes achavam legítimo apresentar sobre seu bairro; revelavam a forma como cada um dos integrantes do coletivo de vídeo se posiciona perante as cenas, quais personagens queriam ou não assumir, quais os conflitos de interesse e de noção de lugar na cena para cada um dos membros do grupo e ainda outros aspectos foram possíveis de serem vistos, pelo uso constante do vídeo em trabalho de campo. Assim,

A questão interessa não apenas para se pensar o uso das imagens na antropologia, na etnografia ou nas ciências sociais, mas dá visibilidade aos impasses em torno do documentário contemporâneo que vêm problematizando temas como a produção da auto-imagem, a fabulação, a construção do real, a nossa relação com a imagem do outro. (Bentes, 2008:01)

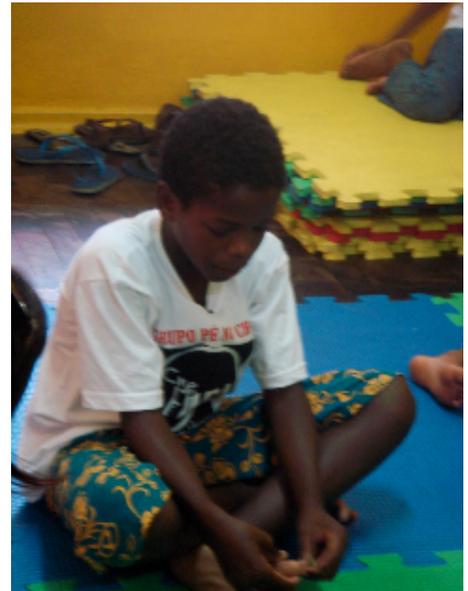
Alto do Céu foi filmado e editado em um mês. Durante esse mês, quando já tínhamos quase todas as cenas gravadas, fizemos uma mostra dessas imagens ao grupo, para relaizar uma espécie de edição coletiva. Nesse caso, a metodologia apropriada parecia se assselhar em parte à proposta de procedimento exploratório de Claudine de France (1998:342), que aponta três tipos de fatos que parecem estar na origem da generalização, sejam eles: 1) a “existência de processos repetitivos”; b) “a possibilidade técnica de repetir o registro contínuo destes processos”; e finalmente, c) “o de repetir, no próprio local da filmagem, o exame da imagem, ou seja, a observação diferida do processo estudado [...]”.

Nesta mostra, decidimos as cenas que seriam fundamentais para a produção do filme e quais, no processo de edição, poderíamos cortar. Foi também definido por eles quais cenas seriam necessárias re-filmar. Numa das cenas mais difíceis que fizemos, duas meninas encontraram um erro que alegaram ser complicado deixar. Era a cena em que um dos protagonistas do filme leva um tiro. O grupo todo corria, escondendo-se do assassino. Elas diziam que era impossível que eles somente fugissem e não voltassem para ver o morto depois, como estava na cena. Sugeriram que regravássemos a cena, “fazendo o certo”. A mais nova delas insistia: *oxi. Assim a cena fica boa não. Tu nunca viu um tiroteio desses? Todo mundo corre, primeiro pra se esconder, mais logo depois, quando o atiradô se foi, volta pra ver o morto...*Elas não estavam presentes no dia da gravação, e apenas alguns dos participantes nos ajudaram a planejar e gravar a cena. Os demais admitiram que elas estavam completamente

certas. Era daquele modo que normalmente acontecia.

*Alto do Céu*⁶⁷ trata de três histórias entrelaçadas, que contam a vida na favela, segundo o próprio grupo. O filme, e aspectos que foram surgindo ao longo das gravações, se encontram descritos e analisados ao longo da tese. Numa tensão que coloca ficção e realidade lado a lado, *Alto do Céu* trata de temáticas que o grupo quer mostrar sobre a suas vidas e sobre a região onde vivem, como a violência, a arte, as brincadeiras, as dificuldades, e a organização local, privilegiando aspectos cotidianos da vida na favela. Segundo um dos garotos de dez anos, *é um filme da hora, feito no improviso da cena.*

Também foram produzidos dois *making of*, que recuperaram algumas cenas da produção, seja deles filmando ou improvisando, numa reflexão feita com todo o grupo sobre o processo de fazer o filme. Os *makings of*, disponíveis em anexo e online⁶⁸, abordam as falas dos fazedores/atores na experiência atrás e na frente da câmera, ou seja, como eles sentiram-se produzindo o filme, como foi o processo de ensino e aprendizagem, como foi se ver na tela, como se sentiram vendo os outros verem eles na tela. Reflete um pouco a experiência de



Gustavo falando da experiência de fazer *Alto do Céu*

produzir o filme, de se ver na tela, a resposta de amigos e parentes que assistiram ao filme. Os *making of* complementam *Alto do Céu* por oferecer uma análise dos próprios fazedores do filme. Não se trata de uma explicação, mas de uma reflexão, de um diálogo que aconteceu no último dia em campo, e oferece ao leitor/espectador do filme um elemento analítico a mais.

Nesse diálogo, vários aspectos reflexivos sobre o próprio processo vieram à tona. A questão da produção do filme como mais “uma experiência” foi, talvez, o aspecto mais salientado por todos. A noção de experiência estava ligada ao aprendizado, uma forma de experimentar-se fazendo novas coisas; de vivenciar outros modos de expressão para além dos tradicionalmente conhecidos por estes, como a capoeira, a dança popular do nordeste, a percussão etc.. De algum modo, o filme podia mostrar inclusive isso – a diversidade de

67 Pode ser visto no DVD que acompanha essa tese, ou na internet, no endereço: <http://video.google.com/videoplay?docid=3071971610838694393&hl=en>.

68 <http://www.shinealight.org/FoiMais.html> e <http://www.shinealight.org/EmFrente.html>

expressões artísticas na periferia, suas *performances culturais* (Singer, 1972). Concordando com Bruner (1986:09), quando fala da antropologia da experiência, “*expressions are the people’s articulations, formulations and representations of their own experience*”. O filme era uma dessas experiências e era também a expressão de um drama social (Turner, 1988). Okado ficou surpreso que o filme foi mais que *um drama da favela*, ao mesmo tempo que foi *uma comédia sobre a vida deles*. Estava admirado com sua própria capacidade de fazer os outros rirem. Durante a mostra, ficou surpreso com a reação do público quando ria de uma das suas cenas. Ele, mais que os demais colegas, queria mostrar os problemas do bairro, e a superação do drama para o riso foi recebido como um momento de descoberta de algo novo sobre si mesmo.

Jaca, por sua vez, disse que quando viu que *os mais pequenos quem estavam gravando, fazendo o filme, criei coragem e decidi fazer um papel também. Eu nunca que queria aparece (na frente da câmera) no outro ano, mais esse (ano) eu decidi que se os que começaram agora vão fazer, eu posso fazer também*. Nesse processo de interpretar um papel, Jaca parecia superar sua vergonha de mostrar-se frente à câmera e mostrar, bem como a de expôr sua gagueira. Em verdade, assistindo às filmagens de si mesmo, deu-se conta de que poucos eram os momentos em que gaguejava enquanto representava.

Seguindo a lógica da antropologia compartilhada (Rouch, 1979)⁶⁹ ou Peixoto (1994), um dos momentos cruciais é a apresentação do filme aos sujeitos filmados, uma "contradádica audiovisual". No dia da estréia, mais de trezentas pessoas estavam presentes, juntando familiares, amigos, parentes, vizinhos, curiosos e o próprio grupo de Arte Filmagem, que veria, pela primeira vez, o filme todo⁷⁰. É neste sentido que Cláudia Fonseca (1995:203) falando do vídeo feito nas comunidades populares de Porto Alegre sobre *Ciranda Cirandinha*, fala da natureza participativa do vídeo:

Certamente, quer seja nas aldeias indígenas ou nos morros urbanos – a natureza “participativa” do vídeo, visto pelos sujeitos filmados, contém elementos da “noética” oral. Quando visto pelos sujeitos filmados, o vídeo atua como “álbum de família”. Espelhando o mundo imediato ao seu redor, suscita comentários da platéia que desta forma completa e, possivelmente, transforma a mensagem na tela.

69 Antropologia compartilhada ou *anthropologie partagée* é o modo como Jean Rouch define e colaboração mútua entre pessoas filmadas e o antropólogo-cineasta. ROUCH, Jean. *Pour une anthropologie visuelle*, Paris (EHESS), 1979: 56. A mesma metodologia é usada por Peixoto (1994) nas suas pesquisas.

70 O grupo pensou todas as cenas, improvisou e filmou, ajundando no processo de escolha das mesmas para a

A importância da mostra do filme foi evidenciada, em primeiro lugar, pela receptividade do filme durante o evento. A reação e os comentários sobre determinadas cenas colocava em evidência a reflexividade do mesmo. Também revelou a diversidade e as diferenças de entendimento das cenas, especialmente entre a reação do público ao filme e a minha, como uma das produtoras e pesquisadora. Os silêncios, os risos, os momentos que suscitavam comentários de vários espectadores ensinavam muito sobre diferenças de concepção de mundo, de entendimento de gêneros do cinema. Por um lado, ouvi comentários de vários espectadores de que o filme mostrava *a vida mesmo, como é na favela*, e, por outro, algumas das cenas suscitaram emoções no grupo exatamente opostas aquelas que despertavam em mim.

Nos momentos do filme em que eu achava dramáticos, como era o momento em que o grupo corria para ver o corpo do menino baleado, despertou gargalhadas altas na platéia. O que parecia despertar o riso entre eles era o modo como um dos personagens corria. Suas pernas longas, correndo em direção ao menino baleado ao solo, for a percebida pelos expectadores, que o conheciam, como extremamente engraçado. Assistira várias vezes aquela cena, e jamais prestara atenção aos movimentos de suas pernas; tampouco avistara alí algo digno de risos. Por outro lado, no momento em que os personagens Deus e o Diabo se encontram e Deus, colocando a mão nos ombros do Diabo, diz ao baleado: *vá com ele não, venha comigo*, parecia para mim um momento de contradição tão grande, que me despertava risos. Minhas gargalhadas soaram alto em meio ao silêncio que o grupo fez, ao ver Deus e o Diabo disputando uma alma. Meu riso estava completamente fora de lugar. Fui embora aquele dia intrigada com as diferenças que aquele momento evidenciava entre as emoções que o filme provocava nos expectadores, em contraste ao que suscitava em mim. Clarice Peixoto (1994:14) salienta o uso do vídeo como “encontro ou confronto de lógicas e culturas diferentes, de conceitos de identidade ou ‘alteridade’, do problema da realidade e da representação ou ainda o lugar do visual nos modos de expressão”.

Segundo Reyna (2005: 5) o vídeo,

Além de animar e instigar o conhecimento mútuo, tem a capacidade de provocar uma autocontemplação, levando o agente filmado a rever e reencontrar momentos e situações nos quais foram observadas. Em razão disso, a imagem provoca estados de ânimo em harmonia à aceitação ou rechaço, de riso ou de choro, ou simples silêncio, do mesmo modo que estimula à fala e a reflexão sobre si mesmo.

De uma forma mais abrangente, a partir das *performances*, das narrativas e da própria prática dos “realizadores” do grupo Cinefavela, aponto para uma análise do modo como os eventos são, ao mesmo tempo, resultado da realidade (no sentido do vivido) e ficção, no sentido do contado, narrado e performado. Portanto, termos como “verdade”, “ficção”, tornam-se vazios. Numa sociedade em que a socialidade se dá pela *performance* de diversos gêneros, dualidades como realidade e ficção, aspectos pensado tanto na antropologia visual quanto na teoria do cinema, passam a ser apenas uma especulação teórica abstrata.

Para finalizar, segundo Hartmann (2004:66), “A convergência entre a crise relativista e os implementos tecnológicos na área de captação audiovisual possibilitaram que as imagens, estáticas ou em movimento, deixassem de ocupar papéis secundários na cena antropológica e passassem a protagonizar um grande número de pesquisas nesta área”.

Revisando o uso feito do audiovisual nessa pesquisa, e aproveitando a revisão feita por Hartmann (2005: 68-70) para o uso do audiovisual na antropologia do Brasil, em que recupera seis diferentes abordagens no que passou a se chamar “antropologia visual”, creio que poderia ser simplificado por três abordagens centrais, que foram se modificando ao longo do processo de contato no campo.

Em primeiro lugar, objetivava o uso do audiovisual como recurso imprescindível na apreensão das expressões culturais. Nesse caso, concordo com Hartmann (2004:70)⁷¹, que “o próprio registro torna-se objeto de análise e serve como material bruto para produções posteriores, vídeos, mostra de fotos, filmes etc. [...]”. Segundo a autora (Hartmann, 2004), esta corrente envolve todos aqueles antropólogos que se identificam também como realizadores, o que se tornou também o meu caso, adotando os recursos de imagem/som tanto como um instrumento para a pesquisa quanto como um meio de expressão e comunicação desta.

O segundo objetivo, claro para mim quando comecei a usar o audiovisual, era a possibilidade do audiovisual servir como uma dupla troca: como uma forma de dar um retorno à comunidade estudada, e uma possível captação de dados, feita pelas próprias crianças. Essa forma de ‘troca’ não apenas é bem-vinda para muitos informantes como também esses produtos acabam representando, em muitos casos, novas e importantes fontes de informação sobre como os sujeitos vêem a si mesmos e como concebem o papel do antropólogo no contexto da pesquisa.

Posso dizer que o uso do audiovisual foi seguindo em campo na perspectiva de servir como forma de estabelecer um diálogo intercultural (Gallois e Carelli 1995; Peixoto 1995; Valadão 1999), apontando para experiências em campo com a utilização da linguagem audiovisual pelos próprios sujeitos da pesquisa. Criou-se as condições para que tanto a linguagem quanto o conteúdo das informações e conhecimentos transmitidos representassem mais diretamente os sujeitos em questão. Hartmann (2004) considera aqui também aqueles antropólogos que realizam seus trabalhos em ‘co-produção’ com o grupo, numa proposta de atuação menos autoritária, no qual o produto final é parte fundamental na demonstração deste trabalho conjunto.

Finalmente, acredito que, nessa pesquisa, o uso o audiovisual possibilitou uma narrativa etnográfica em que os realizadores estão, senão mais presentes no processo de escrita do texto, inscritos no texto audiovisual, produzindo e transmitindo seu próprio conhecimento.

71 Ver Hartmann (2004) para os seis grandes eixos dos usos do audiovisual na antropologia no âmbito brasileiro.

2 Fazendo mininos: Sociabilidades/socialidades, parentesco.

Tranqüilizar tem sido a tarefa dos outros; a nossa tem sido a de inquietar
- Geertz (1984: 275)

2.1 “Fazer Minino”

Arruda, assim como Santo Amaro, são bairros de Recife (PE) onde se percebe logo que “minino”⁷² é bem-vindo. Terezinha, moradora do Canal do Arruda, num evento artístico público⁷³, afirmou, em tom de brincadeira, que *aqui o pessoal gosta de fazer menino*. Segue dizendo, ainda em meio a risos, que *parece que esse pessoal nem tem televisão em casa... Olha só se não é verdade? Vê quanto menino têm, só aqui!*.

Os comentários de Teresinha apontam, por um lado, para uma suposta relação de consumo de aparatos tecnológicos modernos e maior controle de natalidade, relação não verídica no caso em questão, como ela mesma assume; por outro lado, explicita o gosto por fazer filhos, o que pode tanto sugerir o gosto pelo ato sexual, mas especialmente por fazer a criança mesma: ter filhos, como observaremos nessa etnografia. O “fazer minino” inclui os dois aspectos da produção da criança: conceber ou dar à luz a uma criança é um estágio que se completa mais que tudo no “fazer social” da criança e no “fazer-se social” pela criança, como veremos a seguir.

O que parece instigante, nessa conversa com Terezinha e que serve de base para o que vou desenvolver nesse capítulo, é a forma como a frase “gostar de fazê menino” se traduz na vida cotidiana da comunidade. Fazer “minino” remete claramente à produção da criança e, por extensão, à produção da pessoa. Seguindo a hipótese defendida por Luiz Fernando Duarte

72“Minino” é termo genérico usado pelos moradores de Arruda e Santo Amaro para referir-se à criança.

73Tratava-se de um dos “Eco da Periferia”, evento organizado pelo Grupo de Apoio Mútuo Pé no Chão. Este evento, em especial, foi parte de uma manifestação de moradores do Arruda que participam das atividades educativas do grupo, contra a violência sofrida por um grafiteiro, também morador da comunidade. O grafiteiro sofreu um tiro na nádega, disparado por um ex-policial que se mudara recentemente para o bairro porque entendeu que estava fazendo “baderna” enquanto grafitava o muro de um amigo. O fato se deu na presença de vários adolescentes do grupo, que no evento, depuseram publicamente contra a atitude do policial.

(1995) de que as formas de construção da pessoa nas classes populares brasileiras, não obedecem aos princípios da ideologia do individualismo⁷⁴, podemos dizer que as crianças são produzidas socialmente. No entanto, parece que a dinâmica social desse fazer vai além da idéia de que a criança é um produto da sociedade, ou que ela é formatada pelo social; a criança também faz o social, faz relações e logo é produtiva de pessoas. Se por um lado a criança é feita nas relações, é no vínculo com a criança, seja esse um vínculo afetivo ou conflituoso, que as pessoas podem se fazer, construir-se como gente.

Numa obra clássica sobre a antropologia do nordeste: *Death without Weeping*, Nancy Scheper-Hughes (1992) examina as atitudes de moradoras de uma cidade da Zona da Mata Pernambucana diante de altíssimos índices de mortalidade infantil. A autora, estando em contato com uma comunidade com o alto grau de pobreza, aponta a convivência com a mortalidade infantil como parte da “violência da vida cotidiana”, salientando que haveria um endurecimento das mães diante de processos de adoecimento e de morte de filhos.

A autora foi criticada por diversos motivos, desde o de se ater a uma antropologia pouco científica (D'Andrade, 1995), por ter negligenciado um antropologia local e a resistência e agência dos moradores pobres da Zona da Mata (Scott, 2004), ou ter sido indiferente ao método, crítica feita por Marwin Harris numa resposta a Andrade (Scheper-Hughes, 1995); “*Thus the credibility of the moral judgments made by Scheper-Hughes cannot be dissociated from her apparent indifference to the question of methodology*” (Harris in Scheper-Hughes, 1995:424). Mas sua crítica mais forte vem de estudiosos do nordeste.

Lygia Sigaud, pesquisadora da Zona da Mata no nordeste, numa crítica à perspectiva adotada por Scheper-Hughes para identificar os efeitos da fome, diz que essa selecionou o comportamento das mães diante dos bebês e o dos moradores do bairro diante de sua pobreza, tendo como critério para a análise o fato de que esses comportamentos a chocaram [...]. Segundo Sigaud (1995) “O procedimento adotado pela autora fica claro nas perguntas que vai formulando ao longo do livro: por que as mães não procuram salvar os bebês doentes? Por que a revolta dos moradores do bairro é débil? Por que não se luta pelos direitos humanos? Por que as pessoas não se vêem como exploradas? Por que não buscam saídas fora das relações de dependência? O que faz com que a vida para essas mulheres valha a pena ser vivida? Por que as pessoas têm medo das reformas liberais e democráticas? Tais questões só fazem sentido a

74O fio central da argumentação do autor “repousa na demonstração do *nervoso* como “perturbação físico-moral”, estruturante nesses meios culturais, expressiva de uma ordem relacional, hierárquica, resistente aos diversos mecanismos de indução à adoção do modelo do “indivíduo” prevaletente nos meios letrados e dominantes de nossa sociedade”. (Duarte, 1995:07).

partir do suposto de que existem comportamentos "naturais" ou "normais" de mães diante dos bebês e de pobres em face da pobreza". (Sigaud, 1995: 170-1).

Outra crítica vem de uma pesquisadora da área de saúde do nordeste, Marilyn Nations. Um projeto intitulado “Anjos com Asas molhadas não voam”⁷⁵ produz uma série de artigos em que critica a teoria da negligência maternal seletiva (as mães deixarem morrer os filhos que não lutam pela sua própria vida) e abordando o cuidar infantil no nordeste brasileiro. Num texto recente, autora propõe que

A “negligência” não vem das pobres mães brasileiras, mas é imposta sobre elas, pois os seus diretos e senso de decência são violentados pela estrutura e prática médica desumanizada. Estigmatizar mães em luto como cúmplices “negligentes” na morte dos filhos é uma violência interpretativa; essa atitude distorce o nosso conceito da “mãe cuidadora” como uma pessoa competente. Ela é a chave, não um obstáculo, para a sobrevivência de crianças no contexto da pobreza. (Nations, 2007:01)

Concordando com Nations, e contrariando o que propõe Nancy Scheper-Hughes quando aponta para o conformismo das mães na morte dos bebês no nordeste do Brasil, nos grupos familiares por mim pesquisados não somente lamentam e demonstram dor quando um “menino/a” entre eles se vai, quanto parece terem claro a necessidade de zelar cotidianamente pela vida destes. Podemos citar como um exemplo o cuidado extremo que têm com a saúde e o bem-estar das crianças, ainda em condições bastante precárias. O que talvez se possa cogitar seja o fato de que a criança, sendo cuidada por irmãos, vizinhos, avós, padrinhos, não tenha os progenitores (a “mãe” e o “pai”) como únicos responsáveis pelo cuidado diário da mesma, muito embora essa também o seja, já que esses devem conseguir recursos para o seu sustento. É preciso ver além das aparências, desvendar dinâmicas, e analisá-las contextualmente.

2.1.1 Mediando mundos

Chegara naquele dia mais cedo no evento. Muitas crianças se reuniam. O “Eco da Periferia” juntava vários estrangeiros, artistas locais e moradores do Arruda e Santo Amaro para participar de um protesto por um tiro que um jovem da comunidade levara. O jovem, um grafiteiro conhecido, juntara-se ao grupo de *Hip-hop* “Rosas Urbanas”⁷⁶, e junto com algumas

75 O Projeto "Anjos com Asas Molhadas não Voam": uma crítica à teoria da negligência materna no Nordeste brasileiro trata da contestação teórico-metodológica à teoria desenvolvida por Scheper-Hughes feita por Marilyn Kay Nations e sua equipe de pesquisadores: Luis Rafael Leite Sampaio e Annatália Meneses de Amorim Gomes. Financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

76 Rosas urbanas é uma organização local que trabalha com *hip-hop* com as meninas da comunidade do Arruda.

crianças e adolescentes do Arruda, pintavam um dos muros do bairro quando houve o disparo. Fazer um grafite no muro era um projeto de comum acordo com a comunidade para “dar mais colorido na favela”.

Fui notando as crianças chegando e me surpreendendo com o fato que, em menos de quinze minutos, o local estava repleto de pequenos corpos que dançavam ao som de uma batida de *rap*, desafiando o trânsito da beira do canal do Arruda. Depois que ouvi Teresinha sussurrar a si mesma naquele dia que era *muito “minino” junto*, percebi não ser somente eu, uma “estrangeira” naquele lugar, que notara a presença farta de crianças pequenas no evento.

Não foi somente naquele dia, num evento extra-cotidiano, que era farta a presença dos *pequenos*⁷⁷ nas ruas. Em



Meninos e meninas dançam samba de roda no Eco da Periferia

muitos bairros, e mesmo nos centros de Olinda e Recife, podia perceber que crianças estão muito presentes em locais públicos. Em Olinda, por exemplo, especialmente no Varadouro e no Largo do Amparo, uma imagem era recorrente: jovens mulheres passeavam grávidas, ou estavam acompanhadas de uma ou mais crianças, normalmente uma no colo e outra segurando a outra mão.



Pirrâias dançando break no bairro de Arruda.

Não são apenas as mulheres que gostam da companhia dos meninos. Um artista circense de 35 anos, conhecido popularmente como *Diabolin*, contou-me que, apesar de ter passado grande parte de sua vida indo de cidade

⁷⁷ Como são chamados os bebês ou as crianças pequenas nos bairros pesquisados.

em cidade, "*conhecendo o mundo*", trabalhando como artista de circo, agora se fixara na cidade unicamente porque queria estar perto de suas três crianças pequenas e dar o comer a elas, acompanhando seu crescimento.

No dia-a-dia, ao passar pela rua geral do Canal, ou em Santo Amaro e Chão de Estrelas, pode-se vê-los empinando pipas, caixotes, jogando bola de gude, conversando uns ao lado dos outros, deixando em evidência que o *locus* social da criança é na rua. Estão com estilingue na mão, caçando pássaros, algumas vezes caminhando, desatentos, cantando uma canção brega, dançando um passo de maracatu, andando de burra (um apelido dado a bicicleta), atentas treinando um novo movimento de *break*, de brega, de *funk*, jogando bola, indo de casa à escola ou voltando, estendendo roupas no varal, cuidando de uma outra criança, sentados nas portas das casas, sobre as tábuas dos estábulos, observando o movimento da rua, conversando uns com os outros, contando histórias uns aos outros. Normalmente estão acompanhados de amigos, dos pais, de vizinhos, de irmãos, interagindo com um pessoas que passam nas ruas durante o dia. Sua presença é ainda maior no entardecer, quando alguns voltam do trabalho, ou das escolas. As crianças de fato estão em constante contato com o movimento do bairro, indo e vindo dentre becos, casas, territórios. O convívio cotidiano com meninos e meninas se dá, nos bairros pesquisados, essencialmente na rua (Lewis, 2001)⁷⁸, reservando a casa para poucos momentos.

A impressão que tive, desde o primeiros dias em campo, de que crianças, especialmente as muito pequenas, são alvo de especial atenção, foi se confirmando ao longo do período em que estive em campo, mostrando o seu lugar central nas dinâmicas sociais, favorecendo e fortalecendo e, em alguns casos, rompendo vínculos. Muito embora reconheça que tal atenção esteja inserida num contexto em que a infância tem ganhado o estatuto dos direitos humanos, tornando-se alvo de políticas públicas e da ação massiva de ONGs, tratei de observar a dinâmica da socialidade e sociabilidade⁷⁹ dentro do próprio grupo em questão, considerando

78 Lewis (2001), pesquisando crianças nas ruas de Recife, aponta a rua com um *locus* importante de sociabilidade das crianças, e alerta que as pesquisas sobre "meninos nas ruas" sob o enfoque de "meninos de rua" analisa a prática de convívio nesse meio de forma bastante limitadora, negando a diversidade. A rua, como mostrei ser para crianças de classes populares em Florianópolis (Silva,1998), constitui-se em Recife num *locus* privilegiado de sociabilidade.

79 Entendendo socialidade como a idéia que abarca que o social requer agência individual. Segundo Overing e Raport (2000), "Em contraste à sociedade como abstração ou a idéia de que a sociedade a que pertencemos é algo impessoal e geral, o primeiro sentido (de sociedade) fazia referência a sociabilidade, companheirismo, solidariedade, ou modo de viver juntos. Este significado primordial que muitos antropólogos agora dizem é mais próximo a uma visão adequada. Em vez do termo sociedade que ainda carrega o significado modernista de uma coletividade pesada e unificada hoje preferem o termo socialidade. (eg. Strathern, 1988, Ingold, 1994c; Fardon, 1995b), uma idéia em que o social precisa da agencia individual e por isso os dois se interpenetram" (Overing;

sempre que esse não se encontrava de modo algum isolado dos diversos setores sociais do meio urbano. É preciso sempre ter em mente que o estar relacionado (*relatedness*) (Carsten, 2000), envolve uma complexidade de mundos, com entendimentos distintos, que se interpenetram e se influenciam mutuamente.,

Diversos autores, entre eles Rosaldo (1986), Ortner (1981), Lecksiniesk (2005), Cohn (2002), Fonseca (2006a), destacam a importância que crianças ocupam em diferentes sociedades, mostrando que tal prática não é exclusiva daquele meio.

No contexto urbano, Fonseca (1985, 1993, 1995), por exemplo, trabalhando com grupo populares de Porto Alegre, destaca o modo como as crianças atuam ora como criadoras de laços entre gerações sucessivas, ora como elemento de troca para consolidar relações de parentesco. A autora usa o conceito circulação de crianças para referir-se à prática da criança passar anos de sua vida em diferentes lares. Na pesquisa que fiz em Florianópolis (Silva, 1998), meninos e meninas que circulavam entre casa e rua, morando ora numa, ora noutra, desempenhavam um papel fundamental nos laços entre familiares de várias gerações, bem como com uma rede urbana que ajudava no sustento do grupo familiar⁸⁰.

Nos dois bairros que freqüentei, crianças são por excelência mediadoras de relações, estando quase sempre entre uma casa e outra, e fazendo do espaço público seu principal *locus* diário. São elas que parecem possibilitar de forma mais evidente a mediação entre gerações do grupo familiar, fazendo uma conexão entre os parentes de sucessivas gerações um modo geral, entre afins, entre nativos e estrangeiros, entre vizinhos.

É por intermédio da criança, pela prática costumeira do compadrio, que se abre uma nova possibilidade de vínculos especialmente entre parentes, mas também entre vizinhos e amigos. Vínculos se reforçam quando uma criança é ofertada a uma outra família para o

Raport, 2000:335). Macllum (1998) junto com Overing (1989 e 1991) e seguindo Goldman (1963), "*high community morale*", pensa que socialidade é um estado momentâneo na vida social de um grupo, definido pelo sentimento de bem-estar e pelo auto-reconhecimento como um grupo de parentes em plena forma. Segundo Mafessoli "socialidade" marcaria ("daria o tom") os agrupamentos urbanos contemporâneos, colocando ênfase na "tragédia do presente", no instante vivido além de projeções futuristas ou morais, nas relações banais do cotidiano, nos momentos não institucionais, racionais ou finalistas da vida de todo dia. O conceito de socialidade é definido em oposição àquele de "sociabilidade, que se caracteriza por relações institucionalizadas e formais de uma determinada sociedade.

80 Além de circularem, como propõe Fonseca (1995; 1989, 2006a), onde seriam elas as que circulam de uma casa a outra, o que parece é que *crianças fazem também circular* coisas. Entre e através delas, notei haver uma circulação de bens (simbólicos, materiais, morais) (Mauss, 1974; Lanna, 2000) Lanna (2000) salienta como fundamental na contribuição de Mauss de que a vida social não é só circulação de bens, mas também de pessoas (mulheres concebidas como dádivas em praticamente todos os sistemas de parentesco conhecidos), nomes, palavras, visitas, títulos, festas.

apadrinhamento, estabelecendo com essa uma troca mais sistemática, já que, segundo Lanna (1995:30), falando do sistema de troca do nordeste, o sistema de apadrinhamento pode ser entendido como uma forma de troca: “os pais dão’, ou ‘dedicam’ [...] seus filhos aos padrinhos, que são ‘pais espirituais’ e doadores da graça divina”⁸¹. O apadrinhamento mais comum é o do batismo, no entanto, segundo uma informante, há bem pouco tempo se tinha o hábito do apadrinhamento do fogo de São João, que consistia na prática de escolher uma madrinha ou padrinho e batizar junto à fogueira de São João, sendo esse, no entanto, considerado um laço fugaz, e bastante temporário. Os laços dados pelo batismo de nomeação, por sua vez, são normalmente (e supostamente) duradouros, muitas vezes sendo um importante apoio para a criação da criança. Tem o poder de tornar pessoas distantes em próximas, ou parentes próximos em mais próximos ainda.

Quando uma criança nasce, as relações entre os parentes também se re-configuram, o que estabelece sempre nova dinâmica entre os membros, pois, através desse, os pais do casal tornam-se agora também avós, irmãos tornam-se tios etc., o que pode criar novos laços, ou novos atritos no grupo. Notei uma conexão especial entre pessoas de mais idade e as crianças, pois crianças, em muitos casos, são parceiros cotidianos dos avós, cuidando ou sendo cuidadas por esses. Existe nesse vínculo uma série de interesses e necessidades mútuas, que envolvem a necessidade do cuidado mútuo, recursos afetivos e financeiros. Uma criança pode ser um ajudante na casa, uma companhia, um provedor em algum momento. Mas também são pessoas de mais idade quem, muitas vezes, gerenciam um grupo grande de filhos, netos e bisnetos, especialmente se a família não contém outra fonte de renda além da obtida pela aposentadoria.

Neste sentido, pode-se perceber, como nos alerta Fonseca (1995), que a família é também um sistema socioeconômico. A autora, contudo, também destaca, como pude perceber em campo, que embora o recurso financeiro seja um dado importante nesse vínculo, não parece ser o único que o mantém, já que é perceptível que, em muitos casos, desenvolve-se uma relação de afeto. Dona Sebastiana e seu Manoel são exemplos típicos de avós que atraem filhos e netos cotidianamente. Família migrante da Paraíba, faz parte da fundação de Santo Amaro. Ele, com 92 anos, e ela, com 86, recebem cotidianamente filhos e netos que lhes vêm pedir a

81 Fazendo uma etnografia da troca em dois estados do nordeste, em que focaliza uma cidade em Pernambuco e outra na Paraíba, analisa a relação hierárquica entre patrões e empregados no nordeste, relacionando-a como um sistema de troca, que se mantém no sistema político, econômico. Lanna (1995:30) diz que “essas trocas rituais se articulam às econômicas, como as que constituem as parcerias e a morada.” e são a base de suas análises de uma reciprocidade hierárquica presente no nordeste.

benção, e “bater uma prosa”, contar sobre os acontecimentos do dia. Mantêm filhos, netos e bisnetos ao seu redor, muito embora não disponibilizem de recursos financeiros para sustentar o grupo. Assim, a criança parece ser, como os avós, uma fonte de recursos tanto afetivos quanto materiais.

A criança é uma mediadora entre seus familiares e vizinhos e pessoas que passam nas ruas, ou entre vizinhos distantes e moradores do mesmo bairro, pois, sempre que se tem uma criança no colo, há um forte pretexto de alguém se aproximar e interagir com a mesma, como vi quando Vilma conversava com uma mulher que aproximara-se dela. Quando a senhora se distanciou, perguntei quem era e Vilma me respondeu: *sei não. Uma estranha, uma mulher que veio porque o Ibson está dançando igualzinho a mim*. Eu mesma, estando com Ibson no colo por ocasião de um dos eventos, para que sua mãe se apresentasse, tive a experiência de conversar com vários desconhecidos, que vinham interagir com o mesmo.

Na medida em que freqüentava mais os bairros, fui notando a prática comum especialmente (mas não só) entre mulheres, jovens e ainda crianças, de portarem bebês no colo, sentados em grupos, conversando ou fazendo pequenas tarefas. Estes bebês podem ser filhos deles ou de vizinhos e amigos, como fui aprendendo ao longo do contato com o grupo. Especialmente nas tardes, quando se reúnem na frente de suas casas, os bebês estão com elas, acompanhando a “fofoca”⁸² entre vizinhas, e servindo de intermediários nas conversas. Nas conversas, é freqüente falarem algo para o bebê, intencionando sua fala ser ouvida pela outra pessoa também. Um bom exemplo foi um desentendimento entre duas mulheres e uma dizia à criança: *Mainha vai lá, e tu vai vê só; ou Mainha é porreta, não é, meu dengoso?! São jeitos de falar ao outro, intermediando pela fala com a criança. Este jeito de falar é ao mesmo tempo um jogo que ensina a criança como deve falar e relacionar-se, mas também coloca a criança como um novo eixo mediador entre aqueles que já se relacionavam antes mesmo dela, ou com novas pessoas.*

Em quatro famílias que freqüentei, crianças pequenas (entre 0 e 4 anos), filhos de vizinhos, permaneciam durante várias horas do dia na casa. Um primeiro contato pode ser pela necessidade da mãe da criança do apoio dos vizinhos e parentes para cuidar do filho, mas depois esta relação é assumida pela família receptora. Não são raros os casos em que a criança faz as refeições e passa todo o dia na companhia de vizinhos. Quando não há alimento

82 Termo usado tanto pelos adultos quanto pelas crianças, em forma jocosa, para referir-se as conversas na beira do Canal, em Arruda, ou nos pequenos aglomerados nos bairros.

suficiente numa casa, parentes e vizinhos “dão o comer” para a criança, deixando mais recursos aos demais da família, e se a situação se repete por um período mais extenso, este pode passar a ser considerado um parente pela família que cuida desse, como um filho, um irmão, porque foi criado junto aos demais.

Dá o comê, no entanto, tem implicações distintas: se uma pessoa dá dinheiro para a criança comer, ou se apenas lhe dá comida, não significa que a está *criando*. *Criar* implica em agregar ao *dar o comer*, outros aspectos relacionais (afetivos, de autoridade, morais, etc.). Pesquisas que tomam a obra de Schneider como um marco importante na mudança de paradigmas dentro dos estudos de parentesco têm apontado a comensalidade (o comer juntos) e o tomar cuidado (Strathern, 1988, Viegas, 2003, Carsten, 2004)⁸³ como um importante aspecto na constituição do parentesco. A pesquisa feita recentemente por Susana de Matos Viegas (2003:21) sobre “mães de criação”, entre índios-caboclos do sul da Bahia, aponta claramente para tal relação: “[...] *kin links are seen as relationships that need to be constantly reiterated by daily feeding and being cared for.*” Em contraste, Scheper-Hughes (1992: 323) define o pai da seguinte maneira: *"The definition of a father on the Alto Cruzeiro is the man who arrives at least once a week bearing the prestigious purple-lable can of Nestlé or, when relations are strained, who has the can of milk sent to the household through a friend or intermediary."*

Seguindo a pista de Carsten (2000)⁸⁴, procuro entender quais símbolos - além do sangue, do sêmen e do leite materno - remetem à "substância compartilhada" (*shared substance*) e que criam o tipo de relação profunda e duradoura, normalmente associada à esfera de parentes. Aquilo que criaria uma noção de "conectividade" (Fonseca, 2007:12)⁸⁵. Muito embora partilhar a mesma substância (partilhar o sangue, o comer juntos), esteja presente, pois morar na mesma casa, comer a mesma comida sejam importantes, o “comer juntos”, nesse

83 Tais autores retomam os estudos do parentesco pensando a relação entre natureza e cultura, e estão preocupados com o estudo comparativo de “relatedness” (estar relacionado).

84 Coletânea organizada pela autora onde apresenta exemplos etnográficos de situações contemporâneas na China, no Alasca, em Madagascar e na Inglaterra.

85 Destaco a preocupação de Fonseca (2007) com os rumos de pesquisas que salientam os laços de afeto, para pensar os casos de adoção transnacional. “Mas cabe também lembrar que na década de 80 se iniciou uma onda de adoções transnacionais - processo pelo qual muitas famílias, na América do Norte e na Europa, passaram a incluir nos seus lares crianças adotadas de além-mar. A existência dessas famílias, muitas vezes "transraciais", desmascarava as origens não-biológicas da filiação. Será por acaso que, praticamente ao mesmo tempo, o parentesco, enquanto conceito analítico, volta revigorado justamente por estudos etnográficos sobre a circulação de crianças na Oceania (Schneider, 1984) - um parentesco "dessubstancializado", que incluiria, cada vez mais, formas de conectividade além do sangue (Carsten, 2000, Howell, 2001)? Modificar a noção de natureza que subjaz a família, rompendo a associação necessária entre sexo, conjugalidade e família, não seria uma inovação teórica que vem ao encontro das sensibilidades de um "imaginário" que investe grande valor afetivo no laço adotivo?” (2007:12)

caso, tem que estar agregado ao cuidar, que implica numa dose de afeto, de conquistas, de fazer-se autoridade para a criança, para que a relação seja considerada pela criança. Normalmente, implica no modo como a pessoa dá ou prepara o comer para que uma criança possa dizer que alguém a está criando. Não é somente alimentar que importa, mas como alimenta. Cozinhar e alimentar uma criança, confere um lugar de parentalidade para ela, se agregado a uma atenção cotidiana. Criar é um verbo fundamental para entender relações de afeto e parentalidade, mais especificamente de paternidade/maternidade no grupo, aspecto de que trataremos com mais ênfase no tópico sobre parentesco, na segunda parte desse capítulo.

2.2 Tornando-se gente: fazendo o menino

*Quem ouvir e não aprende
Quem souber e não ensinar
No dia do juízo final, Sua alma penará
- Beato nordestino*

Uma criança, tão logo nasça, recebe um nome e instruções de como deve portar-se perante os demais, mas também ela é uma fonte de aprendizado de como o outro pode relacionar-se com essa. Esse duplo vínculo de aprendizagem começa antes mesmo de a criança nascer, ainda na barriga da mãe. Duas adolescentes que estavam grávidas durante o campo, falavam com seus bebês ainda na barriga, especialmente temas que se referiam ao jeito como seria recebido, o que fariam no grupo, dando-lhes informações, mesmo antes do nascimento, do seu lugar no grupo. Parentesco, aparência, e modo de ser eram preocupações dessas duas adolescentes nas conversas que faziam com o bebê, normalmente mediada por uma outra criança, ou uma outra pessoa amiga. Num ensaio de teatro, uma das adolescentes grávidas fez um improviso onde falava algo sobre o futuro. Uma outra, já mãe, referiu-se à cena como uma mensagem ao filho. Na improvisação teatral que fez, a adolescente estaria desejando que o filho fosse bom ator, bom dançarino e boa pessoa como a mãe e o pai.

Chamar o outro por nomes de animais, como “seu burro”, “jegue”, são coisas que se incitam crianças a dizerem a pessoas mais íntimas, em tom bastante jocoso, sendo a criança visivelmente um intermediário da conversa. A motivação não é, contudo, somente tê-las como intermediárias: o evento é oportunidade para ensinar à criança o que é engraçado e sério, o que é permitido e o que é bom aprender na relação com vizinhos, amigos e parentes. Ensinam nesses momentos, diferentes gêneros de fala, como o xingamento em tom jocoso, o imitar

animais, falar sério e agressivamente tomando— sendo esses gêneros modos de relacionar-se com o outro. O único momento em que percebi não haver tanto a intenção da jocosidade, mas ainda assim tendo uma terceira pessoa como espelho (mediadora da conversa com a criança), foi quando ensinavam à criança palavras como painho, mainha, cocô, o nome próprio da criança.

Em alguns casos, alguns gêneros de fala pode parecer contraditórios para a criança, especialmente nos primeiros contatos dessa com o mesmo: se por um lado ensinam a criança a fazer brincadeiras jocosas, estas devem aprender a medida certa desta jocosidade, não passando da brincadeira para a “má educação”. Na medida em que um adulto sente que passam dos limites, repreendem-nas duramente, fazendo-as entender que nem sempre podem usar tais palavras ou usufruírem da liberdade de tal gênero. É necessário o contexto adequado, o engajamento entre os pares em questão e, claro, em certa medida, a aceitação da brincadeira pelo outro. O que observei também é que, em alguns casos, a criança deve seguir o humor do adulto que a ensina, não usando tais jogos em momentos em que este não está disposto a participar. Se entre dois adultos, antes amigos, houve alguma arenga, a criança não poderá seguir brincando do mesmo jeito, muito embora tenha passado anos de sua vida aprendendo a jogar com aquela pessoa. Assim, a criança deve saber, de forma apurada, o que vem se passando entre os adultos, sob pena de sofrer repreensões por sua ignorância do contexto, que deve estar sempre atualizado⁸⁶, como propõe Hymes quando fala da competência comunicativa; ou seja, é preciso não apenas adquirir o conhecimento lingüístico relativo à gramática, mas também saber quando pode e não pode falar, com quem falar, o que falar, quando, e de que modo pode falar (Hymes, 1972:277). Assim, “uma criança se torna capaz de realizar um repertório de atos de fala, participar dos eventos de fala e avaliar o desempenho de outras”.

As instruções aos *pequenos* são sempre no sentido de torná-los pessoas que convivam bem com os demais, o que implica em “ser gente” entre eles. A noção de gente corresponde àquela dos bons modos, do tratamento com respeito a outras pessoas, a não se portar como *bicho*. Recriminações sobre o comportamento de algumas crianças e de alguns adultos estão baseadas no fato de que estes não teriam um comportamento apropriado ao esperado para os

86 Judith Hoffnagell (1996), pesquisadora da UFPE, aponta de forma resumida, algumas contribuições lingüísticas ao estudo da família. A autora destaca o trabalho de Ochs e Taylor, *Family narrative as political activity* (1992), no qual lembram que as famílias são corporações políticas, em que alguns dos membros “revisam, julgam, formulam códigos de conduta, fazem decisões e impõem sanções que avaliam e reprimem as ações, condições, pensamentos e sentimentos de outros membros” (Ochs and Taylor, 1992, apud Hoffnagell, 1996: 50).

considerados *gente*. Uma vez ouvi um mãe dizer ao filho, de forma bastante enfática, quando esse respondia de forma grosseira a uma senhora: *aja como gente meu filho*. Talvez por isso que chamem pessoas consideradas com má índole de “almas sebosas”, seres que são extremamente perigosos no meio social. O investimento na formação de uma criança, portanto, está em torná-la uma pessoa respeitável, e respeitadora, o que implica em inúmeros adjetivos.

Muito embora o corpo seja extremamente exigido, pois logo se deve aprender a controlar o mesmo, uma criança deve logo saber portar-se sob pena de ser castigada caso não execute o que já aprendeu anteriormente. Um “minino entendido” deve portar-se como lhe foi ensinado; supõe-se que já sabe o que deve fazer em diferentes situações de interação social, em questões de higiene, na própria alimentação, etc. Deve mostrar-se sabido sobre os *modos de comportar-se* e deve não *se fazer de desentendido*. Aquelas crianças que são muito choronas, que reclamam o tempo todo, que são insistentes, que gostam de *bulir na coisas dos outros*, ou que são muito *amostradas*, são logo repreendidas. É preciso repreender esse tipo de comportamento, educando a criança para o convívio comunitário. Uma criança que cresce sem atenção, sem ninguém olhando por ela, pode virar *alma sebossa, coisa ruim*.

O cuidado com bebês e com as crianças de um modo geral vem como um aviso que se ouve por todas partes. Não se deve deixar uma criança se criar sem instruções, porque ela pode se perder⁸⁷, pode ser levada por alguém. Deve-se mantê-la livre, mas sob os olhos de outros, nem que seja uma outra criança. As crianças sempre dizem que gostam muito *de ir pra outros cantos*⁸⁸, mas esse atrativo pelo diferente é tanto incentivado quanto evitado se significar que a criança vai embora e não volta mais.

Um conto de Gilberto Freyre remete à idéia de perda da criança como um medo em Recife, um medo que vem dos fantasmas internos.

Cabeleira, o bandido dos canaviais, veio, certa vez, ele próprio, em pessoa, com toda sua ira de monstro, até as pontes do Recife, ao próprio centro da cidade ilustre, assombrando recifenses até então acostumados a incursões de piratas e de corsários estrangeiros, saídos do mar, mas não a ser assaltadas por demônios vindos do próprio interior da região. Durante longo tempo, o recifense viveu sob o terror desse bandido com alguma coisa do próprio satanás: Cabeleira. Cabeleira! Cabeleira! Cabeleira! Cabeleira-he-vem!

Rosa que fechasse a porta: Cabeleira, embora enforcado, podia aparecer de novo nas ruas de Recife vindo, outra vez, de canoa, dos canaviais do Pau d’Alho. Mulheres e meninos do Recife que se escondessem: Cabeleira era capaz de surgir de novo a qualquer momento para chupar-lhes o sangue, arrancar-lhes os olhos, cortar-lhes os seios ou as pirocas, devorar-lhes os fígados, levar-lhes as jóias, roubar-lhes os cruzados. Pais e mães que dessem criação a seus filhos: Cabeleira se danara em demônio por falta de criação. (Freyre, [1951] 2000: 59-60)

87 Perder-se também pode ter o sentido do perder-se nos maus caminhos.

88 O que pode significar sair do próprio bairro, ir viajar, ou somente afastar-se um pouco dos arredores da casa.

O conto é especialmente interessante por suscitar ainda a idéia de que Cabeleira, conhecido também como José Gomes ou Zé Cabeleira⁸⁹, um homem que, dizem, iniciou o cangaço em Vitória de Santo Antão (PE), transformou-se em demônio por falta de criação. A frase suscita duas interpretações possíveis: a primeira delas seria que pais e mães devem educar seus filhos, dar-lhes criação, porque uma pessoa mal-educada pode cair nas garras do diabo, e transformar-se num deles. E isso sempre ouvi dizer entre os moradores de Arruda e Santo Amaro: “Mente vazia, oficina do diabo”. Crianças e adultos estavam avisados dessa possibilidade, e por isso tinham que manter-se ocupados, fazendo qualquer coisa; não necessariamente trabalhando, mas praticando algo. A outra interpretação que acho possível no texto, dada pela última frase do conto, é que não ter criação, não ter filhos, é cair em danação. A idéia de um homem ou uma mulher que não procriou, ou que não pôde procriar parecia um pouco estranho entre eles. Ter filhos, por outro lado, parece ser, antes de mais nada, modo de se integrar na comunidade, um modo de se sentir “mais humano”. Muito embora veja que se tenha filhos pelo prazer que uma criança propicia no dia-a-dia, pela interação entre pessoas da comunidade, parece interessante pensar o outro lado da sentença: ter filhos é não cair em danação, é humanizar-se, ficar no mundo dos vivos. Pode-se pensar que, tendo filhos, é possível se existir como humano e não como fantasma. É perpetuar-se neles.

Por outro lado, perder uma criança também pode estar relacionado com o olho gordo. Ouvi várias vezes os adultos e as crianças dizendo: *Deus o guarde, tão bonitinha. Tem que cuidá com o olho gordo; Deus o livre de olho gordo*, dizia a avó de uma menina recém-nascida, considerada muito bonita. Perguntei por quê: *Oxi, minina linda assim todo mundo quer levar*. Encontrei com a mãe de uma das adolescentes que tivera sua primeira filha. Ao me avistar, veio em minha direção mostrando o bebê no colo. Depois de me dizer: *vê que lindinha minha florzinha*, passou a falar com a menina e a dizer: *quer levar pra ti?* Eu, brincando, disse que sim, e fui pegando a menina. Ela, rindo, disse logo: *oxi, vai levar minha minina não. Coisa*

89 Segundo Câmara Cascudo (1998:205) Cabeleira, de nome José Gomes, foi um assassino, chefe de malta, ladrão, tornado famoso pela sua coragem e destemor. Atuava na região de Recife. Foi enforcado em 1776, em Recife, na presença de grande multidão. Em 1876, o escritor Franklin Távora publica o romance **O Cabeleira**, que conta a história do precursor do cangaço. Os trovadores daquele tempo compuseram cantigas alusivas à vida e morte do Cabeleira, que são cantadas como forma de intimidar crianças. “Fecha a porta gente, Cabeleira aí vem. Matando mulheres, Meninos também...”. Sobre Cabeleira, ver também “Memórias históricas da província de Pernambuco” de Fernandes Gama, escrito em 1848.

mais linda da mainha...perguntei: é tua filha?. E ela afirmou: claro. Depois mirou a criança e agarrando os bracinhos da mesma, disse à menina: é mesmo que tu não vai deixar a mainha.

2.3 O menino se fazendo

“Mininos pequenos” são incentivados a serem independentes desde muito cedo. Na diferenciação que fazem entre as idades, um bebê é considerado como aquele que precisa de mais atenção, que exige mais cuidado. Também são eles que recebem quase atenção total quando “ainda são de colo”. Mas tão logo possam andar, passam a ser estimulados a andar e tornar-se independentes. Diferenciando-se do conceito de criança na modernidade, em que essa passa a ser cada vez mais confinada para o espaço doméstico (Del Priore, 1992a), a criança nos bairros pesquisados vivem essencialmente no espaço público, e tem que se tornar independente o mais rápido possível. Assim, os bebês são estimulados constantemente a se *virarem* sozinhos. A atenção máxima do adulto não implica em facilitar a vida da criança, mas sim em estimulá-la a fazer as coisas por si. Num dos bairros, assisti a um adolescente, professor de música, passar quase duas horas incentivando um menino que recém começava a andar, a vir buscar uma caneta que tinha nas mãos. A criança, demonstrando que queria o objeto, erguia uma das mãos na direção da mesma e arrastava-se no solo para pegá-la. Tão logo a conseguia, o garoto a deixava brincar uns segundos e então tirava a caneta, repetindo a cena. Num primeiro momento, achei que o jovem provocava desnecessariamente a criança, tirando-lhe o objeto desejado assim que conseguira, pois a vi reclamando e rangendo os dentes por essa causa. Quando a vi cair pela segunda vez, levantando com grande esforço e alcançando o objeto com passos lentos e sucessivas quedas sobre a calça plástica, fiz menção de ajudar a criança, mas fui logo esclarecida pelo jovem professor que disse: *deixa que ele mesmo consegue*. O que me parecia um esforço demasiado e desnecessário para a criança, era para o jovem uma forma de ensinar à criança uma lição fundamental entre eles: *é preciso se esforçar para conseguir o que se quer, ser persistente, e fazê-lo com as próprias pernas*. O jovem, depois desse empenho em retirar o objeto desejado da mão da criança, finalmente deixou-a brincar com a caneta.

Normalmente, as crianças andam livremente. Tão logo podem andar sozinhas, passam a interagir com as mais variadas coisas ao seu redor. A estratégia de aprendizado é em parte que a criança experimente, entre em contato com as coisas para aprender, para tornar-se *entendido*

nas coisas, ou seja, conhecedor. Uma criança precisa *bulir*⁹⁰ com as coisas para poder aprender sobre elas. No entanto, crianças recebem instruções regularmente sobre o que devem ou não mexer, o que podem ou não fazer. Ainda que se cuide delas para que não sejam *bulidas* por animais, ou para não irem em lugares perigosos, como nas ruas centrais, ou no próprio canal, no caso de Arruda, parecia ser o senso geral que uma criança deve aprender logo a cuidar de si mesma, a se responsabilizar por seus desejos, e a experimentar as coisas por si.

2.3.1 Endurecendo o corpo

Observei, com muita frequência, crianças que, embora pequenas, têm *parecer de adulto*: os gestos, o modo de reagir perante os demais, o andar. O corpo fica ereto, o caminhar independente, o modo como se porta perante os demais. Para endurecer o corpo, a criança precisa praticar atividades como caminhar, ser estendido para o alto, exercitar o corpo. Uma atividade interessante, mas não apoiada por todos por implicar em perigo para o corpinho da criança, é fazer a criança pequena ficar de pé sobre as mãos de um adulto, mostrando-se durinha e com equilíbrio, capaz de suportar o próprio corpo. Este exercício, quando feito,



Caminhando com o tio

O caminhar do pirraia

atraía a atenção de muitos, que gostavam de assistir ao espetáculo, e era rejeitado por outros, que diziam ser um perigo a crianças muito pequenas. As crianças normalmente acolhem bem os desafios de manterem-se em pé, a buscarem o que desejam para brincar, mostrar-se “durinho”. *Esse minino nasceu assim, todo durinho, tipo adulto*, dizia-me a mãe de Yuri,

90 Bulir: mexer, tocar.

quando conversávamos sobre o *parecer do menino* que, segundo a mãe, era a cara do pai.

Uma das adolescentes, bailarina, me chamou atenção para a interação entre um menino de dois anos e seu tio de quinze, os quais estavam sendo filmados pelo grupo CineFavela. O menino, de dois anos e alguns meses, caminhava ao lado do seu tio. Ambos tinham o mesmo movimento de corpo, o mesmo gingado, o mesmo passo rápido em direção aos tambores. Este menino em especial era totalmente independente no seu percurso na praça, correndo para um lado e outro, interagindo com os demais. Era cuidado diariamente pelos irmãos da mãe⁹¹, dois adolescentes que esporadicamente vinham à praça. Nesse dia, tão logo se juntaram a alguns colegas, sentados no canteiro da praça incentivavam o menino todo o tempo a agir como um deles. Mas também o tinham como um mediador e até um agente para as coisas que queriam fazer. Pediam que fizesse coisas como tocar tambor, roubar a baqueta dos colegas, fazer movimentos corporais que eles mesmos faziam; e ele os fazia, tirando graça da situação, rindo para os demais e de si mesmo quando davam uivas pela sua *performance*. Era levantado pelos tios ao ombro, e carregado, e daí parecia que voltava a ser menino. Mesmo lá, tinha o *corpo firme*, ereto, o corpo considerado adulto.

Um aspecto bastante visível é que, na interação cotidiana entre as crianças, há um incentivo a ser “performática”, e a começar logo cedo a mover-se conforme a música, rebolando para lá e para cá seu pequeno corpinho; mas não apenas as vi sendo incentivadas, como parecia vir delas mesmas o gosto pelo movimento. Têm acesso a diversos tipos de musicalidades que vêm dos becos onde vivem, e música, segundo observei entre eles, pede movimento do corpo. Quando possuem um aparelho de som, ouvem música e rebolam em conjunto, treinando e divertindo-se. Também são incentivadas a *bater*, que significa aprender a tocar qualquer tipo de instrumento de percussão. Em verdade, o que realmente parecia atrair numa criança é a capacidade criativa e de experimentar novas coisas. Em se tratando da relação com a música e a dança, *a graça do menino* parece vir de um lado do fato da capacidade de poder mover o corpo conforme o ritmo, ou imitar os demais, de dançar, mas também de poder dizer e de criar coisas por si mesmo, mesclando assim o aprendizado dos passos e ritmos conhecidos, tradicionais, com a capacidade de recriar sobre os mesmos. Este aspecto era extremamente valorizado entre meninos e meninas dançarinos com mais de sete anos, sendo um dos principais definidores de bom *performer* ter a capacidade de fazer o *movimento bem*

91 Seu pai havia sido assassinado ali próximo, logo depois que o menino nasceu, vítima de dívida do tráfico. Jonas vivia com a família da mãe e os irmãos da mãe a ajudavam a cuidar do menino.

direitinho –como sabem ser o tradicional– mas também a capacidade de modificar, criar novos movimentos, novos ritmos corporais.

Qualquer movimento com o corpo no ritmo da batida era sempre motivo de elogio quando se tratava de uma criança muito pequena; quando passavam a ter mais que sete, oito anos, essa relação passava a ser mais complicada, pois nem sempre os demais elogiavam, ou achavam bonito o passo. Às vezes, ao contrário, eram burlados pelos próprios colegas quando erravam algo. Estes aspectos são desafios que vêm da vida comunitária, nos becos, pois lá mesmo se podia ver os corpos no movimento de alguma batida, mas também são incentivados pelas ONGs Daruê Malungo e o Grupo de Apoio Mútuo Pé no Chão, cujos trabalhos acompanhei. Na cidade como um todo, pode-se perceber um desenvolvimento do gosto para a dança e a música. Um dia, num dos eventos do Ecos da Periferia, presenciei uma criança pequena que passava no centro de Recife com sua mãe parar a mesma e vir em direção do encerado no chão da praça. Um dos artistas presentes, vendo a pequena menina se aproximar, a tomou pela mão e a levou até o centro da roda. Ela, estimulada pela dança do jovem, dançou *break* e passos de maracatu sobre o encerado. Fiquei surpresa com sua capacidade de mover-se no ritmo.

Nas entrevistas que as crianças faziam umas com as outras com a filmadora, os passos de diversas danças eram sempre alvo de atenção das mesmas, pois o entrevistador, um dentre eles, sempre estava perguntando: *você sabe dançar tal passo?* E em seguida: *você pode dançar pra gente?* E o passo era filmado. Nessas horas, era comum fazerem o ritmo da batida com a boca – tandam, tandam, tandam, ou tum, tum, tum, para fazer o corpo mover-se com mais facilidade.

Christina Toren (*Mind, materiality, and history*, 1999), falando da sociedade Fuji, propõe que o processo pelo qual os indivíduos se tornam o que são não seria corretamente caracterizado como processo de “socialização”, pois o mesmo implica a idéia de um processo unívoco e estático de transmissão e recepção de regras entre gerações. Valorizando a experiência no mundo, propõe o processo em constituição, no qual defende que, na medida em que os indivíduos crescem, entram em relação com outros e ao fazê-lo, atribuem sentido às coisas, construindo corpo de conhecimento que é retirado da experiência no mundo. Uma das formas mais incentivadas para o aprender entre o grupo por mim estudado é a interação com pessoas, coisas e com outros seres, proposto como experiência. Neste sentido, os pais têm

clareza que não são apenas os filhos que aprendem com eles, mas que eles aprendem muito com os mesmos⁹². Aqui está também a graça de uma criança – a capacidade de ela viver experiências fora de casa e trazê-la ao campo doméstico. A criança, em muitos casos, é uma esperança de melhorias na família. A capacidade da criança em lidar com as coisas no mundo pode ser um meio de ela mesma se manter o mais rápido possível, tornando-se assim independente em termos de recursos materiais do grupo, mas também de poder trazer recursos ao “mantenimento” do grupo. Esse recursos podem ser os materiais, mas também parece que recursos simbólicos são importantes.

Embora uma criança possa iniciar-se logo como trabalhador, como é o caso de muitos dos “mininos” da periferia que aos cinco ou seis anos, podem se iniciar vendendo quitutes, ajudando a família no sustento diário, os pais também incentivam as crianças a aperfeiçoarem-se como artistas. Esse recurso, além de ser uma forma de incrementar o capital simbólico na família, trazendo contatos com um universo artístico local ou até internacional, pode também fazer com que esse não necessite entrar no mundo do tráfico para conseguir se manter. Assim, o incentivo que ouvia os familiares darem às crianças de irem para a escola, de treinarem e levarem a sério as oportunidades de estudar e aprender a dançar, a tocar instrumentos musicais, participando assim de atividades junto às Ongs, tinha o sentido bastante prático de criar possibilidades de a criança ter mais recursos em termos de conhecimento e de aperfeiçoamento.

Hecht (1998), estudando crianças nas ruas de Recife, aponta para a questão de como as crianças são amadas, mas também para o fato de que, como bem pouco tempo atrás era uma verdade aceitável em muitos lugares, a criança, tão logo possa, passa a ajudar no sustento do grupo familiar. O autor, logo no início do livro, faz uma citação de uma das informantes, que revela o compromisso da mesma com a família, ainda que morando na rua.

If I found a box full of money? I would spend it on my mother. I would buy her clothing, shoes, food...I'd buy yogurt to put in the refrigerator. I'd buy a bunch of present for my mother and a huge house so that when I die she will remember me. (Eliane, aged 15) (Hecht, 1998: 69)

Segundo uma das dançarinas, a dança passa a ser uma possibilidade de obter recursos para ajudar no sustendo da casa.

Ali a criança pode até ganhar um dinheirinho para ela pra ajudar em casa, porque tem muita criança que tem necessidade, né?! Querendo ou não, tem!

92 Estes aspectos serão desenvolvidos com mais ênfase no capítulo “A criança no ser”.

A *performance*, assim, é um meio de sustento possível, especialmente quando se pensa em termos de projeto de futuro, mas também presente, pois entre alguns é comum desenvolvê-las em ônibus ou semáforos. É também um meio de incrementar o capital simbólico (Bourdieu, 2003)⁹³ do grupo, trazendo assim um certo *status* e novos recursos, sejam esses materiais ou de acesso a outros bens como o conhecimento, um trabalho onde se ganha mais, acesso a melhores escolas, etc..

Dentro do contexto pesquisado, parece serem as relações que uma pessoa estabelece, durante sua biografia, que a constroem como pessoa. A pessoa existe como alguém apto a relações – ela se faz nas relações. Ela só existe nas relações que é capaz de agenciar, como propõe Strathern (1988) entre os melanésios⁹⁴. As relações ativadas pela ação da pessoa são fundamentais para entender como uma pessoa se constrói, ou como se traduz o “fazê menino”. Entre os *performers* de Recife, é a eficácia da ação a partir das capacidades que são próprias a cada um, que implica a interação e determina a relação com outros. Neste sentido, tanto o parentesco, como veremos a seguir, quanto as amizades e as inimizades são ponto central na definição do lugar social de cada qual. Já uma pessoa se faz nas relações que ela é capaz de ativar, sejam essas as relações agonísticas ou solidárias.

2.4 Relações familiares e de Parentesco

2.4.1 Grupo doméstico

Os meninos e as meninas com os quais estive em contato fazem parte normalmente de grupos de famílias extensas, convivendo com avós, pais, irmãos ou meio irmãos (normalmente os maternos), primos, filhos de seus irmãos, e em alguns casos com cunhados (marido da irmã ou esposa do irmão) e marido da mãe ou, mais raramente, com a esposa do pai. Podem conviver várias gerações num mesmo grupo doméstico. Este grupo doméstico pode residir numa mesma edificação, sendo cada unidade separada por portas ou por paredes, ou ainda por

93 Para Bourdieu, (2003:48), “Considerando que capital simbólico significa crédito, que é somente concedido pela confiança do grupo, a eles que têm as maiores garantias materiais e sociais, é compreensível que a demonstração do capital simbólico (que sempre requer esforços económicos) é um dos mecanismos que asseguram que “capital atrai (traz) capital”.

94 Segundo Strathern (1988:13), entre os melanésios a pessoa seria concebida como construída pelas relações que a produziram, como um “microcosmo social”.

cortinas, mas também pode se estender a várias pequenas casas, situadas num mesmo terreno ou em terrenos muito próximos, divididos por muros que permitem a comunicação fácil entre as casas. Embora um casal possa desejar ter a sua própria casa quando se forma, dificilmente essa nova residência terá autônoma da casa dos pais ou avós, já que, normalmente, vivendo próximos, é comum continuarem dependendo ou auxiliando fortemente esse grupo em diferentes aspectos. Além da comida e de possíveis “empréstimos” de recursos financeiros, há entre esses, especialmente nos primeiros anos de vida do casal, o constante empréstimos de artefatos domésticos, como panelas, copos, pratos ou ainda de eletrodomésticos como liquidificador. Também a nova casa pode não ser ainda totalmente equipada com botijão de gás, fogão, geladeira etc., o que mais uma vez faz o casal permanecer utilizando os mesmos da casa dos pais, avós, tios, etc. Tal dependência, no entanto, pode ser invertida, quando o casal adquire algo que os demais não o têm, caracterizando assim numa co-dependência entre os familiares. Tal circularidade de bens ficou evidente, para mim, num dos momentos em que, ao sair do campo, e tendo adquirido panelas, copos, pratos, talheres, resolvi presentear um casal recém-formado. No dia em que fui entregar os utensílios, a avó da jovem, presente no momento, sugeriu: *Agora pode devolver as coisas que te emprestei. Já tens as tuas.* E vendo que entregava à sua neta também uma panela de pressão, sugeriu que ela agora poderia pedir essa emprestada, quando precisasse. A neta assinalou que sim, rindo.

A construção de uma unidade destinada ao novo casal que se forma no entanto, não é muito fácil, ficando esses muitas vezes por anos vivendo em um quarto na casa de um dos pais. Se possível, constrói-se ou um novo quarto na casa, ou se divide a casa em dois, possibilitando uma certa intimidade a esses. Um casamento não implica nem em uma separação do grupo doméstico, nem numa ruptura no modo de vida do grupo.

Nos grupos familiares pesquisados, identifiquei alguns grupos com uma certa tendência à matrifocalidade, como observam vários autores que estudam o nordeste do Brasil (ver Agier, 1996; Herskovits⁹⁵, Woortmann, 1987, 1995)⁹⁶ e à matrilinearidade, mas tais termos não dão conta da diversidade de casos encontrados em campo. Na família matrifocal, “a prioridade é

95 Segundo Agier (1996), a interpretação culturalista de Herskovits remetia o sentido da matrifocalidade baiana (e, mais geralmente, afro-americana) para uma longínqua (e parcial) matrilinearidade iorubá.

96 Woortmann (1975) diz que, embora os homens não sejam colocados às margens da organização doméstica, em classes populares da Bahia, a mulher, em muitos casos, tanto chefia a casa quanto é um centro agregador do grupo. Scott (1983), estudando famílias de classes populares do Recife, também destaca o grande número de famílias em que a chefia é feita pela mulher. Um estudo mais recente (Nascimento, 1999), nas camadas populares de Recife, mostra como os homens usam-se de estratégias para argumentar que são homens, mas não são

dada ao laço entre mães e crianças, irmão e irmã, ao passo que o laço conjugal é considerado menos solidário e menos intenso afetivamente” (Smith, 1973:141, apud Fonseca, 2004: 64).

Sendo uma região metropolitana, com migrações de diversas áreas, interagindo há muitos anos, o mais comum é que a regra seja uma diversidade de dinâmicas entre as famílias, que são dadas mais pela possibilidades concretas da vida de seus membros, dos afetos e desafetos construídos entre esses, que a seguir uma regra já estabelecida⁹⁷. Como observa Fonseca (2004), é preciso estar atento a questões metodológicas (como a facilidade de encontrar as mulheres em casa no momento da pesquisa) para não incorrer no erro de exagerar quando se afirma o papel central das mulheres nas redes de parentesco, e negar outros laços consangüíneos como importantes.

O que parece certo é que a “família patriarcal brasileira”, como a descrita por Freyre, em *Casa Grande e Senzala*, no Recife do século XIX, parece pouco provável nesse meio. Alguns autores, entre eles Fonseca (2006b), Corrêa (1993), Samara (1987, 1989), apontam esse modelo como pouco difundido em outras regiões do país. Certamente nos dois bairros de classes populares de Recife aqui em questão, também não o é. Em Recife, o pesquisador do PPGAS/UFPE, Roberto Motta, estudioso da obra de Freyre, lembra que a inconsistência do estudo do modelo de família brasileira de Freyre teria sido o de confundir o privatismo familista com o patriarcalismo, já que acredita que o termo referente à família para Freyre, significaria colonização empreendida por particulares (Motta, 1996:89). A família colonizadora teria, então, uma estrutura patriarcal. Segundo o autor, “a família de Gilberto Freyre certamente pertence a uma determinada classe, numa determinada época histórica.” (Motta, 1996:93). O que o autor defende é que Freyre não pretendia defender a família patriarcal como modelo da sociedade brasileira.⁹⁸

Segundo a narrativa de vários dos entrevistados, muitas das famílias, advindas do interior do estado de Pernambuco, ou ainda de outros estados vizinhos, como Ceará ou Paraíba, tinham a prática de começar cedo a procriação, tendo vários filhos. Grande parte das famílias

provedores, sendo sustentados por suas esposas.

⁹⁷ Para uma revisão dos estudos de família no nordeste, ver Scott e Souto-Maior (1996).

⁹⁸ Um debate intenso se formulou em torno da idéia de Raça na concepção de Freyre, em reação de Motta ao artigo escrito por Marwin Harris, *Patterns of Race in the Americas*, escrito em 1964 e seguidores de Harris como Carl Degler, e Carlos Hasenbarg, em que os autores criticam Freyre por defender o “mito do bom senhor” (de engenho). Motta publica o *Gilberto Freyre: Raça, Religião e modelos da história*, no qual o autor, por um lado, defende que seria nocivo rejeitar a possível influência, em matéria de relação de família e raça, de fatores supra-estruturais, como ideologias, religiões e assemelhados. Por outro lado, o autor reconhece que Freyre nem sempre usou os melhores argumentos para chegar às melhores conclusões” (Motta, 1996: 91).

teve mais de sete filhos, algumas chegando a quatorze, dezesseis, ou vinte. Entre as famílias que entrevistei, a primeira geração na cidade tinha em média quatorze filhos, as segundas entre três a sete, e os mais jovens pais, alguns com um ou dois filhos, mas ainda dispostos a terem mais. As mulheres que migraram quando eram crianças, disseram que na cidade grande não dá para ter tantos filhos⁹⁹.

O que parece ter mudado pouco é a idade que se começa a carreira de pais. Embora os pais normalmente esperem que seus filhos estendam por mais tempo a vida de solteiros¹⁰⁰, na prática, os casais formam-se tão logo os sinais de maturidade apareçam, o que nem sempre culmina num casamento. É bastante comum os filhos virem antes de que um casamento mais duradouro seja possível, ainda nos primeiros anos de maturidade sexual. Tão logo um casal de adolescentes se forme, vão viver onde a família tenha mais espaço, ou mais receptividade a união. Se o casamento não vingar, cada qual volta ao seu próprio grupo doméstico.

Jaca (14), um dos adolescentes do Cinefavela bastante *entendido* em termos de vínculos afetivos contratuais, num dia em que falávamos sobre o tema, explicou que existem vários jeitos de envolver-se com uma mulher: *ficar com alguém, amigar-se, ir viver juntos*. Entre eles, distingui o “se amigar”, que pode ser também uma forma de morar juntos, mas ainda de um jeito muito informal, sem o compromisso que implicaria um casamento. É um momento intermediário entre o namorar¹⁰¹ e o sentir-se casado com alguém. Mas “morar junto” é também modo bastante usual para referir-se ao casamento. Com o tempo, os amigados podem virar casados, mas o que marca essas duas etapas raramente seria assumir publicamente o contrato, e sim como vai se estabelecendo a relação e o modo como o casal entende o vínculo – se viver amigados “der certo”, pode se estabelecer como casamento. Pessoas já separadas podem amigar-se ou morar juntas também¹⁰². O tempo e o sentimento em relação ao convívio é

99 Um dos motivos citados é a falta de recursos para criar os filhos. Outro motivo citado pelas mulheres era o problema da violência. Algumas mulheres reclamavam que cuidavam tanto dos filhos para que esses *fossem gente do bem*, mas que sempre estavam *correndo o risco de perdê-los para o tráfico*.

100 Ainda que seja comum terem filhos logo no primeiros anos da vida fértil, ter o filho muito jovem é entendido por mulheres mais amadurecidas, com novas relações estáveis, um erro que fizeram porque *ainda não tinham cabeça*, um discurso certamente contraditório com a continuidade da prática de ter filhos cedo que no entanto espelha a reflexão das mesmas sobre sua própria experiência.

101 Um dia, na praça, conversávamos sobre a diferença desses relacionamentos com alguns dos adolescentes. Um deles contou que estavam construindo um barraco para eles namorarem, porque a avó não gostava de namoro em casa. Um dos meninos (12 anos) presente naquele momento, olhou para mim e explicou: *ah, mas isso aí é pra casa não virar cabaréeee*.

102 Já, em 1945, René Ribeiro, no artigo “On the Amaziado Relationship and others aspects of the family in Recife, Brasil”, investe na discussão sobre o tema das diferentes categorias de união marital. O autor se insere na discussão sobre uniões maritais com Melville Herskovits e E. F. Frazier. Pesquisas que envolvam famílias populares, práticas de namoro, entendimentos de masculinidades, relações de gênero, são temas pesquisados pelo

que definirá qual o laço estabelecido.

Caso o vínculo com o parceiro tenha sido apenas temporário¹⁰³, mas tenha gerado filhos, estes vão se agregar a um dos grupos familiares, sendo normalmente mais associado ao da mãe; podem agregar-se à família do pai, caso essa demonstre mais interesse na criança, ou tenha mais recursos (afetivos e materiais), o que, apesar de menos comum, acontece. Pode ainda viver em ambos os grupos, passando períodos junto a cada um deles. E por último, a guarda do filho pode ser motivo de conflito, seja por desejar o seu convívio ou não.

Normalmente, quando um pai e uma mãe biológicos assumem o filho, ou são casados, esse terá o nome da família materna e paterna – um exemplo Jonas da Silva Silveira – primeiro nome da família da mãe e segundo nome da família do pai. Caso não o assumam ou a genitora não queira reconhecer o pai biológico, esse poderá ter apenas o nome da família da mãe, ou ainda adotar o nome de um dos meio irmãos, por exemplo, tornando-se um filho do meio irmão da mãe¹⁰⁴.

Dos genitores se espera o esforço de sustento daquela criança, muito embora, em muitos casos, a própria criança também traga recursos para o grupo, já que muitas famílias participam de programas de bolsa do governo, como bolsa escola e bolsa família, ou porque elas, quando mais crescidas, fazem a “correria”, termo usado pelas crianças para referir-se ao trabalho honesto, que exige diariamente “correr” atrás de recursos. Durante o dia, as crianças pequenas passam muitas vezes em companhia dos avós ou de irmãos e, pela noite, voltam para

Grupo de Pesquisa FAGES (Família, Gênero e Sexualidade) do PPGAS da Universidade Federal de Pernambuco. Coordenado por Parry Scott, tal grupo vem formando um *corpus* de pesquisa nos últimos anos. A prática de morar junto e amigar-se são observados numa pesquisa feita por Scott e Marion, (2000) com grupos de classes populares nas proximidades da região por mim estudada. Os autores, no entanto, identificam também o namoro “à moda antiga”, que pode culminar em noivado e casamento (com o ritual matrimonial), o que não observei na minha pesquisa. “[...] e há o casamento resultante de um namoro prolongado com noivado. Nesse caso, o relacionamento é qualificado pela comunidade como tradicional ou à moda antiga ou, como disse uma das participantes do grupo de discussão, “muitos lá na comunidade falam que o nosso relacionamento é do tempo dos avós”.

103 A gravidez na adolescência é muito comum e, muito embora muitos tenham acesso a métodos anticoncepcionais ou abortivos, ter filhos parece vir não da falta de esclarecimento na área, mas de uma prática comum entre os mesmos que envolve vários aspectos distintos, como por exemplo, a virilidade masculina e fertilidade feminina, ou o já citado desejo de “fazer minino”. Jovens e adolescentes participavam ativamente de *workshops* sobre controle de natalidade oferecidos pela ONG Pé no Chão. Num dos eventos de planejamento em que participei, houve um debate amplo sobre os motivos que levariam os jovens a recusarem-se a usar métodos contraceptivos, já que duas das adolescentes que participaram do último *workshop* estavam grávidas e uma outra temia estar. Parece também certo pensar que ter filhos é um ritual de passagem à vida adulta, já que tendo filhos não são mais considerados crianças, como me explicou um adolescente, que teve seu primeiro filho aos quinze anos. Veremos no capítulo 3 que assumir responsabilidade é um fator determinante para ser respeitado; e, nestes termos, ter um filho é um passo decisivo para ingressar na vida adulta, já que passa a assumir responsabilidade por si e por um ser que precisa de cuidados especiais, como parecem ser considerados os bebês entre eles.

104 Voltarei a esse tema posteriormente.

o convívio dos pais. Quando estes vivem com a família extensa, todos convivem juntos, mas quando o casal ou a mulher moram noutra casa, muitas vezes depois de ter contraído novo casamento, os filhos acabam ficando na casa dos avós, passando esses a serem considerados, em alguns casos, como “mainha” e “painho”¹⁰⁵. No grupo doméstico, quando um novo membro nasce, nem sempre a genitora ou o genitor ocuparão o lugar de mãe/pai. Este papel poderá ser transferido para os pais dos pais quando os genitores são ainda muito jovens. Vamos ver que esse fato cria tensões entre os membros do grupo familiar, pois competem interesses entre pais, filhos genitores e os novos membros.

A gravidez, assim como o número de filhos que têm ou pretendem ter, é tema recorrente na conversa das mulheres, e demonstravam que, quando com parceiro fixo, era em acordo com esses que planejavam se queriam ou não mais filhos. Muitas das mulheres como quem conversei declararam terem *ligado*¹⁰⁶ quando queriam parar de tê-los. No entanto, parecia importante que, ao se formar um casal, a possibilidade de ter um filho em comum estivesse presente, evidenciando a importância dos mesmos numa relação de casamento. Todavia, se por um lado é importante ter filhos em comum num casamento duradouro, o mesmo não garante a durabilidade do vínculo, uma vez que o sangue ou o sêmen/óvulo parecem não ser garantias da paternidade/maternidade, nem o fator que parece segurar homem/mulher numa relação de casamento.

Lévi-Strauss (1996), na análise clássica sobre o casamento, diz que o mesmo existe enquanto instituição social legitimadora da prole, e constitui-se de relações de reciprocidade, de mutualidade e de direito/obrigação. A atribuição de direito e obrigações em relação às crianças prescindiu da relação de mutualidade entre "pai" e "mãe". No caso estudado, a relação de reciprocidade, muitas vezes, não se fundamenta na co-parentalidade. Apenas quando se estabelece uma mutualidade ou quando os laços são reconhecidos. Como explicita Anne Cadoret (2000), na co-parentalidade a aliança é separada da filiação. Em campo, o casamento não se constitui como instituição legitimadora da prole. O vínculo matrimonial está mais ligado a uma compatibilidade e desejo do casal de permanecer juntos, ou de *um suportar o outro*, como ouvi algumas pessoas alegarem, do que do fato que têm um filho em comum,

105 Por ser bastante freqüente a adoção dos pais dos pais como seus próprios pais, vou desenvolvê-la num item posterior.

106 Várias entre as mulheres que conversei tinham feito laqueadura quando tinham três ou quatro filhos, alegando que *não dariam conta de mais*. Uma delas, inclusive, reclamou que teve que engravidar da última filha porque somente assim conseguiria fazer a cirurgia gratuitamente. Tentara no terceiro filho, mas a médica se recusava a fazer, por ser na época muito nova.

propondo que a família não se forma pela presença da criança, em si. Essa pode servir de aliança, uma conexão com o outro, muito embora essa possa, com o tempo, tornar-se indesejada, ou atrapalhar novos casamentos. É possível, e bastante comum, terem filhos com vários parceiros, pois a criança é, sim, sempre mais uma possibilidade de vínculo ou de troca com o outro, o que nem sempre precisa ser duradouro, nem parece ser permanente.

Durante minha estada em campo, nunca assisti a um ritual de casamento. Informais, os casamentos ocorrem de forma muito mais discreta que o nascimento de uma criança. A criança pode ter receptividade ritualística garantida pelo “chá de bebês” e pelo batismo ou apadrinhamento. Neste sentido, o caráter relacional da “produção” da criança (Strathern, 1988, 1992; Cohn, 2000) se estende a muitas pessoas na comunidade e fora dela, não restringindo-se ao grupo familiar. Na minha penúltima ida a campo recebi o convite para o chá de bebê de uma adolescente que engravidara durante o período em quem estive em campo, de um outro informante meu. Deu-me a notícia quando me convidou para apanhar jaca próximo da casa. Quando vimos a dificuldade de conseguir a fruta, eu propus que deixássemos para outro momento, pois precisávamos da ajuda de alguém que pudesse subir no pé. Ela diz que não poderia desistir porque poderia o minino “nascer com cara de jaca”. Disse em meio a risos e, jogando-se para cima de mim, revelou sua gravidez e a discreta relação que tinha com um dos adolescentes do grupo. Como esse namoro, que passara imperceptível a mim, mesmo convivendo com eles por meses, os casamentos acontecem discretamente.

Como vimos, existe uma desvinculação entre casamento e nascimento de um filho, até porque maternidade/paternidade parece mais complicada que dar à luz a uma criança. É preciso, para isso, conquistar esse lugar “fazendo o minino”, (ajudando a criança a crescer, dando-lhe afeto, carinho, comer) ou ainda “fazendo-se no minino” (construindo-se socialmente como seu pai, sua mãe, e sendo por esse reconhecido como tal).

2.4.2 Parentes Estranhos: perspectivas de parentesco.

Não se deve nunca esgotar de tal modo um assunto que não se deixe ao leitor nada a fazer. Não se trata de fazer ler, mas de fazer pensar.

Montesquieu, Do Espírito das Leis

Era um dia de treino de dança popular nordestina na praça do Arruda. Algumas das meninas ensaiavam passos do maracatu aprendidos na semana anterior, outras corriam umas atrás das outras numa brincadeira frenética; alguns meninos e meninas desafiavam-se no *breakdance*, como de costume, e outros ainda gingavam capoeira, acompanhados de um amigo e agora também instrutor deles. As crianças do Grupo de Arte-Filmagem CineFavela, formado há pouco mais de um mês, estavam aprendendo a fazer entrevistas com os colegas. Havíamos entrevistado algumas das dançarinas, quando alguém anunciou que poderíamos entrevistar Tercílio, um adolescente dançarino de *break*. Foi quando Caixa, um garoto muito magro, de aproximadamente onze anos, testa bem saliente (motivo de seu apelido), disse que Tercílio era seu irmão. Prestei certa atenção nele, pensando que ele mesmo gostaria de ser entrevistado. Como estava preparando o grupo para a entrevista, apenas assinalei com a cabeça que entendera, e que ele poderia ser o próximo. A próxima frase de Caixa, no entanto, fez-me virar imediatamente para ele. Ao perguntar quem entre eles era o Tercílio, Caixa apontou para um dos rapazes que estava entre um grupo afastado e disse: *é aquele lá. Ele é meu tio*. Repentinamente achei que havia ali um erro. Perguntei – *Ele é teu tio ou teu irmão?* E sua resposta foi reveladora: *é os dois; irmão e tio*. Ao perceber minha confusão com os termos e a curiosidade dela decorrente, explicou-se:

É que ele é filho da minha mãe, que é também minha avó. É que foi ela quem me criou. Assim, a mãe dele é minha mãe porque ela me criou, e minha avó porque a filha dela que me teve.

Os termos usados por Caixa, revelando a duplicidade de vínculo de parentesco com as mesmas pessoas, foram percebidos por ele como confusos para uma pessoa que não conhece a dinâmica local; explica com detalhes por que chamava sua avó de mãe, a mãe pelo nome próprio e o irmão da mãe como tio e seu irmão ao mesmo tempo. *Ele é filho de minha mãe, que também é minha avó*, revela essa duplicidade, mas o que dá o significado maior é a frase: *é que foi ela quem me criou*. Então, a mãe do tio (nesse caso, o irmão da mãe) é também a sua mãe e sua avó. Já a relação com a genitora se dá pelo fator mais biológico: foi a filha dela (da

minha avó) quem me “teve”. Esse “parentesco duplo”, como vou chamar aqui, pareceu interessante para pensar o modo como o parentesco se engendra na cotidianidade, e quais as subjetividades envolvidas nesse processo. Os termos relacionais expressos por Caixa, apesar de revelar, como propõem Strathern (1998) e Carsten, (2000, 2004¹⁰⁷), o **estar relacionado**, não revelam o processo de subjetivação que isso implica, ou seja, as relações expressas somente com termos parecem dizer pouco da dinâmica que os mesmos implicam na sua experiência cotidiana. Era preciso mais que os termos. Era necessário ir ao contexto e narrar o passado, já que os termos em si certamente são reveladores, mas também podem esconder os processos de significação do grupo, e os entremeios da construção das relações nas dinâmicas de parentesco, que quase sempre revelam, em consequência, as relações de alteridade, pois, como sugere Gow (1997:01), parentesco é “acima de tudo uma sistema de subjetividade”, uma vez que as estruturas básicas da consciência humana envolvem necessariamente “a consciência de um eu (*self*) em meio aos outros”, estando, portanto, relacionado ao “modo vivido” das relações.

Explicando os termos, Caixa traz à tona as tensões existentes na prática comum no grupo pesquisado de avós criarem filhos de seus filhos, não raras vezes de “papel passado”¹⁰⁸. Antes da conversa com Caixa, ouvira algumas referências ao tema, sem ter tido oportunidade de aprofundar. Também notara, antes dessa entrevista, um certo investimento de algumas pessoas, especialmente mulheres acima de 35 anos, em conquistar/cativar as crianças, insistindo que estas lhes chamassem de mães. A partir desse dia, comecei a perguntar sobre o tema com mais frequência. Passei a observar as dinâmicas e as falas, as brincadeiras que envolviam filhos pequenos, bem como a prestar atenção às narrativas de alguns dos agentes centrais envolvidos nessa dinâmica, sejam elas as crianças, os avós, os genitores, buscando entender suas razões, as tramas envolvidas, revelações de afeto e de desafetos.

Estudando entre crianças em classes populares de Florianópolis (Silva, 1998), encontrei o que Cláudia Fonseca (2007:13) encontrou em seu próprio campo em classes populares de Porto Alegre: a prática da “circulação de crianças”. Esse termo é usado por Fonseca para designar a transferência de uma criança entre uma família e outra, seja sob a forma de guarda

107 Segundo Fonseca (2007) “Para afastar a discussão da oposição entre o biológico e o social, na qual boa parte dos estudos antropológicos se atolou, Carsten (2004) sugere uma mudança de vocabulário: propõe empregar o termo “conectividade” (*relatedness*) “em oposição ou ao lado de parentesco para assinalar uma abertura para idiomas indígenas de conexão”(Carsten, 2000:4).(Fonseca, 2007:10)

108 O termo “papel passado” foi utilizado por alguns dos pais, e um informante me explicou que a maioria dos avós preferem registrar no cartório local a criança no seu nome, para obter assim todos os direitos e deveres legais sobre a mesma. “Já que vai criar mesmo, preferem fazer assim, tudo direitinho, de papel passado”, explicou-me o

temporária ou de adoção propriamente dita. Fonseca (1993, 1995, 2007) salienta a prática de **circulação de crianças** enquanto uma dinâmica estratégia de sobrevivência das crianças em classes populares, considerando como uma estrutura básica de organização de parentesco. Assim,

Observando a prática de circulação de crianças como uma estrutura básica da organização de parentesco, em grupos de baixa renda brasileiros, nossas atenções se voltam de um 'problema social' para um processo social, e nosso enfoque analítico muda de o 'colapso dos valores tradicionais' para formas alternativas de organização vinculadas a uma cultura popular urbana. (Fonseca, 1993:116).

A adoção de crianças por parentes próximos, vizinhos e padrinhos, considerado na literatura (Fonseca, 1993,1995, 2005; Sarti, 1996; Camarano, 2003; Silva, 1998) como um mecanismo de parentesco e de sobrevivência de grupos de classes populares, traz, sob o ponto de vista das crianças de Recife, questões importantes sobre a complexidade das relações de parentesco entre os mesmos. Por um lado, falam dos avós como os que merecem ser chamados de pais, criando com esses um duplo parentesco. Por outro lado, falam dos genitores "como um estranho", "como um inimigo", alguém que está ali, que não admiram, um contra-exemplo nas suas vidas. Como nos alerta Pina Cabral e Lima (2003: 364), a "aparente universalidade dos termos de parentesco pode esconder sutis diferenças (por exemplo, no tom do relacionamento dos generos, na natureza dos laços de adoção, etc, etc.)".

Em observação participante e por meio de narrativas de progenitoras/mães, avós e das próprias crianças, pode-se perceber, especialmente entre mulheres adultas, o esforço num investimento de conquista de crianças de poucos meses de vida como filhos. Pode-se dizer que "cativam" os filhos dos filhos ou de filhos de parentes próximos, em alguns casos distanciando-os dos genitores. Esta prática abre para a criança perspectivas de pensar sobre quem merece seu "amor de filho" e o seu respeito e, em alguns casos, escolher quem chamará de pai/mãe. Neste capítulo, reservo especial atenção ao modo como crianças pensam e falam das relações com os "considerados parentes" e com os "considerados como estranhos", relações essas mediadas por sentimentos como a raiva e o amor. Tomando a criança como "ego", o presente capítulo analisa a prática como um mecanismo no qual a criança passa a ser o eixo central na relação de transformação de parentesco, dentro dos termos referidos anteriormente. Em suma, as crianças levantam questões importantes sobre a complexidade das relações de parentesco, que contrastada com a visão do grupo familiar, permite entender o parentesco

informante.

como um campo repleto de tensões e negociações constantes. Buscando explicitar estas questões, farei um recorrido das experiências encontradas em campo.

2.5 Casos vividos narrados

2.5.1 Ato 1- Estranhando parentes

Voltemos à conversa com Caixa, responsável pelo meu crescente interesse na temática. Ao ouvir a explicação dos termos de parentesco, propus imediatamente entrevistá-lo, já que seu tio/irmão estava ocupado naquele instante, gingando capoeira. Apoiada pela filmagem do grupo, tivemos uma longa conversa, que transcrevo, em parte, aqui.

Sim, eu vivo com a minha avó porque... quando eu era pequenininho a minha mãe queria me dar a uma pessoa estranha. Aí minha avó pegou e mi pegou, não deixou. O meu avô pegou, eles... e levou pra casa cuidou de mim, não sei o quê. Aí [pausa] minha avó me disse: vamos cuidá desse menino porque... tua mãe é doída! Aí pegou, me cuidou de pequeno até hoje. E hoje eu dou um bom valor a ela, zelo por ela, por meu avô que tá encima duma cama; não pode andar..., e assim eu vou. Que, minha mãe quando [eu] era pequeno, minha avó quando eu era pequeno, quando era assim... nova. Se ela fosse uma mulher nova ela fazia o quê?- Não. deixa levar! Mas não. Ela foi lá, sendo honesta, me pegou, e me botou na casa dela, me criou, desde... Hoje minha tia, ela saía pra esse negócio de prostituição, trazia negócio pra mim do bom e do melhor, leite.

A narrativa de Caixa, carregada de emoção na voz, mostra como ele, ainda menino, foi construindo as relações com aqueles que lhe acolheram no seio da família consanguínea, baseado nas narrativas dos demais do grupo, criando a certeza sobre qual pessoa merece ser chamado de pai/mãe. Desde muito cedo, tomou conhecimento que fora “dado a outro grupo”, o que era considerado na família uma traição, já que “não se dá um filho a um estranho” quando se está em sã consciência.

Para Caixa, parece claro que foi por generosidade que seus avós o salvaram de tornar-se um filho de desconhecidos. Também parece claro que pessoas novas não o adotariam, e sim os mais velhos, o que parece indicar que são os com mais idade e (honestos, conforme o “minino”), que são capazes de acolher uma criança como se deve. Por outro lado, seu discurso também revela a construção de uma moral em que a dádiva e a dívida estão fortemente presentes. Se ele recebeu dos avós os devidos cuidados para crescer, deve agora retribuir,

zelando pelos avós doentes, uma responsabilidade que assume (desde os nove anos) indo para o sinal dançar *breakdance* e levando recursos para a família.

Caixa continua contando como se sente em relação ao grupo em que vive, como os considera e como, por essa consideração, prefere chamar cada um deles:

Caixa - É! eu mesmo só criado pela minha avó, porque foi ela que me criou. Agora eu não chamo a minha de mãe de mãe, não. Até eu gosto dela porque ela batalha pra me dá de comer, agora minha avó, eu acho, eu prefiro assim. Ela [a progenitora] me dá de come, me dá isso, mas não me dá amor como minha avó me dá. Não me dá carinho como minha vó me dá. Ai eu, eu chamo minha mã... [pausa] minha avó de minha mãe, porque ela foi como uma mãe pra mim, e minha mãe foi como um estranho, meu. Ai, hoje eu me sinto revoltado! Eu num, num digo: tu é isso, tu é aquilo, tu é aquilo... eu apenas fico na minha... ela bota de comer pra mim, eu pego, como, chego pra minha avó, abraço ela, faço isso, faço aquilo.... tenho que zelar por ela, porque quando eu era pequeno foi ela que fez aos contrário do que eu tô fazendo por ela.

Rita - Foi ela que te acolheu como filho?

Caixa - Foooi. Chamo ela de mãe a minha avó... minha mãe, eu chamo ela de... pelo nome dela mesmo!

O depoimento de Caixa revela como se constrói tanto a relação de parentesco quanto como se estabelece uma espécie de estranhamento dentro do próprio grupo consanguíneo. Vemos aí a importância do sangue, mas também da comensalidade, da partilha do amor, numa dinâmica de dar, receber e retribuir nos termos Maussianos (Mauss, [1950], 1974), mostrando a obrigatoriedade da troca quando diz que faz tudo para ela porque ela (a avó que o acolheu) fez tudo por ele. Ainda que sua genitora o sustente, trabalhando para botar comida em casa, parece que, para o menino, conseguir os suplementos para sustentar uma criança ou gerar um filho, não são suficientes para que seja considerado ter parentesco. Depois de gerar e parir uma criança, há uma série de requisitos que transforma um progenitor em parente, ou em alguém digno de ser chamado de mãe/pai.

Narrativas de outros filhos adotados por avós trazem essa mesma questão: o genitor não só não é considerado como pai/mãe, quanto pode transformar-se num estranho, ou se tornar o principal inimigo nos primeiros anos da vida de uma criança. Uma jovem de 19 anos, por exemplo, conta que ela e seu primo/irmão foram criados desde muito pequenos pela avó. Frisa que sua genitora, a quem chama pelo nome, por muito tempo foi como um inimiga que teve dentro de casa. Ainda agora a jovem afirma que essa sempre foi um contra-exemplo do que se deve ser na vida:

Eu e minha mãe, a gente não se dá muito, é muito arenga. Hoje ainda a gente tá tentando, mas é como assim uma irmã mais velha pra mim. Ela quer que eu obedeça ela, mas eu só mais parecida com a minha avó, que é a minha mãe. Eu e meu primo fomo criado como irmão. Mainha criava nós dois, e tia e Dida [a genitora] iam trabalha pra dar o comer pra gente.

Ainda falando da genitora, diz:

Ela é fraca, não sabe dizer não, e todo mundo engana ela. Oxi, não considero ela minha mãe, não. Nós duas era só arenga [briga] a vida inteira. Agora que a gente começou a se entender melhor, mas ela sempre ia contra mim, e claro que eu contra ela. A pessoa que eu considero minha mãe é a minha avó. Ela sim me criou.

Essa mesma jovem narra que faz poucos anos que soube quem era o seu pai. Tem vontade de conhecê-lo, mas, ao mesmo tempo, teme ser rejeitada, porque sua mãe sequer disse ao pai da sua existência. Por muitos anos, a própria genitora negou-lhe o conhecimento do pai, o que para a adolescente era um fator também de conflito com essa, pois, segundo a própria jovem, *se ela teve coragem de dormir com ele, que tenha coragem de assumir.*

Um exemplo bastante interessante dessa relação de parentesco é a facilidade com que os parentes da mãe, tão logo percebem que o pai não quer assumir o ato da procriação, que “gerou” o novo ser – ou seja, que não assume que a criança é seu parente também, e escolhe assim não se associar com a nova família – é então praticamente descartado da história da criança. Um irmão, ou o pai da mãe da criança, ou a mãe da criança¹⁰⁹, assumiriam a mesma, “colocando-a no seu nome”, ou seja, a família da mãe retém a criança como sua, adotando-a legalmente, impedindo por completo que o outro progenitor a reclame algum dia. Assim, o papel do pai é rapidamente substituído por um parente da mãe, transformando-se também aqui um parente duplo. A figura do progenitor é praticamente anulada nesse caso e, junto com essa, toda sua família. Essa regra não é verdadeira quando o mesmo quer se agregar de verdade, ou seja, quando decide assumir a família ou o filho, assim que saiba da sua existência.

Podemos ver que no caso de Caixa, por exemplo, que o fato de que o pai não o assume não é a questão central, mas o fato de que a mãe não quer assumi-lo, coloca-se como o problema. Uma mãe que o entrega a estranhos é tratada como uma estranha. Ela rejeita o sangue, rejeita o parente, e não merece ser chamada de mãe. No caso de uma menina que nascera durante o período da pesquisa, o tio materno disse que assim que soube que o pai de sangue não quis assumir que o filho era dele, deixou claro que *o filho não vai ser dele mesmo*. Tão logo a menina nasceu, registrou-a no seu nome, passando essa a ser formalmente sua filha (filha do irmão da mãe). Não parecer haver qualquer preocupação com aspectos considerados incestuosos, já que mais que tudo tratava-se da formalização da paternidade. Garantiu assim

109 Tal prática não é entendida como incesto, já que se trata de questões legais que não remetem a outra coisa senão a garantir um nome familiar à criança.

que o “cara” nunca possa assumir a menina como sua filha perante a lei.

É ele mesmo quem me conta:

Quando a L nasceu, eu peguei e registrei loguinho ela no meu nome, que é pro cara nem vir quere dizer depois que a filha é dele. Não quis assumir o que fez, agora que se dane. Eu que não vô deixar ele vir querer ser o pai dela depois que vê a menina.

Há aqui um jogo curioso de tornar estranho como parente, e tornar parente como estranho. Se Caixa fosse adotado por um estranho, estes seriam agora seus próximos, mas a mãe dele, por ter dado o filho a estranhos, passa a ter o *status* de estranha para o menino. Associando-se a um grupo de estranhos, e rejeitando cuidar do filho, a mãe transforma-se numa dentre esses, sem sê-lo por completo: ela é “como uma estranha”. Pode ocupar um lugar de desconforto permanente perante a posição que ocupa, ou pode agregar-se como uma irmã mais velha, uma meia-mãe/meia-irmã.

Uma das questões levantadas por Caixa, no início deste texto, era o modo como tios tornam-se irmãos, irmãos tornam-se sobrinhos, avós tornam-se pais, pais tornam-se irmãos e assim por diante. Também sua fala expressa um pouco o modo como essa dupla parentalidade pode ser confusa na definição de papéis, hierarquias, troca de afetos, e responsabilidades. Além de revelar claramente que o parentesco é, mais que tudo um lugar que se conquista, parece que também nos revela que essa relação, sendo dupla, não é simples e nem está longe de tensões no dia-a-dia, sendo necessário pensar parentesco como um **campo de negociações**.

Um dos erros maiores que os meninos confessavam que se podia cometer era “bater nos filhos dos outros”. Era uma espécie de pecado nas relações entre vizinhos. O filho dos outros, cabe aos outros educarem. Por outro lado, ouvi várias narrativas sobre os castigos que sofreram de seus pais, e essas narrativas implicavam em risos, piadas, e algumas vezes, quando extremos, implicavam em narrativas de tristeza. Todavia, era interessante como, especialmente os adultos, afirmavam que era uma honra seus pais os educaram bem. Um filho educado não é *mimado*, diziam vários dos pais e, às vezes, as próprias crianças. Assim, uma pessoa parece aceitar ser castigada ou educada, apenas por quem considera ter esse direito: por seus próprios pais. Creio que aqui está uma das grandes tensões na relação entre os filhos e os genitores: eles não os aceitam e não os vêem como pais, e por isso não os obedecem. Há entre eles um certo *status* de igualdade, e não mais de hierarquia, como com a figura do pai/mãe.

É essa relação de autoridade que parece levar avós a registrarem os netos como filhos seus. Um senhor me disse uma vez, *se vai ser criado por mim, ele vai ter o meu nome, vai ser registrado direitinho como meu filho, porque não quero ninguém mais se metendo na*

educação dele – educo ao meu modo. Resolvem-se assim dúvidas sobre autoridades, muito embora em quase todos os casos os genitores devam contribuir na alimentação da criança. Também é comum, nesse caso, que apenas os homens sejam os que dão o nome aos filhos dos filhos, quando o pai biológico não os registra. A criança precisa de um nome, isso todos concordam; ela também precisa, contudo, de muitas outras coisas para crescer como gente, e quem lhes dá essas coisas merece ser considerado pai/mãe da mesma.

Para que se considere alguém parente, é preciso partilhar e ter como recíproco uma série de bens, alguns citados por Caixa: o amor, o afeto, o viver, e a consideração. A comida, fundamental para “criar” alguém, tem, no entanto, que vir associada ao afeto, já que a progenitora “dá o comer”, mas parece que somente isso não dá o direito de ser considerada a mãe; o parentesco exige a permanência do dar, que, no caso de Caixa, não se centra somente na substância (a comida) em si, mas deve ser conjugada com a própria intenção que acompanha o dar: o mana¹¹⁰. Segundo Sarti (1996), esta rede, que se estende também na vizinhança, é, assim, reafirmada pela “moral da reciprocidade”, pautada pelas obrigações de dar, receber e retribuir.

A comensalidade pode criar parentalidade, como vemos no caso em que as crianças passam mais e mais tempo com uma família, sendo alimentadas por essa, e passa a ser considerada parente. Não é, entretanto, apenas o morar junto, o comer juntos, que cria parentalidade. Uma criança pode ser criada por alguém sem tornar-se parente, pois o que importa, em última instância, é a “consideração” pela pessoa que o colocará no *status* de parente; esta consideração deverá ser recíproca, para que ela se torne um laço duradouro, permanente. Há forte diferença entre aquele que bota comida em casa e aquele que alimenta. A mãe considerada é aquela que alimenta, que faz o comer, e que dá carinho, afeto.

Neste sentido, vemos uma grande diferença entre criar ou gerar. Criar implica em alimentar o corpo, mas também alimentar o ser como um todo, dando-lhe aquilo de que precisa para ser uma pessoa: carinho, afeto, consideração. Gerar é apenas “butá no mundo”, um vínculo que pode significar pouco, caso o criador não reconheça a criatura. Mãe é uma capacidade de qualquer mulher, desde que se dedique a isso. Não é privilégio das que *geram* “*minino*”.

110 Para Mauss & Hubert, (1971), “[...] A noção de mana como a de sagrado não é mais que, em última instância, uma espécie de categoria do pensamento coletivo que fundamenta seus juízos, que impõe uma classificação das coisas, separando umas e unindo outras, estabelecendo linhas de influência ou limites ao isolamento”. (Mauss e Hubert, 1971:33)

Se por um lado o parentesco pode ser analisado como uma troca em que não somente o dar e receber estarão em vigor, mas sim o modo com que se dá entra em jogo, poderíamos dizer que seria a própria “consideração”¹¹¹ que faz a relação.

Todavia, se ainda parece ser possível o duplo parentesco, o que pareceu demasiado a uma das mulheres que criava seu filho é que a ela caiba ainda mais um laço de parentesco. Ao conversarmos sobre sua condição de mãe/avó, o duplo parentesco é levantado como possível entre ela e o neto:

Eu que criou o menino desde que era bebezinho. Ele é filho do meu filho mais moço, mas é como se fosse meu, porque eu que cuido.

Reclama, contudo, dizendo que a nora propôs que ela fosse também madrinha do menino. Achou demasiado o acúmulo de tantos vínculos com o menino:

E agora, eles estão querendo batizá o menino, porque ele ainda não tem madrinha. Agora, veja só Rita. A mãe dele quer me convidar pra ser a madrinha. Eu disse a ela que não, mas ela insiste, dizendo que se não der a mim, não vai dar a mais ninguém. Nós tamos num tira-teima. O menino tá grande já e eu não quero não ser a madrinha dele. Porque veja só: eu já sou a mãe, sou a avó, e ainda vou ser a madrinha... é muita coisa, não é não?! Oxi, muita coisa com um menino só. Ela que escolha outra pessoa pra batizá, não é mesmo?!

O ato de batizar alguém que se cria como filho, sendo sua mãe, avó e madrinha, pareceu superar as expectativas de vínculos possíveis entre duas pessoas. Além de quebrar uma rede importante de relações no grupo, empobrece as referências importantes para o menino. Esse aspecto sim, quebraria um forte sustentáculo na vida da criança. Romperia a rede de apoio fundamental nas famílias de classe popular, que é o apadrinhamento.

2.5.2 Ato 2 : Atos e falas na conquista do filho (dos outros)

Se por um lado as crianças citadas anteriormente narram a não-construção da relação de maternidade/paternidade com os genitores, dadas as circunstâncias do desenrolar da história do grupo, por outro, como já nos alerta Caixa, é o modo como os que não tinham a obrigação de criá-los constroem esse vínculo que lhes confere o direito de serem chamados de pai/mãe.

Para Caixa, os parentes mais velhos mostraram-se mais dispostos a criá-lo. Observei em campo que eram justamente as pessoas acima de 35 anos (idade em que começam a

111 Mattoso (1988) chama esse tipo de **parentes por eleição** e, na Bahia, são chamados "parentes por

tornarem-se avós) que investem numa maternidade/paternidade de crianças recém-nascidas, especialmente quando se refere a filhos de parentes, ou de vizinhos. Mesmo tendo criado vários filhos, parece comum continuarem a exercer a maternidade/paternidade cuidando/criando os filhos dos filhos, ou filhos de parentes próximos, mas também de vizinhos ou pessoas próximas. Veremos que os motivos podem ser variados, e parece bastante comum acontecer quando a criança é um primogênito, filho de “mulher nova”, solteira, ou de “casal novo”. O interessante aqui, entretanto, é que o enfoque comum não é dado no “abandono da criança pela mãe”, como no primeiro caso citado, mas na dinâmica por meio da qual a criança é disputada por um ou mais possíveis pais.

Ao contrário do que se pode observar em trabalhos que focam na desestruturação da família de classes populares ou no abandono da criança (Violante, 1983; Guirardo, 1986; Marin, 1991)¹¹², aqui o que parece mais evidente é que a família, especialmente os membros mais velhos do grupo, fazem uma espécie de investimento em ter filhos de filhos, filhos de parentes e de vizinhos, criando-os próximos e algumas vezes como seus próprios filhos. Para tanto, é preciso conquistar, gradativamente, o lugar de mãe/pai: ter a “consideração” da criança, que permite *status* até mais alto do que aquele conferido aos genitores. Sendo o papel de mãe/pai de muito esforço, é também fonte de forte prestígio. Ofertar uma criança, vê-la desejada pelos demais, é aumentar esse prestígio. Conquistar o lugar de mãe de uma criança que não nasceu do seu ventre, ser mãe de consideração, oferece a essa ainda mais prestígio, pois ela não tinha a obrigação de sê-lo.

Por diversas ocasiões pude participar de situações em que, notadamente, havia um investimento em atrair a criança para o grupo doméstico (no caso de não morarem juntos), ou ainda de serem chamados de pais por esses. Essa conquista vem associada a uma ambigüidade, na qual o ofertar e o conquistar fazem parte de um jogo familiar que envolve muitos fatores, entre eles econômicos, afetivos, de poder e autoridade, de conflitos, de troca, e ainda de prestígio.

O evento a seguir ajuda-nos a entender a dinâmica da conquista das crianças como

consideração”.

112 Segundo Violante (1983:44), "As famílias são em geral, desorganizadas, principalmente pela ausência do pai - sobretudo por falecimento ou alcoolismo, abandono, prisão, uso de tóxico; ou pela ausência da mãe - por abandono, falecimento, prostituição, psicose, prisão; ou ambos - pelas mesmas razões ou combinações entre elas". Goldani (1982) nos alerta que o fato que tem alimentado o mito da desorganização familiar entre os pobres é a variedade de arranjos domésticos dos grupos populares nos quais sobressai a presença de famílias monoparentais, sobretudo mulher com filhos.

filhos, mostrando **a tensão entre ofertar e conquistar a maternidade/paternidade**, considerar e ser considerado, expondo uma jocosidade à ambigüidade que se instaura nessa conquista. São casos particulares, mas que representam outras histórias encontradas no campo.

Quase final de novembro de 2006 (26/11) e todos aguardavam os atores do grupo Pé no Chão, que voltariam de turnê na França. Vários familiares estavam no aeroporto Guararapes, esperando ansiosos a chegada dos dançarinos que tinham viajado para uma temporada no exterior. Assim que cheguei ao aeroporto, alguns dos familiares me receberam com calorosos cumprimentos. A mãe de um dos atores veio em minha direção assim que me viu, e logo em seguida Vilma acenou ao longe, chegando minutos depois com seu bebê de dois meses no colo. Trouxe a menina e colocando-a no meu colo, disse, sorrindo: *pega aí tua filha*. Ri do comentário, e topei o jogo. Disse que ia pegar minha filha. Algumas pessoas se aproximaram perguntando se a menina era minha, em tom jocoso. Respondi, nesse caso, que se fosse minha certamente iria ser muito mais branquinha, dada a diferença de cor de pele da mãe e a minha, e a do pai e do meu namorado. Tentei associar a maternidade aos aspectos biológicos, para observar qual reação surgiria. Nenhum comentário surgiu.

Depois de Valda brincar com a possibilidade de sua filha ser minha, comentou, agora um pouco apreensiva:

Oxi, Tia Zenaide não larga a menina; nem deixa no meu colo. Só me deu ela porque eu disse que era pra mostrar pra tu. [Acenei com a cabeça, mostrando curiosidade e perguntei o porquê]: – Sei não. Mas nem deixa e menina comigo... oxi...

Brinquei comentando que talvez a tia quisesse a menina para ela, e Valda riu, acenando afirmativamente com a cabeça. Mais uns minutos com o bebê no colo, e Dita, uma outra adolescente, e seu filho de nove meses se aproximaram. Entreguei a menina a Valda, e fui cumprimentar outras pessoas. Depois de algumas voltas na verdadeira multidão de familiares dos atores, encontrei Zenaide, que agora tinha novamente a filha de Valda no colo. Ao me aproximar dela, mostrou-me a menina e disse: *minha filha, ó*. Ri, e entrei no jogo – *linda sua filha*. Valda estava muito próximo e olhava, rindo, mas ao mesmo tempo aproximava-se de nós de vez em quando, na tentativa frustrada de tirar a menina da tia. Parecia um pouco tensa pelo fato de que a ajuda da tia em segurar a menina inviabilizava-a agora de circular com sua filha. Olhava apreensiva quando a tia se afirmava como mãe à sua filha e aos demais.

Ao mesmo tempo que tal dinâmica auxiliaria a jovem Valda a criar sua filha, já que teria assim onde deixar a menina sem precisar dispor de um recurso financeiro para tal, parecia que ter um filho em meio a esse grupo exigia saber partilhar a maternidade com algumas das

mulheres. Ainda assim, Valda parecia preocupada com a dimensão que esse aspecto poderia tomar naquele momento. Zenaide, pegando minha mão, pediu que eu tocasse seu seio, dizendo – *toca aqui e vê como já tá duro de leite?! Dizia em tom sério, mas era óbvia sua intenção de brincar, quiçá com seu próprio desejo. Quando fui eu a dizer que a menina era sua filha à alguém que chegou perto, ela afirmou que não poderia ter uma filha com a idade que tem – já não poderia*¹¹³. No entanto, era evidente que queria que a menina a chamasse de mãe, pois repetia várias vezes: *olha a mainha; dorme aqui no colo da mainha*, puxando a menina para o seu colo. Valda tinha acesso algumas vezes à criança, mas a grande parte do tempo que estivemos lá, era no colo de Zenaide que a menina repousava. Em alguns momentos, senti Vilma relaxada, conversando abertamente com outras pessoas, aproveitando o fato de que não tinha que estar com o bebê no colo; em outros momentos, a vi rondando a tia, parecendo querer ter a menina novamente consigo. Zenaide me disse que quando ela está só, em casa, no fim de semana, *vai pegar* a menina para ficar com ela. Aqui não parecia querer dizer que ia *pedir* à sobrinha a licença para ter a menina consigo, mas que ia *buscar* a menina para estar com ela enquanto estava desocupada em casa. Claro que deve ter o consentimento da sobrinha para isso, mas não pude deixar de notar a tensão existente entre as duas, cada qual querendo manter a menina junto de si.

Uma situação parecida presenciei com a genitora de Valda, que agora, cuidando da menina quase diariamente para a filha estudar, apresentava a filha de sua filha como sua própria filha. Várias vezes a vi na calçada, com a menina, apresentando-a a pessoas que passavam como sua filha. Um dia me ofereceu a menina e, quando aceitei, disse claramente: *eu nunca que ia deixar tu levar a minha filhinha*. Aqui parece fundamental lembrar que Valda fora criada como filha de sua avó e que sua mãe era como “inimiga” para ela. Agora, com a oportunidade de cuidar da filha de sua filha como sua própria filha, cuidar da menina é também aqui um modo de reatar relações com a própria filha, ou quiçá, conquistar pela primeira vez a posição de mãe¹¹⁴. Também parece importante lembrar que a própria Valda, tendo sido traída pelo namorado, passou a gradativamente conquistar o filho nascido dessa traição, disputando com a mãe da criança. Contou-me que, numa festa de aniversário, o menino se agarrou em suas pernas e a chamou de mãe na presença da genitora, o que gerou grande confusão. Comentou

113 Num outro evento, Zenaide confessou que já entrava entrando na menopausa – “*as regras não vinham mais*”. Normalmente não era comum encontrar mulheres com mais de 37 anos grávidas, como parece ser uma tendência em outros grupos, como entre intelectuais, que adiam a maternidade para depois dos trinta anos de idade.

114 Nesse caso específico, esse esforço poderia criar ainda mais inimizade entre as duas.

comigo que

Ela [a genitora] tem que ficar ligada mesmo, porque vai perder o lugar de mãe prá mim mesmo [risos]. Porque eu quem dou amor pro menino. Ela só quer fazer festa por aí.

E assim realmente aconteceu. Nos últimos meses que estive em campo, Valda se separou do pai do menino, e foi com ela, agora sua mãe, que o menino ficou.

O investimento deve ser constante. Numa entrevista com Zenaide (37), mãe de duas das dançarinas do grupo, ela contou como sua mãe fazia quando chegava em sua casa:

Mainha vinha aqui na casa, e dizia prá menina [as duas filhas de Zenaide]: “bença prá mainha”. Ela era danada. Batia aqui todo dia, e pedia a bença das menina. Eu as vezes dizia a ela: “bora pra lá que a mãe aqui só eu...” mas elas foram acostumando assim – ela a mainha e eu a Zenaide, e de vez em quando eu a mainha.

Conversando com as duas garotas, uma de dez e outra de doze anos, a mais velha das meninas disse:

D - Eu chamo a minha avó de mainha.

R - E por quê?

D - Sei lá. Porque ela cuida da gente. Assim: ela vinha aqui e dizia: bença pra mainha. E aí a gente foi acostumando assim.

R - E como tu chamava a Zenaide?

D - Às vezes de mainha, às vezes de Zenaide

R - E tu não te confunde com as duas? Quando estão as duas, como tu chama elas?

D - Elas sabem quando é uma e quando é a outra pela modo como eu chamo.

Na fala de Zenaide, vemos que parecia impossível proibir ou pedir à mãe que não pedisse benção às suas filhas como sua mainha. Tanto parece uma prática impregnada na família, como veremos a seguir, quanto parece que o lugar central dos avós, sua importância na sobrevivência do grupo, não podem ser superados por um simples esforço de tentar impedir a mãe de conquistar o *status* de mãe. Aqui, poderíamos dizer que há uma relação de poder, mas penso que ela se torna insignificante quando vemos a dinâmica do grupo. Não é o poder da avó que impõe o chamamento, mas a conquista diária, o esforço repetitivo que, em última instância, cria o hábito, e criando o hábito, pode produzir a relação como tal. Visivelmente, não era o poder que constrói a prática de chamar, mas a prática de chamar é que constrói o poder da avó.

Claro que, no caso em questão, é importante destacar a variedade de significados que tal dito pode ter – chamar a avó de mainha pode significar:

- 1 considerar/assumir a mesma como mãe/pai, renegando a gestação e o parto como instauradores da maternidade, como nos dois casos que iniciam a

segunda parte desse capítulo;

- 2 ou pode significar, como parece ser no caso citado agora, uma expansão do campo semântico, no qual o chamamento não implicaria necessariamente em escolha e sim numa possibilidade sempre presente, mas ainda não efetivada, como acontecera com o primeiro filho de Zenaide, que de fato adotara a avó como mãe.

O modo como as filhas de Zenaide chamam a avó de mãe, no entanto, parece significativamente diferente do caso do seu irmão mais velho. Meses antes dessa conversa com Zenaide, sua sobrinha disse que tanto o filho mais velho de Zenaide, falecido há alguns anos, quanto ela própria tinham sido criados pela avó, e que consideravam essa a mãe deles. Muito embora Zenaide negasse que “dera” o filho para a mãe, a sobrinha disse que o menino considerava a avó sua mãe, e que mesmo quando a mãe tinha sua casa própria, era na casa da avó que ele queria ficar porque essa o “criô e deu o comer”.

As frases –“*ela é minha filha*”, “*tua filha*”, “*não é minha filha*”, “*é filha da minha sobrinha*”, “*minha filhinha*”, “*leva a menina pra ti*”, “*não vou deixar tu levar a minha filhinha*” – abertas ao significado, parecem prometer algo e, prometendo, criar possibilidades de realizá-lo. A fala e os atos, como vimos, funcionavam nos casos referidos dentro de um jogo dúbio, ambíguo. Se por um lado a mãe “oferece” sua filha às demais mulheres fazendo com que as mesmas desejem, essa parece, ao mesmo tempo, temer que a possibilidade se concretize. Por outro lado, se as mulheres investem para conquistar o lugar de mãe para as crianças recém-nascidas, afirmarem insistentemente que a criança é sua filha/o, também negam tal possibilidade tão logo pudesse se tornar uma verdade para os presentes. A ambigüidade do jogo (*play*) se torna evidente, e pode fugir do controle cada vez que se sai dela. Certamente não se pode deixar de olhar essa jocosa oferta/conquista como um vínculo entre os adultos, mas também não se pode negar que esse jogo abre possibilidades ao evento de se concretizar, especialmente tendo em vista os inúmeros casos em que uma criança chama e considera “*mainha*” mulheres próximas da família. Embora se considere que esse é um modo de brincar com a fluidez dos papéis, e sirva para firmar vínculos entre os adultos, como certamente o faz, a criança, nesse caso, passa a ser, ao mesmo tempo, um fim e um meio relacional.

2.5.3 Ato 3 - Amor de mãe, amor de filho – resignações dos primeiros atos.

Algumas mulheres do Arruda e Chão de Estrelas afirmaram ser comum que crianças criadas pelos avós neguem voltar para a casa dos “genitores”, quando esses querem reavê-los. Relatam o forte vínculo criado entre os pais por consideração e os filhos criados, considerando a simetria da relação, já que dizem haver entre eles uma reciprocidade na consideração e a dádiva. Num dia em que muitas das mães das crianças e adolescentes das duas comunidades pesquisadas se reuniram, aproveitei para uma conversa aberta sobre o tema. Perguntei como era que funcionava a história que ouvira de muitas das crianças do grupo de os avós criarem os netos como filhos. Uma delas explicou que

É assim: a mãe é muito nova, o pai muito novo. Ai a criança é criada pelos avós. Às vezes, é de papel passado, porque os avós têm mais garantia da coisa. Eles dizem: eu cuido, crio, mas o filho fica no meu nome, é meu. Às vezes é só um costume de ir ficando e acaba ficando como filho deles, porque eles que criaram, educaram a criança, e daí a criança chama eles de painho/mãinha e considera eles os pais. (S, 37 anos, mãe de seis filhos, cuida do filho da filha mais velha. Moradora do Canal do Arruda).

O que parecia, contudo, mais impressionante, para as mulheres com quem conversei, é o modo como o fator do afeto está mais presente nessa relação:

O engraçado Rita, é que parece que é um amor maior que eles têm pela mãe, quer dizer, pela avó, um amor muito maior que o que eles teriam pela genitora. Eles até tem mais respeito pela avó, preferem elas como mães. (L. 40 anos, mãe de três filhos, moradora de Chão de Estrelas)

Uma das outras mulheres, que vivera a experiência de ter um filho seu criado pela sua mãe, revela, um pouco emocionada, que deu seu primeiro filho para a sua mãe cuidar, e depois teve mais três filhos do segundo casamento. Mas ao falar da experiência, diz que sofreu muito com isso:

É verdade. Eles parecem preferir os avós. Eu mesma tentei a vida inteira ter o meu filho de volta. Queria que ele me chamasse de mãe, mas nada... oxi, pois ele só começou a me visitar quando a minha mãe morreu. Depois de uns tempo de eu insistir tanto, ele ia então lá em casa me visitar. Mas enquanto a minha mãe era viva, era ela a mãe dele. Mas eu não culpo ele não, porque foi ela mesmo quem criou ele. Mas eu tinha a maior paixão por isso. Era fácil pra mim não, assim, ter um filho que não reconhece a gente mais como mãe. (D. 35 anos, mãe de três filhos, moradora de Santo Amaro).

O sofrimento de D. se justifica pela assimetria da relação. Embora tenha dito que deu o filho para sua mãe criar, não desconsiderou sua própria maternidade nesse processo, diferente de outras mulheres que de fato assumem os filhos como filhos de suas mães, estabelecendo

com eles um vínculo similar ao de irmã mais velha. Já o filho de D, considerando a avó como mãe, parece ter assumido que o lugar estava bem ocupado. Por outro lado, assim que avó morreu, pôde estabelecer outro vínculo com a genitora; e para a alegria dessa, passou a visitá-la freqüentemente, levando sempre consigo a filha de menos de dois anos. Quando o encontrei na casa, ela me apontou o rapaz e revelou, em voz baixa: *ele não me chama de mãe, mas agora vem aqui sempre.*

Esse mesmo amor do qual falam e até reclamam as mulheres dos diálogos citados são apontados e demonstrados pelos filhos-netos aos seus pais-avós. E nesse caso, certamente a assimetria da relação com seus genitores é também alimentada por esses, expondo, nas narrativas familiares, o modo como pegaram o filho do filho para criar.

2.6 Diferentes gerações, mesma prática

Investir na criação do filho de outras pessoas não é nova e tampouco parece ser restrita aos moradores de Recife. É também Fonseca (2007:19-20) que, explicando a dinâmica de circulação de crianças, quem cita a fala de uma informante que parece se assemelhar ao que eu mesma encontrei em campo:

Dos sete filhos vivos de Maria (mãe de Inez), apenas os dois últimos foram criados por ela. No entanto, o domingo em que cheguei inesperadamente para entrevistar Maria, eu a surpreendi almoçando na companhia de seis de seus filhos (o sétimo que havia pernoitado em sua casa, tinha recém saído para comer na casa dos sogros). No meio do clima festivo, bastaram uma ou duas perguntas minhas para que todos se envolvessem na recomposição narrativa de sua saga familiar: dois deles tinham sido criados por Dona Joana; um outro fora “roubado” por seus avós paternos; um outro tinha vivido algum tempo na casa de uma velha maldosa. O mais velho dos meninos tinha simplesmente “fugido de casa” com oito anos de idade.

O retorno à família de origem na fase adulta, revela a importância desse laço, que poderíamos chamar de consangüíneo. Mas quero chamar atenção para a frase “um outro fora ‘roubado’ por seus avós paternos”, que parece vir ao encontro com o que encontrei em campo. Dona Sebastiana, 86 anos, moradora de Santo Amaro (Recife), nascida e criada num povoado do interior da Paraíba, contou, numa entrevista que fizemos, que não foi criada pelos pais, mas sim pelos padrinhos.

Nasci em Jacaraú, me criei, e me criei no Pau D'Alho dos Floriano, na casa dos meu padrinho. Eu não me criei com meus pai não, não sabe?! Porque não teve um ano ai que teve umas fome?, minha mãe me [a]mamentou seis meses sem eu comer mais nada, e a situação um pouco

difícil, não sabe?, pra ela. Ai meus padrinho dizia – deixa eu leva essa menina pra lá?, porque esse pessoa, eles eram proprietário, fazendeiro, não sabe?! Eles tinha alguma coisa [faz o gesto de dinheiro com as mãos, esfregando o dedo indicador no polegar], não sabe?! [riso]. Então, tudo, eles tanto que seduziram, e ela (a mãe dizia): dou não. Só dou a Deus. Mas acabou, continuou... eles sempre querendo. Eram loco por mim. Eram loco por mim... ai me criaram, não sabe?!

Não parece por acaso que ela usa essa palavra “seduziu”, especialmente quando diz que a madrinha seduziu a ela também e não somente a mãe dela. Aqui é necessário lembrar que muitos dos casos têm por trás o desejo de ter alguém que lhes ajude nos afazeres da casa, e que tal questão leve os envolvidos a disputar a criança numa certa idade. Era evidente que o desejo de convívio com a criança estava aí presente. Também é necessário pensar que o poder aquisitivo é um dos fatores de fazer crianças circularem.

Dona Sebastiana mostra, ainda, como ela, aos sete anos de idade, tem novamente a opção de mudar de casa e voltar ao convívio com sua genitora:

Quando eu tava já com sete anos de idade, aí minha mãe teve lá em casa: - ‘Minha filha, vamos pra casa, você..., eu só sua mãe’. Eu disse: - eu sei minha mãe, que a senhora é minha mãe, eu tenho certeza que a senhora é minha mãe. Mas os meu padrinho, os meus pais que me criaram; tiveram muito trabalho comigo, e então eu não vou abandonar eles. Fiquei! Aí cresci.”¹¹⁵

Vemos claramente que a genitora perde o lugar central na vida da menina, passando essa agora a dar atenção aos pais que lhe criaram. A mesma questão de retribuir o esforço feito para criar uma criança foi mencionado por Dona Sebastiana. Diz que, assim, viveu com eles até casar-se.

No caso de Dona Sebastiana, a genitora não tem o caráter de inimizade que têm as outras narrativas que ouvi. O que tem é, contudo, o desejo de sua genitora em voltar a ser reconhecida como mãe pela filha, e assim ser chamada, uma questão apontada por outras mulheres na mesma situação da mãe de Dona Sebastiana: o desejo da genitora reaver a filha. No caso de Dona Sebastiana, somente aos dezesseis anos, quando casou, aproximou-se de sua genitora, e foi exatamente pelo apoio que essa oferecia, e não pelo suposto apoio que a filha poderia lhe dar depois de criada. Parece evidente que a mãe de Dona Sebastiana realmente queria recuperar o vínculo perdido com a filha. Seu marido, Sr. Manuel França, trabalhou numa fábrica, emprego que a genitora de Dona Sebastiana arrumara a ele na mesma cidade em que ela mora. Depois volta para a roça porque choveu e, quando está novamente em

115 Ver documentário *Dona Sebastiana e Seu Manuel, Uma história de vida*. DVD, 15min 20seg, 2006.

dificuldades, a mãe a chama para viver próximo dela. Conta que da genitora obteve muito apoio na criação dos seus próprios filhos:

A mãe tinha muita vontade de ver eu perto dela. Ai o pessoal dizia – mulhé, pra quê uma vida sofrida dessa? Vai pra perto da tua mãe! Tua mãe tá lá, tá bem, vai pra viver perto dela! Ai a gente, se animamos, e viemos pra Pernambuco. Chegamos aqui e moramos ali em Sítio Novo. Ela já tinha alugado um quarto pra gente morá...já tinha de tudo dentro do quarto pra gente ficar. Então eu trouxe Asnobi, o José, que é o mais velho, trouxe Arnobi que era encostado, tinha um que já tinha morrido com três anos. E trouxe ela [aponta para um das filhas presentes], e trouxe Luzia. Essa morreu aqui. Era meninona, ela morreu aqui. E grávida, desse que mora aqui junto, o Zezinho. Vim grávida dele. Ele nasceu aqui. Quando chegou dia 7 de abril nasceu o Zezinho. Eu cheguei aqui com as perna inchada... [...]... daí a vida continuou, não sabe?! Era minino até umas hora!

Por outro lado, a prática de criar filhos dos filhos como seus próprios se propaga na sua própria família. Dona Sebastiana criou os dois filhos de sua filha mais velha. Descobri isso quando entrevistava sua filha mais velha, Marta (56 anos). Ao contar sobre sua história de vida, numerou primeiro os filhos que vivem com ela. *Eu tenho três filhos*. Depois acrescenta os que “dera” à sua mãe. *Esses vivem lá com a minha mãe. Ela que criou eles – eu dei eles pra ela*. Os dois filhos nasceram quando era muito jovem. Com o marido atual teve os três, aqueles que ela numerou como seus. Por outro lado, Dona Sebastiana, ao contar os filhos que teve, coloca aqueles que criou, ou seja, dois filhos de uma das filhas, como seus:

R- Quantos filhos a senhora teve?

S - Eu sei que pra fazer a história mais curta, eu ainda tive [olha pra cima, com jeito de contar] foi dezesseis filhos. Dezesseis. E criei mais dois.

Conversando com Dona Sebastiana, perguntei como era que acabavam criando os meninos como seus filhos, e ela responde:

Ela [sua filha Marta] trabalhava e eu que criei. O pai das crianças não apareceu, daí o Manuel deu o nome a eles, sabe como é?! Eu criei. Um deles me chama de mãe e o outro às vezes de mãe e outras, me chama de avó.

O que parece mais importante na narrativa de Dona Sebastiana não era ter filhos, mas poder criá-los, e criá-los como pessoas do bem, como se observa em seu relato:

Sempre quando meus filhos, quando nasciam eu dizia: Jesus, toma conta. Se eu tiver de sofrê por causa desses mininos, alguma coisa por eles, vós tira eles; são teus. Os que eu tive que criá e não fizer nunca eu sofrê decepção, sofrê algum desgosto, alguma coisa, me ajude a criá esses filho que eu fiquei com eles. Óh, pois foi dividido: oito Jesus levou, e oito eu criei. Criei oito filho! E dois neto, que é o filho dela [aponta para a filha], dois é filho dela, é José, mas a gente chama ele Barrinho, e o outro é Arnaldo. Ele mora aqui. Separei aqui a casa aqui com um poquinho pra ele, eles fez um flutuantezinho [segundo piso] aí em cima, e tá aí, uma menina e a esposa dele e uma filhinha.

A dádiva aqui é poder criar, não é ter os filhos. E, neste sentido, parece que a prática se mantém entre as próximas gerações. Num novo encontro com a família, na ocasião de presentear Dona Sebastiana e seu marido com o DVD da história de vida deles, sua filha mais jovem, acompanhou-me. Estava na casa mais um neto de Dona Sebastiana, um jovem de aproximadamente dezessete anos, encostado tranqüilamente numa cadeira, fazendo companhia à avó. Seu Manuel estava pela vizinhança e foi chamado para assistir ao filme. Ao longo do evento, a esposa e a filha do filho-neto mais novo de Dona Sebastiana chegaram. Mais uma vez Dona Sebastiana teve o prazer de mostrar o filme a elas. No meio do filme, apareceu Nalva, e a menina disse: *Olhe a mainha*. E eu olhei rapidamente. *Como assim, mainha?*, perguntei à Nalva e ela, sacudindo a cabeça para mim, demonstrando que entendera minha questão, disse calmamente: *é que ela me chama de mainha. Eu sô a mainha dela, a vô [neste caso Dona Sebastiana, vó e bisavó da menina] é mãe, e a mãe dela mesmo, ela chama de Mamãe. Ela aprendeu na televisão e chama assim*.

Este caso se parece mais com o das duas filhas de Zenaide, ou seja, está mais relacionado ao hábito do “chamar” que à “consideração”. Mãe aqui parece ser qualquer mulher que ajude na educação da criança e que demonstre que gosta da mesma. Para não se confundir na hora de chamar cada uma das suas mães, arruma modos diferentes de chamamento a cada uma dessas mulheres. Não tive a oportunidade de conversar com a menina sobre o tema, mas, pela configuração da situação e por ela viver com a “mãe que a teve”, pareceu que as demais mulheres ocupavam um lugar prometido de mãe, sem se efetivar por completo, diferente de muitos outros casos que encontrei. O que considero interessante, contudo, no caso citado é que mostra que o lugar de mãe se encontra aberto, muito embora ele enuncie e tenha um significado bastante fechado: mãe é quem cuida.

Pina Cabral e Lima (2003) observam que Christian Geffray, em 1990, etnografando parentesco entre os macua, no norte de Moçambique, demonstra como os termos “pai” e “mãe” não têm uma fácil adaptação ao contexto cultural macua. Para Geffray (1990:163-4, apud Pina Cabral e Lima, 2003:361),

As palavras “pai”, “mãe”, etc., não devem ser usadas na exposição científica de um dispositivo de parentesco doméstico senão na medida em que a sua utilização crítica garanta o seu desaparecimento provável no decorrer da investigação, por forma a permitir a apreensão do verdadeiro significado da prática social e a revelação do significado exacto dos termos de parentesco.

Lévi-Straus (1958 [1945]:61) nos alerta que “Um sistema de parentesco não consiste

nos laços objetivos de filiação ou de consangüinidade entre os indivíduos. Ele só existe na consciência dos homens; é um sistema arbitrário de representações, e não o desenvolvimento espontâneo de uma situação de fato”.

Os casos citados nos apontam para um **sistema de ações e negociações**, no qual o arbitrário é revisado, reavaliado, e essencialmente desejado ou não. Esse sistema de ação gera na socialidade e na vida cotidiana conflitos e alianças, estabelecidas em curto e longo prazo. Também parece importante analisar não apenas como esses sistemas se configuram, mas como os membros performam esse sistema de parentesco: como o produzem tanto no sentido de colocá-lo em prática, como no de narrar essas relações. A produção de relações se faz no âmbito prático e virtual e, assim sendo, o modo como se manipulam as ações de cada um no grupo por meio das narrativas, das fofocas, do (que eles chamam) “fazer a cabeça” parece fundamental. Assim, interesses parecem colocados à mostra no jogo do parentesco, ou seja, o parentesco seria, para além de um sistema arbitrário, um sistema pautado nos interesses de cada um dos membros no decorrer da chegada de um novo membro, seja pelas alianças formadas, seja pelo nascimento de uma criança, e ainda pelo impacto que narrativas de eventos passados exercem na vida e na história de cada pessoa, configurando-se assim as relações. Parentesco seria, assim, um campo de negociações.

Nos casos que encontrei, parte deles tem uma configuração em que as pessoas envolvidas na trama convivem na mesma casa e, assim, convivem diariamente com a tensão de uma maternidade/paternidade disputada/partilhada, numa tensão que se mantém entre três gerações – avós, filhos e netos – e no mecanismo que engendra novas relações, acarretando também na duplicidade de parentesco. Pai vira irmão; tio vira irmão. Embora possa ser menos conflitiva em alguns casos, carrega a duplicidade do vínculo.

Baseada nessa consideração, enfatizo a tensão entre a disputa e doação. Se, por um lado, o “dar” implica em abdicar do papel de ser mãe, oferecendo a seus próprios genitores uma nova oportunidade de criar uma criança, e garantindo assim mais um apoio na velhice, por outro, essa tensão entre o dar e o criar parece ser construída nesse meio como uma negação de um papel bastante naturalizado em nossa sociedade: nesse caso, visivelmente, dar a luz não é gerar um filho. Abre-se aqui a velha discussão sobre natureza/cultura relacionada à maternidade, como tem sido para a paternidade. Há aqui uma perspectiva não biologizante da maternidade, e o ditado “pai é o que cria,” muito comum para dizer que nunca se sabe exatamente quem é o pai de uma criança, passa a ser uma questão também da mãe. Já que essa não vive a gravidez biológica e o parto, parece se estender à mãe a noção de que mãe não

é quem dá a luz, mas quem, ao ter acesso a um bebê, investe no processo de criar o parentesco criando a criança e, logo, conquista a maternidade para si.

Pode-se argumentar, pelas observações especialmente de uma das informantes, que o fato de que a maternidade ser conquistada garante que o corpo vai ter o que se precisa para assumir tal maternidade. O “peito cheio de leite” seria a prova máxima que foi aquela pessoa quem gerou a criança. Mas gerar uma criança é mesmo dar à luz a ela? Parece que, entre o grupo pesquisado, gerar uma criança é muito mais ligada na relação que se retém com ela. A gravidez e o parto são privilégios de uma, mas a maternidade parece em muitas.

2.7 Finalmente

Se “fazer minino” constitui-se, como vimos no início do capítulo, essencialmente no firmar vínculos entre pessoas, fazer circular coisas e pessoas, o parentesco triplo quebraria esse laço primordial na vida da criança, tão importante em famílias populares de grande parte do Brasil. “Fazer minino” significa colocá-lo em contato com um grupo grande de pessoas, e criar laços entre essas, e por elas, fazer-se também. Saber-se relacionado, saber se relacionar, parece central no manutenção do “lugar” entre os seus. É preciso conquistar, ter e merecer a consideração que a noção de parentesco exige. É preciso negociar as relações.

Citando Viegas (2003:22), que tomando como referência a obra de Christina Toren argumenta:

As opposed to the concept of socialization where society is thought of as the universe of adults, in this article children are seen as part of the intersubjective relationships that constitute the making of kinship through history, that is to say, as the process whereby children become aware of themselves through their relations with others.

3 A criança no ser: (Des) Encontros entre corpo, idade, experiência e responsabilidade¹¹⁶.

*Criança?
Criança em termos do quê, assim, Rita?
Lúcia (40), moradora de Santo Amaro*

*"Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo,
é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não
foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando."
Guimarães Rosa*

Em campo, as indagações sobre fases da vida eram recebidas com olhares pensativos, mas quase nunca sem respostas. De fato, paravam para pensar e para indagar-se sobre sua própria experiência e a experiência de filhos, pais, avós, e vizinhos, e buscavam falar sobre diferenças, semelhanças entre diferentes biografias e sobre o que pensavam ser a fase que viviam; ou seja, o vivido era também pensado (Peirano, 2001).

Apreendi, logo nas primeiras entrevistas, que, para falar de “mininos”, é preciso ter algum parâmetro, já que criança não é somente uma fase da vida, mas um estado do ser, o que pode ser tanto visto como uma boa característica em algumas situações, quanto servir de um tipo de insulto em outras. Lúcia me ensinou logo que, para falar sobre criança, é preciso saber em quais termos se fala. *Criança em termos do quê?* foi resposta dela no momento que perguntar questões sobre crianças. Foi esta pergunta que me deu uma direção do olhar analítico necessário naquele contexto, fazendo eu mesma pensar: *crianças em termos do quê mesmo?* Procurei, assim, em cada nova conversa e ou observação, encontrar o caminho para entrar em questões como essas com mais eficácia no campo, acatando a importância apontada por Briggs ([1986],1999:xiii), em *Learning How to Ask* “[...]adopted many features of the dialect, learned some basics skills, became acquainted with the residents, and gained a sense of their

116 Parte deste tópico foi apresentado e publicado como Artigo na 26ª Reunião da Associação Brasileira de Antropologia, Goiânia, 2006 – GT: “Por uma Antropologia da Infância”, Coordenado por Benedito Rodrigues dos Santos (UCG) e Ângela Nunes (PINEB), sob o título A criança no ser: (Des) Encontros entre corpo, idade, experiência e responsabilidade em Comunidades periféricas de Recife.

background and presents concerns”¹¹⁷. Para o autor, fazemos uma série de erros quando estamos em campo, por não conhecermos o sistema de comunicação do grupo, ou os *skills* dos nativos. É preciso, portanto, tornar-se comunicativamente competente. Assim, perguntas que me faziam, foram sempre apropriadas para aprender sobre o grupo, tanto quanto o que faziam, e as respostas que me davam, mesmo quando a resposta era o silêncio.

Muito embora considere que a classificação por grupos de idade seja um dado importante para reconhecer, sendo ela êmica, nesta pesquisa pareceu não muito funcional definir exatamente quais os grupos que existem.

Assim, é preciso deixar claro que o foco nesse capítulo será dado ao modo como enfatizam os períodos da vida, mais que tudo em termos de experiência, responsabilidade, sentimentos, relacionados com condições econômicas, relações de parentesco etc.. Darei especial atenção ao modo como entendem e vivem essa fase da vida e quais os significados atribuídos a ela.



Como já citado na introdução desse trabalho “Pirrália”¹¹⁸ ou “minino” são os termos usuais para se referirem a quem é ainda considerado criança, termos que se assemelham à expressão “criança”, mas parece se distinguirem desse. Apesar de haver utilizado o termo criança para iniciar conversas e perguntas ao grupo, depois de algum tempo foi ficando claro que “criança” é um termo mais genérico, que usam em determinadas ocasiões, mais especialmente quando falam com pessoas fora do grupo. “Pirrália” é um termo êmico, mais afetivo, usado para os próximos, e remete à uma série de aspectos diferenciados do “ser criança”. É um termo de chamamento. “Minino” parece se assemelhar ao termo “pirraia”, mas notei ser menos ligado ao afeto. Usa-se normalmente quando se quer falar genericamente, proferir xingamentos, ou quando se quer chamar alguém do grupo que não se recorda o nome.

117Para Briggs (1986: 07) "As variações nos dados recebidos vão desde a omissão da intenção do entrevistado, ou a falsificação do material, até sutis diferenças nos significados pragmáticos ou indexicais." Assim, palavras com o mesmo conteúdo semântico podem ser ditas com um efeito totalmente distinto (como com humor, ironia, equívoco), em função das normas especiais aplicadas na interpretação de uma emissão ou de conjuntos metacomunicativos nativos, derivados de diferenças sociais dos objetivos interacionais dos participantes de uma conversação.

118Segundo o Minidicionário de Pernambuquês, elaborado por Bertrando Bernardino (2002), pirrália é o mesmo que pirralho. O termo se refere, segundo o Novo Dicionário Aurélio (1986) a: 1) menino pequeno; criança, guri; 2) indivíduo de baixa estatura. Entre os *performers*, têm um significado particular, além de menino pequeno.

Também para exclamações do tipo: *Eita minino porreta*, ou *oxi, que minino mais pirangueiro*. Esta diferenciação nos termos parece vir da capacidade que têm de cruzar vários mundos ao mesmo tempo, lidando com diferentes universos de fala. Foi preciso aprender a usá-los e perceber em qual contexto seriam apropriados.

Mas o que suas experiências e suas falas sobre infância expressam? Quais as coisas que são mais frequentes em suas conversas? Quais seus temas?

Um *rap* produzido por duas garotas para o CD *Ato Periférico*¹¹⁹ teve como tema: *Criança, o que é ser criança?* No *rap* elas mesmas respondem, e a resposta se vincula mais com a política nacional da criança, do que com o que elas entendem e vivenciam no cotidiano.

É apenas mais um elemento dessa vida sem esperança, sofrida e desesperadora? Será que é isso que merecemos? – não, pois nós somos o futuro desse mundo obscuro, que nos interrompe de vê aos montes os nossos direitos. Direitos de viver, de sonhar, de crescer e estudar. Por isso que estamos aqui hoje fazendo um ato periférico para dizer que nunca vamos nos calar, nos calar, nos calar....

Quando a compositora fez a música, estávamos muito próximas, pois além de ser ela mesma dançarina desde os seis anos de idade, é mãe de duas das crianças nas quais prestei especial atenção. Ela sempre apontava como eram importantes os direitos das crianças, mas também salientava o que ela mesma entende sobre o que é ser criança quando está interagindo com pessoas fora do seu bairro. Chamaram a atenção dois aspectos na letra da música: o primeiro era que ela mesma tinha me dito que desde os cinco anos de idade deixou de ser criança, já que trabalhava para se sustentar, e na letra da música ela se coloca como criança. O segundo tema foi a relação da letra com as políticas públicas globalizadas sobre a infância – a infância como direito. Havia nessa letra uma forte reflexividade do que está em pauta nas políticas públicas mundiais, bastante globalizadas especialmente por instituições como UNICEF¹²⁰, ONU etc., e que chegam a essas pelos discursos das políticas públicas e pelo trabalho de ONGs que atuam no bairro, como era o caso de Rosas Urbanas e Pé no Chão. Então, criança, na letra do *rap*, não era alguém, mas um *elemento dessa vida sem esperança*,

119 Durante o trabalho de campo, um projeto de produção do CD com *raps* produzidos por crianças e adolescentes estava em pleno desenvolvimento, junto a oficina de DJ oferecida por DJ Big. Participei do processo de composição, acompanhando o processo criativo dos garotos e filmando partes das oficinas.

120 A definição da Unicef, por exemplo, está associada ao abandono que crianças pobres sofrem no mundo inteiro. “Milhões de crianças caminham pela vida em situação de pobreza, abandono, sem acesso à educação, desnutridas, discriminadas, negligenciadas e vulneráveis. Para elas, a vida é uma luta diária pela sobrevivência. Vivendo em centros urbanos ou em povoados rurais remotos, correm o risco de perder sua infância – sem acesso a serviços essenciais, como hospitais e escolas, sem a proteção da família e da comunidade, frequentemente expostas à exploração e aos abusos. Para essas crianças, a infância como o tempo de crescer, aprender, brincar e sentir segurança, não tem, na realidade, nenhum significado” (Relatório 2006 da UNICEF).

sofrida e desesperadora. Tal concepção parece baseada especialmente nos direitos universais, como aponta Caldeira (2002), e, nesse caso, defendendo uma infância universalista, sem esquecer das especificidades locais.

Além dessa reflexividade, era possível observar no discurso deles, como propõe Minks (2006:2), níveis de sobreposição (*overlappings*) de intertextualidade, que são constituídas de diferentes discursos em diferentes meios, do contato com diferentes atores sociais com quem interagem nas suas vidas cotidianas. Usando a definição de intertextualidade feita por Richard Bauman e Charles Briggs (1990), Amanda Minks (2006) propõe que intertextualidade não é um propriedade formal de textos fixados, mas um processo comunicativo criando relação entre *corpus* de discursos.

No campo, quando falavam de criança, apontavam para aspectos da sociedade, da vida comunitária, do que entendem do discurso vigente estatal (pelos agentes sociais estatais e pelas políticas públicas em relação ao que se espera e se quer para as crianças) ou não governamental, dos meios de comunicação, especialmente rádio e televisão, do modo como vêm a si mesmas, dentro do próprio grupo, de como entendem a si mesmas dentro de suas experiências de vida. Suas respostas não eram repetições de idéias prontas, mas *overlappings* de mundos e discursos distintos, incluindo sua própria experiência de vida. Este capítulo pretende analisar como os “pirráias” usam a *performance* para elaborar este *overlapping*, para mediar entre a definição mais tradicional ou comunitária de “ser minino”, e idéias mais globalizantes da infância e seus direitos. Veremos, a seguir, alguns aspectos que mostram diferentes sentidos, e como a *performance* parece surgir como um campo onde essas concepções se friccionam e, ao mesmo tempo, as expõe.

3.1 (Des) Encontros entre idade, tamanho, responsabilidade, competência.

Se o desejo de estar ou de “fazer mininos” foi observado em campo, como vimos no Capítulo II, por outro lado, assumir o próprio desejo e responsabilidade sobre si são aspectos que parecem determinar, entre os *performers*, quando uma pessoa passa do *status* de “criança” a “adolescente” ou “adulta”; é quando ela demonstra que “não é mais tão criança”. Essa demonstração está diretamente relacionada ao comportamento da pessoa, aos seus interesses, ao modo como assume o que fez ou o que quer fazer. O querer ser ou não ser (criança,

adolescente, adulto) importa, pois é necessário desejar não ser e/ou ser criança, e não apenas sê-lo, como uma condição inexorável.

Uma adolescente, que contava por quê aos dez anos já não se sentia mais criança, revela que *pra deixar de ser criança basta querer*. O que implicava nessa mudança estava associado com frases como *butá a cabeça no lugar, assumir responsabilidade, deixar de fazer tontisse de minino pequeno (brincar de boneca, de brinquedo)*. O que essa menina queria apontar era que, se uma pessoa com dez anos de idade quer, pode ser vista pelos demais e por si mesma, como alguém que “deixou de ser criança”.

Outros entrevistados lembraram da necessidade de não somente querer, *mas de aprender a ser e a deixar de ser*, o que parece resumir o que se espera de uma pessoa – que ela aprenda quando deve e quando não deve ser criança. Um dos meninos do grupo disse que uma colega sua, que para ele *é ainda criança, ela tá já aprendendo a ser adolescente, porque deixou de fazer criançice*. O que implica nesse ser adolescente, ou ser criança, ou ainda ser um adulto? Temos aqui um referencial importante do pensamento nativo sobre ser criança e sobre a mudança de criança para outra fase, que remete a fatores que vão para além da idade e do tamanho, esses últimos aspectos fundamentais, legalmente falando, para uma definição moderna de criança. Em campo, o ser ou não criança estava mais que tudo vinculado a uma capacidade que a pessoa adquire para responder por seus atos, capacidade que veremos, inicia-se já nos primeiros anos de vida. Todavia, ao mesmo tempo, uma pessoa pode ser e deixar de ser, porque criança não é somente alguém com determinada idade ou tamanho, mas um lugar social e um sentimento.

Não é que se ignore a idade ou o tamanho de uma pessoa: reconhecem-se perfeitamente diferenças corporais, diferentes necessidades e capacidades entre alguém que tem, por exemplo, dois anos, dez, doze, vinte, quarenta, noventa anos. Uma pessoa com noventa anos tem necessidades que uma com trinta normalmente não as terá; tanto que dedicavam atenção constante aos com mais idade, não os deixando muito tempo sozinhos. A maioria das pessoas com quem conversei associavam ser adulto a quem *assume sua vida, ou assume o que quer fazer dela, quando leva as coisas a sério, quando aprende a butá a cabeça no lugar*, deixa de ser criança, o que parece significar assumir responsabilidades sobre si e algumas vezes também sobre outros membros da família. Neste sentido, dizem que alguns deixam de ser criança muito cedo, e outros nunca deixam, porque nunca serão capazes de se assumir, de tomar responsabilidade sobre o que desejam. O tamanho e a idade indicam se alguém *pode ou deve* assumir determinadas responsabilidades, mas, ao mesmo tempo, assumir ou não tais

responsabilidades pode fazer uma pessoa mudar seu *status* ou o modo como o grupo e ela própria se vêem.

O que uma garota de doze anos deixou claro na fala, a seguir, é que mais que ser ou criança ou adulto, é preciso saber como a pessoa pensa e age:

É assim: a pessoa que já tem 13 anos pra mim já é adolescente. Assim, não é muito criança, mas ainda é criança, assim é adolescente, criança. Porque criança, a pessoa assim que quando era muito pequena, brincava muito, tinha aquelas bestalhice. E agora não, a pessoa já coloca a cabeça no lugar, já tem consciência, pensa muito as coisa. Tem gente que é assim, agora tem gente de 13 anos que é toda abestalhada. Quem tiver cabeça assim, no lugar... pra mim não é muito criança não, mas ainda é criança de 7 anos. Se tiver um pouco assim de cabeça, pensar nas coisa não é muito criança não. Assim, não pensar muito pra mim é criança.

De fato, comportamento é um determinante no modo como se comparam pessoas. Se por um lado era comum ouvi-los dizer “fulano é mais pequeno que”, “é mais novinho que”, e neste caso estavam se referindo ao tamanho e idade, por outro, com a mesma frequência, ouvia-se *fulano é mais/menos criança que*. Neste último caso, referiam-se especialmente ao modo como esse se comportava perante as regras sociais, à atitude que alguém tem frente à vida e frente ao grupo. Alguém que tem atitudes irresponsáveis perante os demais, é considerado ainda uma criança¹²¹. Quando diziam que “fulano (com quinze, vinte anos) é mais criança que sicrano (seis anos)” era porque o mesmo age do modo como se espera que uma criança aja. Eliene, desde os dez anos de idade, é vista pelas colegas como “adulta porque é responsável” nas atividades (aulas de dança, teatro, capoeira, percussão) do grupo Pé no Chão. Uma outra garota disse que *Eliene faz as coisas com gosto, chega no horário, e bota pra quebrar. Dança mesmo. Aí, o quê?, já é mais adulta que muita gente por aí*. Outros adolescentes dizem que ela sabe o que quer e faz o necessário para as coisas acontecerem. Exemplificavam sua maturidade pelo fato de ter assumido prontamente tarefas difíceis, como ensinar dança aos oito anos de idade. Ela, junto com outros meninos e meninas, viajou várias vezes ao exterior com o objetivo de apresentar danças populares e ensinar a “cultura do Brasil”. Em contrapartida, uma amiga dela, de dezesseis anos, era considerada ainda criança por nunca definir o que queria fazer, por não levar a sério as coisas que iniciava. Diziam que ela não assumia responsabilidades por si, e quando assumia, não cumpria, o que era considerado ainda pior entre os dançarinos de dança popular; acabava não fazendo as coisas

121 Neste caso, não estão considerando que ser criança é ser inferior. O que importa é que alguém que poderia ter o *status* de adulto, assumindo responsabilidades, prefere seguir com atitudes que são aceitas entre os que ainda não têm idade e tamanho para tal.

com a competência necessária, e logo, errava na dança e “pagava mico”¹²², ou fazia o grupo pagar. Um dos rapazes, que tinha vinte anos quando eu estava em campo, era considerado criança porque não fazia as coisas por si mesmo. Esperava sempre alguém ordenar o que fazer, e era bastante brincalhão com todos, sempre amável. Era considerado criança.

3.2 Adulto em criança, criança em adulto.

Assim que entrei na casa de Lúcia, moradora de Santo Amaro, encontrei com uma das suas sobrinhas, uma menina de cinco anos. Toda séria, a menina me recebeu e chamou a dona da casa. Depois, sentada num banquinho perto de nós, acompanhava atenta a conversa que se desenrolava entre mim e Lúcia sobre a viagem que seu filho faria para participar de uma apresentação de *breakdance* e dança popular na França e Bélgica. Quando a menina saiu, Lúcia deixou a menina passar e disse que gostava muito daquela sobrinha, porque ela, ainda com cinco anos, era muito responsável: *eu não digo na frente dela pra não fica “fiada” mas ela é assim – faz tudo certinho; ninguém precisa dizer a ela o que deve fazer. Ai pra mim é quê? Pra mim ela é uma adulta, já.*

A mesma questão surgiu numa conversa com Vilma (17). Vilma disse que deixou de ser criança aos seis anos, quando começou a cuidar de si, a entender o quanto custava sustentar uma casa e “sustentar uma pessoa”. Sustentar uma pessoa, sendo ou ela mesma ou uma outra, também está vinculado a ter um filho, considerado de certo modo um momento crucial para os mesmos deixarem de ser considerados crianças. Mais que ter certa idade, a frase, *oxi, minha gente, quem faz minino é mais minino não*, pronunciada numa conversa entre moradores do Arruda, parece deixar claro esse ritual de passagem.

Vilma afirmou, com orgulho estampado nos olhos, que aos sete anos comprou o primeiro sapato, da cor que queria, com o seu próprio dinheiro; disse também que foi neste período que a avó (mãe de criação) e sua mãe de parto “deixaram de comprar coisas” para ela. Ganhava seus próprios recursos vendendo picolé, guardados numa pequena caixa de isopor. Disse que pegava ônibus logo de manhã cedo e voltava para o horário de ir a escola.

Daí assumi minha vida. Já pra escola, trabalhava, comprava meus cadernos, meu

122 “Pagar Mico” implica em ouvir críticas e piadas dos demais acerca do erro e da incapacidade de desempenho. Este tema é abordado com detalhes no capítulo sobre competência em *performance*.

lanche... Eu comprava os cadernos com a capa que queria, não tinha esse negócio da mãe escolher pra mim, não.

Analisando a diferença entre o que seriam crianças em diferentes idades, Vilma diz que o mais criança de sua família seria um primo, que nascera no dia anterior. Para Vilma, ele é o que ela chama de inocente: ainda não sabe distinguir as coisas e não sabe o que é bom e o que é ruim. Seria uma pessoa que ainda não teve acesso às regras sociais. Seu filho adotivo, com dois anos de idade, seria ainda uma criança, mas nem tanto. *Já é entendido, ou seja, já tem conhecimento de algumas coisas e, às vezes, quer fazer de conta que não sabe, para não precisar agir como se deve.*



Grandes e pequenos no Eco da Periferia de Santo Amaro

Fiapinho (16) contou, no mesmo sentido que Vilminha, que tomou conhecimento que não era mais criança aos cinco anos de idade. Tornou-se consciente de que a família não podia sustentá-lo e saiu pelo mundo, como carroceiro, juntando lixo para se sustentar, “*e daí pra frente sabia que não era mais criança*”. Fiapinho hoje é um dos melhores *performers* do grupo, mas afirmou diversas vezes que foi carregador de lixo, que sofreu muito na vida, que nem teve infância como viu que os demais “*mininos*” tiveram. Comentou, ainda, que:

Assim, a partir de cinco anos pra mim eu já não era criança porque eu já tomava conta da minha vida. Eu já me virava, pegava latinha, ia pra maré catar marisco, se acordava cinco horas da manhã pra catar lixo, puxar a carroça, ia pro sinal vender pastilha, pro show vender pastilha também. Com 4 anos eu era criança ainda, e ali eu não sabia ainda as coisas da vida. A partir de 5 anos eu já vim aprendendo já, já via as coisas muito ruim, coisas boas.

Um outro garoto (12), que começara a conhecer o mundo das gangues dos bairros onde mora, numa entrevista longa em que narra, diz que aos dez anos *parou de brincar de brinquedo*. O que o diferencia de antes não é que não brinca, mas que brinca agora não com objetos externos, mas mais com o próprio corpo – também diz que antigamente, aos dez anos mais ou menos, sua mãe precisava lavar sua roupa, além de trabalhar fora. Agora ele mesmo lava suas roupas, arruma suas coisas na casa. Diz que antigamente ficava muito na rua, mas agora está mais em casa da madrinha e vai da casa da madrinha para sua casa, da sua casa para a praça participar das oficinas do grupo Pé no Chão. *Não fico andando por aí.*

Para uma das dançarinas do grupo, a experiência da viagem ao exterior foi o que a fez mudar sua mentalidade. *A partir do momento que comecei a viajar, cada vez que eu voltava da viagem eu voltava com mais cabeça e inteligência. Aos dez anos eu não tinha mais aquela mentalidade de criança.* Perguntei a ela o que era ter mentalidade de criança, e ela respondeu da seguinte forma:

Assim, você já tá com 15 anos e só fica dizendo besteira, não pensa no amanhã, no futuro, só fica no passado. É sempre bom a gente brincá, né? Mas, mentalidade de criança tem hora pra ter ela, cara. Porque se têm ela na hora errada, você vira uma criança completamente. Pode estar com 60 anos, mas não sabe de nada. Assim é mentalidade de criança. Por exemplo, numa oportunidade que eu tive de viajar pra Itália, aí eu fico de brincadeira... A parada aqui tem que ser séria. Tá a fim de ir, vai ter a responsabilidade de chegar lá... se não tiver, diga logo.

Vamos ver, entretanto, que o tema é muito mais complexo e pode variar dependendo de quem narra, e de quais experiências teve, como narra sua história. Se para os narradores citados, na maioria entre dez e dezoito anos, uma pessoa pode deixar de ser criança antes do esperado, para outras, pode-se voltar a mostrar-se criança quando já adulta. Cícera (37), moradora de Santo Amaro, dissocia a categoria de idade, tamanho e fase de vida. Para ela, o sentimento é o mais importante. Diz que *foi ser criança agora, depois de velha.* A frase é bastante significativa. Cícera não separa as duas fases da vida, mas propõe uma sobreposição das mesmas: é possível estar numa, sentindo viver a outra; por outro lado, sua fala propõe que pode-se estar numa das fases sem sentir-se nela, como fica evidente em seu relato:

Quando eu era pequena, minha vida era só carregar água, pedir na Igreja. Aquilo era vida de criança? Era não!!!” Eu me sinto mais criança agora que naquela época, quando era pequena.

Nalva, sua vizinha, afirma que está aprendendo a mostrar o seu lado criança com Cícera, porque, agora que está separada, sentia-se muito sozinha, e com Cícera está aprendendo a dançar brega, a dizer bobagens, a brincar com os outros... *“coisas que eu não fazia mais, não”.* Terezinha também me disse que agora, com 38 anos, sente-se criança. Na verdade, diz que nunca deixou de se divertir, de ser brincalhona, de fazer *bestalnice*. Por isso, acha que nunca deixou de ser criança de verdade. Fala isso com orgulho, dizendo que a pessoa tem que saber viver bem, saber brincar, saber aproveitar bem a vida.

Perguntei a elas, como a outras mulheres que disseram não ter deixado de ser criança, o que era ser criança?. Todas as respostas dadas se associavam à idéia de saber brincar, de contar piadas, de estar aberto a aprender novas coisas, de viver bem a vida, não passar muito trabalho, fome, sentir-se feliz, brincar (verbalmente) com os vizinhos.

Nas conversas com elas, grande parte avalia ter tido infância curta quando eram

pequenos. A maioria das vezes diziam que faziam trabalho cuidando de outras crianças, ou como domésticas na casa de pessoas com mais recursos que suas famílias, vendendo quitutes etc.. Apontam esse fato como o que fez aquela fase ser de muita responsabilidade e algumas vezes, inclusive, de muito sofrimento.

No entanto, essa capacidade de voltar a ser criança, quando adulto, parece indicar que o que mais importa é como uma pessoa se sente e não a idade que tem para sentir-se como uma criança deveria se sentir: feliz, alegre, brincalhona, embora assumindo suas responsabilidades. Todos os informantes citados que dizem terem conquistado sua infância depois de velha são muito respeitados pelos filhos por serem muito batalhadoras e responsáveis, o que não quer dizer que por isso tenham deixado de cumprir com responsabilidades designadas a esses.

O que parece pertinente pensar, quando se fala em adulto em criança ou criança em adulto, é que as dificuldades de cada fase da vida, o modo como encaram essas dificuldades, faz com que se sintam vivendo uma determinada fase, ou que tenham um determinado sentimento mais que outro. Todavia, o que acho necessário lembrar aqui é também o modo como o discurso sobre o que é ser criança tem mudado nos últimos anos. Estando essas pessoas em constante contato com a ideologia moderna sobre infância, sendo as famílias com poucos recursos financeiros alvos de assistência social – infância de direitos –, parece pertinente que possam olhar para seu passado de criança trabalhadora como período difícil, em que a infância (nos termos modernos) teve pouco espaço. Muito embora não se possa negar que a experiência dessas tenha sido de fato de muito esforço, portanto de pouco espaço para o desejado lazer, é preciso lembrar como a memória elabora o passado envolvida com aspectos pertinentes no presente. A experiência e o entendimento dessa experiência de ser criança há trinta anos no Brasil certamente era muito distinta da que temos agora, depois da formulação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Isso não quer dizer que as pessoas elaborem suas experiências unicamente apoiadas por tais mudanças: o que parece mais importante aqui é pensar que a infância não é uma experiência única, tampouco associada apenas com a idade.

3.3 O ponto de vista dos *pirráias*

Se por um lado alguns adolescentes dizem ter deixado de ser criança aos cinco ou seis anos, nenhum dos entrevistados com idade inferior a nove anos disse se ver como adulto ou

como adolescente¹²³. Inclusive uma das meninas de nove anos, ao perguntar-lhe se uma pessoa com cinco anos poderia ser adulta, foi categórica na resposta: *Não, ela é criança; ela ainda é pequena, ainda têm cinco anos [...]*.

Os entrevistados dizem que se consideram criança por vários motivos: porque *não mandam em si ainda*, porque *gostam de brincar*, porque *são baderneiras*; porque *gostam de correria, de andar de um lado pra outro*, porque *ainda são pequenos, tem só nove anos ainda*, *não tem a cabeça no futuro*; *não tem ainda a cabeça muito no lugar*; *gostam de brincar de boneca ainda[...]*, *desse negócio de bebê*.

Carol (10) explica a diferença entre as idades:

Eu tenho dez anos só e eu ainda me sinto criança. Criança gosta de brincar, de fazer brincadeira, muita coisa, tem gosto de aprender aquilo que não tá fazendo... brinca de negócio assim de bebê... As criança assim, pequena, fica tudo gateando, brincando de correr.

R - *A Laiza, tua sobrinha, é o quê?*

C - *A Laiza é mais criança que eu porque ela tem dois anos, só, ainda... ela entende das coisa menos que eu, porque se a pessoa manda [eu] ir ali de bicicleta, ela entende, mas ela quer ir junto. Dae ela não pode. Porque aquele lugar lá pode ser perigoso!*

R - *Isso ela não entende ainda?*

C - *Ela não sabe o que é perigoso não. Não entende o que é batida de carro. O minino ai de trás morde ela, dali nela, ela também xinga... ela bate nele também, mas ela não sabe o que é implicância...*

Assim, a pessoa tá ali brincando, chega outra e começa a dizer, eu vou brincar, que não sei o que, começa a dizer isso, e a pessoa não vai brincar não. Ai a pessoa começa a perturbar, a bater, a fazer um monte de coisa e fica assim, não sei o quê, fica chateando o cara.

Pára um tempo pensativa, e diz: *É bom dá os passo pra ela, dai ela aprende e bota a cabeça no futuro*.

Gisele (09), amiga de Carol, mostra que existe uma diferença entre aquelas que brincam e as que brincam de boneca, o que a faz nem tão criança assim.

G- *Eu tenho 10 anos. Sou criança.*

R - *Por quê?*

G - *Porque eu brinco, sou... mas eu não brinco de boneca não muito não.*

R- *Não?*

G- *Muito não.*

R- *Então, brincar é ser criança?*

G- *É. Ser criança é gostar de brincar, é ainda brincar de boneca.*

123 Importante refletir se aqueles com mais de dezesseis anos sofreram menos impacto do discurso das políticas públicas e das ONGs em relação aos direitos da criança e por isso podem dizer que não eram mais crianças aos cinco, seis, sete anos, e se os com menos idade têm esse referencial mais presente, possibilitando verem-se ainda como crianças; outra possibilidade poderia ser se o discurso sobre o sentimento de ser criança ou não, muda conforme a fase que está vivendo cada pessoa.

3.4 O desejo de ser e de não ser criança

Alguns dos meninos e meninas com quem convivi no campo (seis a onze anos) ora diziam entre eles e para alguns adultos que não eram mais criança, ora se assumiam como tal, alegando que não podem fazer determinadas coisas porque “*ainda sou criança*”. Achei importante tentar entender em quais situações ser criança é desejado e em quais não o é.

Uma das reclamações entre eles era que não era bom ser criança porque “*criança não pode fazer o que quer*”. Muitas vezes os vi argumentando com os pais que queriam fazer determinada coisa, e persistiam, “teimando”¹²⁴. Sempre que algo parecia impossível, porque achavam que os pais não concordariam, achavam um argumento forte que viabilizasse a realização do desejo, desistindo apenas quando percebiam que o esforço ia ser vão¹²⁵.

Por outro lado, ser criança, ou melhor, ser considerado ainda pequeno, permite ser mais apreciado como *performer* – quanto menor o corpo do *performer*, mais o público gosta e aplaude, revelaram. “*O pessoal acha bonito uma pessoa tão pequena que dança muito. Dai aprecia mais*”. Ítalo fez bom uso disto. Desde os cinco anos, pôde acompanhar um grupo de capoeiristas sem nenhum gasto extra à mãe. Ganhava tudo do grupo, pois, segundo a mãe do garoto, o treinador e o próprio grupo diziam que gostavam muito dele por ser bom capoeirista; era um dos quais o público mais aplaudia. As meninas da dança popular diziam que esta era uma vantagem também a elas, já que sentiam que o público gostava de bons dançarinos pequenos. Gal (09) era muito aplaudida, e as demais diziam que ela tinha as duas coisas que o público gostava: “*era pequena e requebrava [dançava] muito*”.

Entre alguns do grupo, o fato de serem pequenos fazia com que ganhassem atenção na rua, caso estivessem pedindo, como era o caso de Ninha e Chéu que, aos sete anos, alimentavam-se do dinheiro que ganhavam na rua, indo para casa apenas para tomar banho para irem à escola e para dormir.

Igualmente no *breakdance*, ser pequeno era ainda uma vantagem porque os mais leves podem fazer melhor alguns movimentos. Aqui, contudo, poderia haver uma desvantagem se acaso o dançarino não tivesse “músculos trabalhados”. Romário, onze anos, tinha todas as

124 Uma expressão comum entre os pais era: “*eitá que menino temoso [...]*”.

125 Alguns pais diziam que foi pela insistência e desejo dos filhos que estes eram agora artistas. Os próprios pais contam que os proibiam de ir para a Praça participar das oficinas, mas que agora agradecem pela teimosia deles, pois até eles mesmos participam agora. Uma das mães me revelou, emocionada, que o filho, um dançarino que viajou várias vezes ao exterior, modificou a família. Ela dizia que o ditado que os filhos aprendem com os pais no caso deles era invertido: os pais tinham aprendido com o filho, que mostrara a eles, desde os cinco anos, que a

vantagens. Era pequeno, leve e, como iniciou muito cedo a fazer capoeira, tinha os músculos “bem firmes”. Um dos primos de Romário, ainda que bem mais jovem (08), era criticado pela mãe porque tinha o “corpo muito pesado” e por isso não podia dançar com tanta habilidade.

Não era somente a relação com a dança e o público que os fazia gostarem de ser pequenos. Diziam que uma criança não precisa fazer tudo o que um adulto precisa – não precisa trabalhar tanto, cumprir tanto o horário, por exemplo. Viam isso como uma vantagem.



Mostravam, entretanto, gosto mesmo era pelo fato de que podiam brincar mais, “aprender coisas boas” como dançar, tocar, jogar bola. O prazer deles se mostrava evidente quando estavam uns em companhia dos outros. Brincavam alegremente de inúmeras coisas, passavam horas a fio conversando sobre

namoricos, amizade, escola, dança, violência, *hip-hop*, atropelamentos, sobre mortes de traficantes, sobre gostos próprios. Praticavam jogos corporais constantemente ainda que tivessem pouco espaço para fazê-lo. Em Santo Amaro, tinham que jogar futebol na rua onde os carros passavam para sair do shopping; no Arruda, tinham uma rua ainda mais movimentada, fazendo-os recuarem para a beira de um canal enorme, onde desembocava o esgoto de vários bairros.

Entre muitos deles, ser criança os impede de poder namorar. No entanto, o namorico, as conversas sobre ter namorado, dizer que gostam de alguém, são muito freqüentes entres *performers*. “Ficar com alguém” é uma prática que, senão incentivada, bastante aceita entre estes, embora não entre seus pais. Este ficar implica em andar juntos, lado a lado, considerar a pessoa, ou seja, prestar mais atenção a ela no dia-a-dia. Pode ser, no entanto, também provar beijos e abraços, o primeiro toque de mão. Sempre há alguém por quem se interessam mais, e ficam “filmando”, ou seja, observando aquela pessoa, até que notam se há ou não possibilidade de aproximação e se será ou não correspondido. Quando o interesse é recíproco, olhares entre o

vida podia ser diferente, que podiam lutar por uma vida melhor.

casal vão explicitar isso; em alguns casos, chegam a assumir verbalmente que se gostam, e podem ser vistos em contato mais romântico. Na maioria das vezes, entretanto, fazem do estar junto um prazer mediado por brincadeiras entre todos, permitindo assim aproximação sem dar tanto na vista.

Normalmente, há uma mescla de vergonha e desejo de revelar gostar do outro. Há um rumor no ar sobre quem gosta de quem. Entre os colegas, os comentários sobre namorar alguém vem sempre associado a brincadeiras e sorrisos maliciosos. Uma das perguntas que mais faziam a mim, em campo, era se eu tinha namorado, se tinha filhos, se ia casar, se gostava muito do meu namorado. Uma vez que meu namorado esteve em campo, pediram-me para beijá-lo na frente de todos. Qualquer aproximação minimamente íntima entre um menino e uma menina era motivo de olhares e risos. Distinguem entre gostar e namorar: gostar é quando alguém está interessado num outro e namorar significa que ambos sabem do interesse e ele é visivelmente recíproco. Usam com frequência a frase, em tom quase acusatório e revelador: “Fulano namora sicrano”. O comentário normalmente vem seguido por uma negação obrigatória do acusado, revelando que ainda que pensem muito nisto, devem não revelar totalmente, especialmente entre adultos. Numa viagem que fizemos à Casa da Rabeca, por ocasião do carnaval, vi que um menino e uma menina (aproximadamente nove e oito anos, respectivamente) estavam abraçados, trocando carícias nas mãos, um pouco retirados dos demais. Ele pegava carinhosamente na mão dela, num gesto de adoração. Ao notarem que eu os olhava, evitaram os contatos. Numa segunda vez que os vi na mesma condição, perguntei se eles estavam namorando. Olharam-se rapidamente e ela disse, com um tom um pouco espantado, como quem diz a regra mais óbvia que alguém deveria saber: “nós não podemos namorar ainda; nós somos crianças”. E ele sacudiu a cabeça, confirmando. Senti um forte recriminação na voz dos dois. Embora entre eles seja comum o namorico, certamente sabem que determinadas coisas são impróprias de serem explicitadas, por não serem indicadas para o período em que se encontravam, embora vividas.

Na minha volta ao campo em novembro de 2006, uma das garotas que participara do grupo de vídeo saíra de todas as atividades do grupo, porque se casara. Sua história foi contada por um dos colegas, como uma novidade que surpreendera a todos, já na primeira vez que me viu. Disse-me que era uma fofoca, algo que merecia ser contado. A garota era considerada “muito criança” entre os colegas. Apesar dos quatorze anos, ao *“invés de prestar atenção nas coisas que devia fazer, tá sempre brincando”*, diziam – *“Ela é muito criança mesmo”*. O fato de ela ter casado causou espanto não por ter apenas quatorze anos. Outros entre eles tinha feito

o mesmo, e até com menos idade. Era o comportamento que a garota apresentava que não lhe dava o direito de assumir coisas especificamente da vida dos adultos – daqueles que se mostraram maduros para tal. Dois dos colegas dela, ao contarem sobre sua decisão, riam muito e diziam – *ela é muito pequena, muito nova[...]*. Ela realmente era nova, ao menos sob o meu ponto de vista, mas pequena ela não era. Tinha um corpo bastante desenvolvido para o grupo de meninas com quem convivia diariamente.

3.5 A criança no ser

Apesar de reconhecerem que uma pessoa pode deixar de ser criança ainda com pouca idade, há também um entendimento geral de que uma pessoa nunca deixa totalmente de ser criança. Como vimos, muitos dos adultos entrevistados admitiram que ainda se consideram crianças, em alguns casos até mais que o puderam ser quando tinham poucos anos de idade. Neste caso, recuperam a criança que existe em si assim que a vida lhes oferece oportunidade; decidem que podem voltar a brincar, a dançar, a dizer “bobagens”, contar piadas, viver uma vida mais alegre, despreocupada.

Com mais tempo em trabalho de campo, passei a entender que ser criança é uma capacidade que se mantém sempre viva no ser, e que, na biografia de uma pessoa, vai se tornar mais ou menos visível, dependendo da atitude da mesma frente à vida. Mostrar o seu lado de criança pode ser visto de forma positiva – quando uma pessoa “batalha pela vida”, mas ainda se permite brincar, sorrir, dançar, fazer piadas, dizer o que pensa espontaneamente. Mas também pode ser visto de forma negativa, caso a pessoa nunca assuma as responsabilidades que são delegadas a um adulto: são pessoas que nunca “crescem totalmente”, não “levam a vida muito a sério”, não se sustentam, não assumem o que querem da sua vida. Assim, uma pessoa pode passar uma vida sem assumir-se como adulto.

Ser criança é uma condição intrínseca de cada ser e se manifesta mais em algumas pessoas, como as muito jovens (entre o nascimento e os primeiros dois anos de vida), os muito velhos (quanto mais idosa, mais criança uma pessoa é considerada), entre as que não assumem responsabilidades e competências consideradas devidas a cada um no grupo. Ainda se manifesta naqueles que mantêm vivo o gosto pelo lúdico e pelo riso. Neste caso, ser criança não é privilégio de corpos pequenos ou da pouca idade. Ser ou não ser criança depende especialmente da aquisição, perda ou não aquisição de competências na *performance* corporal

e de fala, ou na responsabilidade perante a vida, ou seja, na capacidade de ação do indivíduo.

A idade de dois anos é sempre um marco importante na vida. Um exemplo de como uma pessoa com poucos anos já pode assumir responsabilidades. É o caso de Wilson que, aos dois anos, é considerado por sua mãe “*não mais tão criança assim*” porque, segundo ela, “*já sabe distinguir em alguns casos o que é certo e o que é errado*”. A partir do momento em que se torna “entendido” – uma categoria nativa que define se a pessoa já tomou conhecimento de determinadas regras sociais – a pessoa tem que fazer uso deste conhecimento. Alguém com dois anos de idade pode ser considerado inocente para alguns aspectos, não entendendo se o que faz é certo ou errado, e pode ser considerado já entendido para outros e, por ser “entendido”, deveria ter a “atitude correta” perante um determinado fato. Fazer-se de “desentendido” é considerado atitude maliciosa. Adquirir competência nas regras sociais, mas não acatá-las, quando necessário, é mal visto. Isto funciona tanto nas questões morais, quanto físicas: perder repentinamente o controle sobre funções físicas básicas, como fazer xixi na cama (neste caso, não controlar as excreções devidamente) é muito malvisto. Na medida em que apreende a regra, uma pessoa deve fazer uso do aprendizado¹²⁶.

3.6 Ser feliz e preocupar-se com o aprender: entre o ideal e o real.

Nas entrevistas e nas conversas com os *performers*, algumas questões se repetiam com frequência. As duas frases mais frequentes que ouvi foi que “Ser criança é ser feliz” e “*Ser criança é se preocupar com o aprender*”.

Muitos dos meninos e meninas consideram que ser criança é ser feliz. Dizem que, nesta fase, devem cuidar de serem felizes. Devem aproveitar bem, viver bem esta fase. A percepção que toda criança deva ser ou tenha sido pessoa feliz (por isso, veremos que muitas pessoas dizem não ter sido crianças, não terem tido infância quando pequenos), também se encontra no

126 O exemplo oposto a este é o caso de uma pessoa de muita idade, que já não controla bem as funções físicas ou mentais porque “perde” capacidades (como controlar a urina, ouvir bem), assim vai perdendo competência social. Nesse caso, vai se aproximando cada vez mais do *status* de criança. Seu M. aos 93 anos, é cuidado pelos filhos igual a uma criança. Dizem que ele não entende mais as coisas, agora só brinca, não tem capacidade de fazer muito mais que dizer piadas, andar pela rua conversando com os filhos e amigos, e fazer pequenas tarefas domésticas. Na maior parte do tempo, dizem as filhas, depende dos outros adultos que estão ao seu redor. No caso da sua esposa, apesar de ter 87 anos, por que *ela faz tudo ainda certinho*, não é vista como criança.

livro de Gilberto Freyre. O autor conta histórias que remetem a criança como um eterno feliz. Aqui transcrevo trechos do conto do “Fantasma do menino feliz”:

Contou-me Dona Carmem de Souza Leão que na casa da família recifense muito das suas relações – e creio até que do seu parentesco- moradora em velha rua da Boa Vista, costumava há anos aparecer e desaparecer por encanto a figura de um lindo meninozinho, não me lembro se louro e cor-de-rosa, como os meninos Jesus flamengos, se moreno como um bom e belo brasileiro do norte. Brincava o fantasmazinho e sorria como se fosse menino vivo, rico e feliz. Neto em casa de avó. Era a mais bela das assombrações. Bela e difícil de ser explicada pela gente da casa onde aparecia: casa antiga a Boa Vista. Casa de Gente sinhá e não à toa. Pois o fantasmazinho não intimidava pessoa alguma da casa nem aterrorizava menino vivo nem pedia missa ou doce às senhoras de idade nem dava a impressão de ir quebrar porcelanas ou vidros caros da família, nem gemia nem suspirava como se estivesse sofrendo penas do outro mundo. Era o contrário dos fantasmas convencionais. Apenas sorria e brincava como se fosse criança ainda deste mundo. Pouco misterioso, deixava que a família chamasse conhecidos e vizinhos para vê-lo brincar. Não se incomodava com curiosos. Continuava a sorrir e a brincar. Até que, por encanto, desaparecia. Era quando as pessoas que acabavam de ver sorrir e brincar fantasmazinho tão sem jeito de fantasma de sessão de espiritismo ou de casa mal-assombrada, sentiam o frio do outro mundo arrepia-las: quando o meninozinho desaparecia de repente, sumindo-se da vista dos vivos como qualquer fantasma de gente grande. Misterioso como qualquer assombração da história da alma-do-outro-mundo. Diz-se que mais de uma vez o meninozinho-fantasma pareceu querer beijar pessoas vivas. Beijo de filho em mãe, de neto em avó, de sobrinho em tio. (Freyre,2000:99).

Essa mesma referência é parte da definição de um dos adolescentes que disse ter deixado de ser criança aos cinco anos de idade:

Ser criança é uma coisa muito boa, porque a pessoa tá ali, tá aprendendo as coisa da vida, tá aprendendo vários negócio bom como jogar bola de gude, rodar pião, empinar pipa. A infância é muito boa pra quem teve essa infância.

No entanto, a felicidade que alega ser a infância se contrapõe à sua própria experiência:

Eu não tive não, porque a minha infância foi mais trabalho. Mas a infância deve ser muito boa, eu via os menino jogando bola... eu não podia jogar bola, não adianta, se eu fosse jogar bola eu ia ficar com fome em casa, dentro de casa. Ai tinha que correr atrás do que tem pra comer, arrumar o que tem pra comer. Às vezes eu comia até comida do lixo porque eu não tinha nada em casa pra comer. A minha vida foi muito triste mesmo. Mas também teve muita coisa boa... Oxi, interessante na minha vida... que o que eu passei, ninguém mais passou não.

Reconhecendo a singularidade da sua própria experiência, radical, o adolescente, no entanto, sabe que não está só. Disse num outro momento que ali nos arredores muita gente tem uma infância parecida com a dele. Quando lhe indaguei sobre o fato de ter trabalhado desde os cinco anos de idade, respondeu outra vez citando as dificuldades que passou e da criatividade que tinha para superar a falta de recursos.

Sem infância seria muito horrível porque sem infância.... porque a infância é assim: o menino

ser um menino alegre, um menino brincalhão, ter aquele momento de briga, aquele momento de tristeza, felicidade, jogar bola, correr, pedir um trocadinho à mãe pra comprar um picolé, ficar lá na frente conversando. E isso eu não tive; porque se eu vou pedir 50 centavos à minha mãe pra comprar um pião, aí mais tarde ela não tem 50 centavos pra comprar o pão. Aí, tava aí, fazer o quê? Se eu não tinha 50 centavos pra comprar o pião, eu pegava e ficava arrastando no chão [pegava] do lixo aquelas bolona assim, eu ficava raspando no chão, raspando, raspando, aí atorava o bico do prego, atorava e botava e ficava fazendo isso no chão e coisava [enrolava] uma linha de cordão de bermuda e rodava o pião. O meu pião era esse. Eu não tinha dinheiro pra comprar pião.

Ao mesmo tempo que, analisando sua própria experiência, o rapaz alegou que sua infância foi bastante curta, parece ter clareza da importância de se viver essa fase da vida com mais alegria e mais brincadeiras. Numa das partes da entrevista, disse: *fui feliz na minha infância, não foi somente tristeza não*. Sua fala, no entanto, parece acatar que viver a infância é viver uma diversidade de experiências e sentimentos, e não somente “ser feliz”. Acata o paradoxal da vida.

A infância, como uma fase em que só se brinca e se aprende, faz parte de um discurso pouco vigente na vida concreta de muitos dos moradores de classes populares, mas é extremamente divulgado na mídia, no discurso das ONGs, nas escolas e, inclusive, é o que garante que famílias possam usufruir de bolsas-escola para sustentar o grupo. A idealização da infância vem se incrementando desde 1924, quando a Liga das Nações adotou a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança, e a comunidade internacional assumiu uma série de compromissos em relação à criança para garantir o exercício de seus direitos: à sobrevivência, à saúde, à educação, à proteção e à participação, entre outros. Posteriormente, a Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989, ratificada por 192 países, assumiu os mesmos compromissos. No Brasil, desde o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), promulgado em 1990, tornou-se possível o incremento dessa noção internacional de infância que, por um lado, criou políticas públicas que facilitam o acesso à educação, saúde, alimentação básica etc., e, por outro, desencadeou processos complexos de discriminação das diversidades do viver a infância. Essa idealidade, certamente, contrasta-se enormemente com a experiência de muitos dos meus informantes, e não somente daqueles que se recordam da sua infância.

Muitos dos pirráias que dizem ser essa uma fase de brincar e de aprender, participam de atividades ou na casa, cuidando de irmãos e ajudando nos afazeres domésticos e são responsáveis por bolsas-escola, em alguns casos tendo que ir duas vezes ao dia para a escola, para obter duas dessas bolsas. O que parece realmente mudar aqui é o modo como encaram tal fase, e o modo como experimentam a responsabilidade na infância e, mais que tudo, o discurso

que rege as criminalizações do trabalho infantil, e qual tipo de trabalho é permitido ou não, já que vender balas na rua pode ser criminalizado, mas ser artista de TV não o é.

3.7 A performance como lugar do encontro do paradoxo do ser criança na contemporaneidade

Antes da preparação do “Eco das Mulheres”, um evento do Grupo Pé no Chão para comemorar o dia internacional das mulheres, algumas mães dos *performers* foram convidadas a preparar uma apresentação para o evento. No convite feito, várias delas reivindicavam a possibilidade de elas também poderem formar um grupo de tocadoras de tambor ou de dançarinas. Queriam, mais que assistir seus filhos fazendo *performances*, elas mesmas serem protagonistas de *performances* artísticas. Insistiam que queriam também aprender a tocar percussão e dançar. Essa era uma discussão que algumas delas tinham entre si antes desse evento. Nesse evento, então, formaram um pequeno grupo, que aprendeu alguns toques de percussão, e se apresentaram, ainda envergonhadas por ser essa sua primeira apresentação.

Terezinha, um dos membros desse grupo de mulheres percussionistas recém-formado, tinha me dito porque ela queria aprender percussão: *a gente também quer se divertir, também quer aprender coisas; também quer aprender a tocar* (percussão). Aquilo que tinham delegado à infância (aprender e divertir-se) era, portanto, assumido agora como um desejo de algumas mulheres. Por outro lado, também me disse que incentivava as filhas para tornarem-se boas artistas porque sabe que quanto mais uma pessoa sabe, mais recursos para sobreviver vai ter.

Considera que seus filhos têm muito mais oportunidades que ela mesma tivera quando na idade deles:

Se no tempo da idade de Carol, agora com 9 anos, eu tivesse feito o que Carol faz hoje em dia, eu teria uma vida totalmente diferente. Porque, além de aprender uma coisa boa que se ela tiver força de vontade, e tiver vontade de aprender, ela mais tarde pode até passar para outras pessoas. Tanto a escrita, como a dança, a percussão. No meu tempo nada disso existia. Ai como poderia, como eu posso, eu não tive nem chance de estudar para aprender uma coisa melhor. O que eu sei é porque eu sou abelhuda, curiosa, e eu quero fazer e vou em frente e faço mesmo. Hoje em dia tudo o que aparecer em frente eu vou porque eu gosto de aprender. Se eu tivesse essas coisas há 20, 30 anos atrás, eu tava nessa vida cheia de minino...? eu tava é nada, tava era viajando por aí, brincando, aprendendo muitas e muitas coisas, e numa boa, mesmo.

Por isso que eu digo, que hoje é totalmente diferente. Não tem que trabalhar, tem estudo. O que eu queria que fizesse por mim, hoje eu faço por eles para eles não ficar igual a mim, na mesma situação que eu estou.

Antigamente não tinha esse negócio de brincar, de estudar, hoje em dia eles saem, eles se divertem. A minha infância era muito privativa. Era mais trabalho mesmo a infância nossa.

Hoje em dia os minino têm preguiça pra tudo. Vai lavar um prato hoje, reclama: mainha, eu já lavei ontem. Se na minha infância eu dissesse uma coisa dessas, vê se painho, mainha ia concordar?! Eu, com nove anos de idade, trabalhava cuidando dos mininos dos outros, em casa de família.

A fala de Teresinha também nos mostra como a *performance* artística parece ser uma possibilidade a mais para os filhos, certamente um modo de incrementar o capital cultural familiar, e de garantir o futuro da criança.

A Carol, desde que começou a participar dessa dança [...], ela ganhou em sentido de responsabilidade, e em sentido de ir em frente, de ir em frente mesmo. Porque agora mesmo ela tá participando dessa aula de break; é uma vontade dela. Não fui eu quem mandei ela ir; não fui eu quem pedi; foi ela quem quis. Então quer dizer, se ela quer, se ela conseguiu participar e querer fazer, então é mais uma porta que tá se abrindo para ela amanhã.

O que me parece essencial aqui é notar que, se por um lado a *performance* artística é o modo como ONGs encontram para efetivar os direitos das crianças de brincar e aprender, prolongando assim esse período, podendo essas “terem uma infância”, por outro, parece que também é a *performance* que serve para suportar o grupo, para tornar a criança responsável (um adulto, nos termos do grupo pesquisado). Elas têm que ter responsabilidade, e cabeça no lugar para tornarem-se bons *performers*.

Por outro lado, os adultos parecem achar ali um bom meio e aproveitarem do lado bom da infância que existe no adulto: brincar, divertir-se, aprender novas coisas, ser feliz.

Assim, se por um lado os adultos parecem ver nas *performances* um lugar para vivenciarem seu lado infantil, para poderem brincar entre si, por outro lado, são as *performances* também lugar das crianças aprenderem a botar a cabeça no lugar, tomarem responsabilidades, prepararem-se para a fase adulta. Paradoxalmente, a *performance* é um espaço para crianças aprenderem, jogarem, e viverem mais a infância, e um espaço onde a possibilidade de deixar de ser criança se concretiza. É precisa tomá-la a sério, como ouvi tanto educadores aconselharem, quanto as crianças e seus familiares dizerem entre si.

3.8 Para finalizar

A expressão “mas é criança em termos do quê?”, levantada pela mãe de um dos dançarinos, mostra bem que não se pode falar do tema sem um referencial específico, pois o termo parecia abranger muitos discursos e entendimentos. Foi essa abrangência que fui tentando entender nas narrativa e nas relações do grupo. E foi baseada nesse comentário, nas diferentes formas que

ouvi falar sobre o tema no campo, que pude entender que “criança” pode ser pensada como uma “rede semântica”, ou seja, que serviria para interligar significados de palavras¹²⁷, nos quais o significado não é produto de uma relação fechada entre significante e coisa (no sentido de uma realidade objetiva no universo físico), mas de uma rede de símbolos que se constrói na ação interpretativa (Good e Good, 1982:147).

Adoto aqui o sentido dado por Good e Good (1982, 1980, 1994) ao conceito de "rede semântica"- ou semantic network (Good e Good, 1982:147). Embora os autores estejam discutindo o significado de enfermidade, o fato que entendem a mesma como uma experiência dotada de sentido para cada sujeito particular, em que é importante considerar a relação existente entre os sentidos individuais e a rede de significados inerentes a cada contexto cultural mais amplo ao qual pertencem os indivíduos, pareceu pertinente para pensar o uso do termo “criança”. Assim, a idéia de criança como uma **rede semântica** a colocaria, nos termos de Good e Good (1982), como uma realidade construída através do processo de interpretação/significação, a qual se fundamenta na rede de significados que estrutura a própria cultura e suas subculturas.

Para o autor a noção de rede semântica para indicar que o significado da doença não é unívoco, mas sim um produto de interconexões. Assim,

Semantic network analysis was thus developed as a means for analyzing illness as a "network of perspectives" and a "product of interconnections," as a form CC synthesis that condenses multiple and often conflicting social and semantic domains to produce "the meaning" (Good, 1994:172).

O autor aponta não mais apenas para síndrome de significados, mas também síndrome de **experiências, palavras, sentimentos e ações** dos diferentes membros de uma sociedade. Esse conjunto de elementos é condensado nos símbolos essenciais do léxico médico, o que implica que tal diversidade pode ser sintetizada e objetivada culturalmente. Para Good (1994), as redes semânticas são estruturas profundas que ligam enfermidade a valores culturais fundamentais de uma cultura, permanecendo, ao mesmo tempo fora do conhecimento cultural explícito e da consciência dos membros que compõem a sociedade, apresentando-se como naturais:

Furthermore, we argued that semantic networks are cultural models that not only reflect or

127 Rede Semântica é um termo usado pela linguística para definir a rede de relações entre palavras de uma língua. Assim, numa rede semântica está representado, por exemplo, que "caminhão" é um "automóvel", que por sua vez é uma "máquina"; e que "van" é um tipo de "caminhão".

refer to specific domains of social life, but that are generative models as well. For example, body size has been linked to "self control" in American popular and medical culture in a relatively enduring fashion. (Good, 1994:172).

Usando a análise de texto de Iser na fundamentação da noção de redes semânticas, Good (1994) trata a enfermidade como uma narrativa oral e corporal, marcada por uma rede de perspectivas em que o texto resultante de um processo concreto de doença, é parcialmente indeterminado e provoca uma resposta que não é dada nem por ele mesmo, nem pela vida mental de um leitor ou de uma comunidade de leitores. São lugares de densa rede semióticas, onde a experiência dos diversos atores está em questão. O autor enfatiza a heteroglossia e a subjetividade presentes na construção dessa narrativa.

Iser's analysis is relevant here not only for his view of the "resistance text" and the interpretive activities of the reader, but because of his claims as to the underlying structure of indeterminacy inherent in all texts and its roll in provoking the response of the reader. Iser argues convincingly that certain foci of indeterminacy - what he calls "blanks" and "negations" - are as powerful as positive structures of the narrative in propelling the reader to "formulate" the world of the text. A "blank" is a "vacancy" in the overall system of the text, filling of which brings about an interaction of textual patterns". (Good, 1994: 178).

Friso, então, que a palavra “criança”, em campo, parece condensar visões advindas especialmente de um universo de especialistas, como assistentes sociais, psicólogos, professores, médicos, pesquisadores (o meu caso), agentes de organizações não-governamentais nacionais e internacionais, agentes das políticas públicas, a mídia, turistas e do próprio grupo por em questão (o grupo pesquisado), envolvendo os diferentes agentes que aí atuam. Caracteriza-se como um espaço de negociação, conflitos, interesses e poderes. Desse modo, chamo atenção para a importância de considerar a heteroglossia e a multiplicidade de vozes (Baktin, 1981, 1984) que podem conter quando se fala “criança”, essa “palavra subjuntiva”. Por isso, para falar de “criança”, é preciso sempre perguntar-se, conforme me ensinou a mãe de um dos adolescentes: “Criança em termos do quê, mesmo?”.

4 “Superar-se”: a importância da competência em performance

Todo desempenho infantil orienta-se não pela “eternidade” dos produtos, mas sim pelo “instante” do gesto. Enquanto arte efêmera do gesto, o teatro é arte infantil.

Walter Benjamin

Outubro de 2005. Acabara de chegar à Praça do Arruda, para um período de campo. Ainda conhecia pouco aquele bairro, pois tinha estado mais tempo com os garotos na praça de Santo Amaro. No entanto, já conhecera e era conhecida por muitos ali, já que aqueles são bairros vizinhos. Sentada num dos troncos de uma sombrosa árvore, percebi que havia garotos desconhecidos na praça. Nunca os vira antes. Eram uns quatro garotos, aparentando entre dez e doze anos. Do outro lado da praça, a oficina de maracatu, dirigida por uma professora dançarina, seguia num ritmo animado, com vários participantes. Aproximei-me um pouco mais do local onde alguns dos garotos conhecidos “treinavam”, ficando assim bem próxima dos quatro novos garotos que, como eu, apreciavam o treino. Tão logo me sentei num banco da praça, um dos garotos desconhecidos, ao me avistar, sorriu abertamente e, com um gesto na cabeça, anunciou sua própria *performance*. Entendi logo que aquele era para ele um modo de estabelecer relações. Parecia querer mostrar sua capacidade nos saltos a que eu assistia, já admirada. Era o mais alto deles, um negro muito magro, com aparência de muito jovem. Iniciou, sem desviar os olhos de mim, uma série de saltos. Foi com esse sorriso nos lábios que se apresentou, ele de cabeça para baixo, saltando como um gato, apoiado nas duas mãos que impulsionavam o corpo dum solo coberto de lixos rejeitados pelos carroceiros catadores do Arruda. Pôs-se a saltar usando mãos e pés de apoio, um movimento impulsionando o próximo, fazendo primeiro uma linha com sua trajetória, indo e voltando. Depois, repetia os movimentos, mas fazendo uma trajetória de meio círculo, afastando-se e aproximando-se de onde eu estava sentada. Tal jeito de saltar era conhecido entre os garotos como “Palhaço”. Como um gato que salta sobre suas quatro patas, mas nesse caso com um gira que se dá de costas, o “palhaço” é uma manobra bastante conhecida entre os dançarinos de *break*, e segundo

um dos meus informantes, é o mesmo passo que nos Estados Unidos é chamado de *clown*, mostrando assim o aspecto globalizado do *break*. Detefon, que apresentava os passos, no entanto, agregava àqueles passos, outros passos conhecidos dos ritmos nordestinos, como o frevo, o maracatu, ou ainda o famoso gingado da capoeira, hoje reconhecido mundialmente como uma arte brasileira¹²⁸. Assim, ao girar novamente fazendo um gingado, passo básico do *break*, acrescentava a esse, passos do frevo como a tesoura¹²⁹, saltando com os pés mais rápidos. Suas mãos imitando segurar uma sombrinha, subiam e desciam. No mesmo instante, passou a um gingado do samba de roda, voltando rapidamente para o *break*. Depois de um tempo mais no gingado básico do *break*, passou para o gingado da capoeira, colocando os pés mais atrás, e as mãos cortando o ar à sua frente, numa mistura perfeita de movimentos, e totalmente identificáveis nas suas variações, já que no *break* os pés movimentam-se rapidamente para cima, de forma quase pulada, e na capoeira os movimentos são largos, abertos e para trás. Pude reconhecer ainda, na sua apresentação, a presença do passo do maracatu nação, pois seus braços iam para cima, movimentando-se próximos de seus ombros, e as pernas levantando-se até a altura do joelho.

Detefon mostrava, naquela apresentação em poucos minutos, o que significa a dança no Recife – uma mescla de ritmos e variações que tanto respeitavam os passos consagrados, quanto misturavam ritmos distintos. Aquele era o que se chama de “*break do nordeste*”, ou “*break recifense*”. A consciência do atrativo dos seus saltos rápidos e do seu corpo esbelto estava estampado no sorriso aberto, cativante que o garoto tinha. Vendo que seus movimentos realmente chamaram atenção, já que mais pessoas agora o admiravam, seguia com uma série de outras manobras corporais, portando-se como quem apresenta um grande espetáculo. Caía com os dois pés firmes no solo e olhava fixamente nos olhos de várias pessoas na praça, mesmo durante os mais difíceis movimentos; olhava especialmente, quase fixamente, para os olhos de um entre nós. Sempre com o mesmo sorriso largo, que lembrava um pouco o sorriso

128 Para Câmara Cascudo [1972], capoeira é “*jogo atlético de origem negra, introduzido no Brasil pelos escravos bantos de Angola, defensivo e ofensivo, espalhado pelo território e tradicional no Recife, cidade do Salvador e Rio de Janeiro*”.

129 Tesoura é um dos passos do frevo. Esse passo é cruzado, com pequenos deslocamentos à direita e à esquerda. Depois, pequeno pulo, pernas semiflexionadas, sombrinha na mão direita, braços flexionados para os lados. O dançarino cruza a perna direita por trás da esquerda em meia ponta, perna direita a frente, ambas semiflexionadas. Um pulo desfaz o flexionamento das pernas e, em seguida, a perna direita vai apoiada pelo calcanhar; enquanto a esquerda, semiflexionada, apoia-se em meia ponta do pé, deslocando o corpo para esquerda. Neste movimento, o deslocamento para a direita é feito com o corpo um pouco inclinado.

do gato de Alice, da obra de Lewis Carrol, *Alice no País das Maravilhas*. Era um sorriso constante e tão aberto, quanto a boca fosse capaz. Manteve a atenção da platéia e, ao terminar a performance, teve aplausos e reclinou-se para agradecê-los. Aquele era um momento de completo improviso, mas a capacidade do garoto em assumir a competência e assim atrair o público pareciam nada ter de improvisado.

Detefon – este era o apelido herdado das muitas mordidas de mosquito que tinha no seu corpo – era também desconhecido para os garotos e garotas freqüentadores da Praça, no bairro do Arruda. No entanto, nesse período não fazia ainda parte da ONG Pé no Chão, que aglutinava cotidianamente um grupo de “mininos e mininas” na praça, para as oficinas de danças populares, de capoeira, percussão e *break*. Ainda assim, Detefon conquistou respeito rapidamente entre os melhores dançarinos que circulavam pelo grupo. Ao longo do período em que estive em campo, fez parte do grupo de vídeo CineFavela e associou-se rapidamente aos garotos mais velhos que iam para o semáforo dançar *break* para conseguir dinheiro. A importância do modo como Detefon assumia sua capacidade como *performer* se confirmou ainda mais quando, agregando-se há pouco tempo à ONG Pé no Chão, ofereceu-se para participar de uma das oficinas de teatro, junto a um grupo seletivo de *performers* que vinham treinando há mais de seis meses com o objetivo de montar uma peça de teatro com um conhecido diretor do Teatro Ação na Europa. Viajariam com o espetáculo como convidados para apresentações/abertura do FITA (Festival de Teatro Ação) que ocorreria na Bélgica e França. De um grupo de dezenove, seriam selecionados alguns para a montagem – os demais seguiriam com as aulas, para outras montagens. Dias depois soube que fazia parte do grupo e, um mês mais, soube que fora escolhido, entre os muitos outros, para a montagem da peça e participação da viagem. Tal capacidade, certamente, vinha da forma como ele assumia-se como ator, e do modo intenso com que interagira com o público.

A capacidade de Detefon de interação com o público abria-lhes portas. Usando sua capacidade como dançarino, e sendo reconhecido como tal, Detefon conquistou rapidamente posições como dançarino, desejada por muitos dos garotos e garotas há muito tempo no grupo. Quando saí do campo, estava num momento de ápice da sua história de *performer*. Era um dos principais dançarinos do grupo de teatro, realizando cenas importantes no espetáculo *Resistência/Resistance*. Um dos componentes do grupo, que viajou ao exterior, informou que durante a turnê, Detefon fora convidado por dois diretores de companhias de teatro européias para integrar-se à elas. Um dos diretores procurou o coordenador do grupo e disse que, se Detefon ficasse na França, certamente em dois anos seria um dos melhores dançarinos/atores

da Europa. Da primeira apresentação que o vi fazendo, assim que chegou à praça, para o reconhecimento dos palcos na Europa, Detefon não mudou muito o seu jeito de ser e de apresentar-se. Continuava apresentando-se da mesma forma que o vi na primeira vez, procurando os olhos da sua platéia, controlando os movimentos do seu corpo ao máximo, e com a mesma consciência da beleza desses movimentos. O que realmente mudara era o reconhecimento que ganhara dentro do próprio grupo de *performers*, e o reconhecimento de uma platéia e de diretores internacionais. Detefon voltou ao Brasil, pois um dos compromissos que assumira com seus pais, para que concordassem da sua ida, era que voltaria.

A *performance* de Detefon pareceu propícia para abrir esse capítulo, que se centrará nas noções êmicas de competência e nos confrontos e desafios que tais noções implicam na vida dos dançarinos e dançarinas. Uso aqui a noção de competência como Bauman (1977) sugere, ou seja, a responsabilidade que uma pessoa assume durante uma performance.

Foram muitas as histórias que presenciei em campo, onde a competência em *performance* -o assumir e o avaliar *performances*- foram mediadoras de relações, sejam essas agonísticas e/ou de cumplicidade. Tais competências, centradas em habilidades corporais e da ação do sujeito, indicam o modo como meninos e meninas buscam aperfeiçoar-se e superar-se tanto nos aspectos referidos à arte, quanto nos aspectos éticos do grupo, numa reflexividade sobre suas *performances*. As histórias que seguem mostram alguns dos eventos e como a competência está relacionada intimamente com aprender, ensinar, criar passos e movimentos de dança, a uma ética de trocas. Nos eventos de que participei junto às crianças, a competência em *performance*, de um modo ou de outro, encontrava-se presente, seja quando o evento era considerado bom, ou quando havia erros, brechas que quebravam a *performance*, e mostravam a importância dessa competência.

Analisarei três eventos, sendo o primeiro deles a atuação de um tocador de triângulo e cantor de forró. Suas *performances* acontecem especialmente em ônibus populares, podendo ser identificada como uma *performance* tradicional nordestina. As *performances* de Danilo são feitas essencialmente para o seu próprio sustento e o de sua família. O segundo evento refere-se à apresentação do plantio, uma dança popular nordestina, apresentada no evento público promovido pela ONG Pé no Chão para o Dia Internacional das Mulheres, chamado “Eco das Mulheres”, parte do evento quinzenal “Eco da Periferia”. As dançarinas são meninas e adolescentes ligadas àquela organização, em grande parte moradoras do Canal do Arruda. O terceiro evento refere-se a uma batalha de *breakdance*, a parte da dança do movimento

globalizado *Hip-Hop*. A batalha se dá entre dois garotos na praça Tacaruna, e foi filmada por um dos cantores do Guerreiros da Rua e editada pelo grupo CineFavela. Complementado por um diálogo com os dois garotos, pode-se perceber que batalha do *breakdance* constitui-se essencialmente de disputa de competências que exigem do dançarino o aprimoramento constante da sua arte, criando novos movimentos, o que está associado fortemente a uma ética tanto local quanto global.

4.1 Cenas que revelam e desvelam suas competências: Competências em diferentes gêneros de performance

Essa minina se garante

Ahhh, essa minina se garante!!! foi o comentário que fez Adriano (11), um dançarino morador do Canal do Arruda, quando uma das meninas que recentemente se agregara ao grupo de dança do Arruda, disse que ia apresentar-se no “Eco da Periferia” na sexta-feira seguinte. Tendo ela entrado no grupo há pouco tempo, o comentário de Adriano parecia indicar que ela garantia sua competência quando decidira se apresentar em público. “Ahh, essa minina se garante”, era dito de modo prolongado, com vocalização salientada no final de *ahhhh* e do *Garaaanteeeeeee!*, e vinha normalmente em meio a um gesto que revelava surpresa. O garoto, ao pronunciar a expressão, moveu-se de lado, aproximando-se rapidamente; bateu no ombro da garota com a mão direita, num gesto de intimidade, e de desafio. Fez o mesmo movimento corporal, comum quando ouvira a expressão, por inúmeras vezes, entre eles.

Com o comentário de Adriano, começava a compreender a dimensão de competência que esta frase implicava. *Essa minina se garante*, vinha depois de uma afirmação, e não de uma *performance*. Uma competência suposta, porque a *performance* ainda não tinha sido realizada nem a competência confirmada. Servia portanto como um desafio. Dizer “Fulano se garante” era, para os meninos e meninas, ao mesmo tempo um reconhecimento de uma capacidade, e um desafio. Repetido inúmeras vezes entre as crianças, sempre com um tom parecido com o que Adriano dissera, era pronunciado num contexto em que a competência de um dos participantes ou de um dos citados na conversa estava em jogo. Algumas vezes os ouvi

dizendo, entre si, que queriam ver se tal pessoa se garante, declaradamente colocando a frase em forma de desafio. Usado apropriadamente, o termo tanto mantinha o interesse de uma pessoa na *performance* da outra quanto estimulava a pessoa a superar sua própria *performance*. Também pretende “desmascarar” (revelar) os que apenas dizem que fazem. Era o que revelava a frase: *Fulaninho diz que faz isso, faz aquilo. Quero ver mesmo é fazer. O performer deve realmente fazer e, para isso, deve mostrar autoridade para executar o ato, ou seja, deve assumir a responsabilidade da performance, e fazer com competência, pois será avaliado pelo público, conforme propõe Bauman (1977) em referência à competência em performance.*

A frase “fulano se garante”, que expressa tão bem a importância da competência em *performance*, no entanto, não é o suficiente para entendermos os meandros de competências e nem a dimensão e a variação desses noções. Para tanto, é preciso ir além da frase em si, e tomar a prática e as narrativas sobre as práticas de *performance*, observando atritos, gestos, aplausos, resistências em relação ao grupo de *performers* e ao grupo que os assiste. Várias são as situações em que se pode ver como a competência em *performance* se põe como principal mediador das relações, gerando conflitos, satisfações, quando a expectativa é ou não satisfeita, ou até superada. Há, neste sentido, um medidor de competências que são dados pelo próprio grupo próximo da pessoa realizadora da *performance*, mas também pela platéia, desde o mais esporádico àquele que convive diariamente com os dançarinos.

A competência em *performance* apontada por Bauman (1977) como um dos elementos essenciais da *performance*, utiliza a definição de competência comunicativa de Dell Hymes. Para Hymes (1972) a competência comunicativa está relacionada a gêneros de *performances*, e, portanto, assume diferentes formas entre os membros de uma comunidade de fala. Assim, fazer *performance* em dois diferentes gêneros pode envolver várias diferentes habilidades. Vamos, ao longo desse capítulo, apontar tanto o modo como crianças e adolescentes entendem e constroem competências em diferentes gêneros de *performance*, como desafiam a si mesmos e aos outros nessas competências, como mesclam esses gêneros, buscando inovar. Muito embora não intitulem nem considerem esses gêneros como novos, admitem que não é mais o que era. Dizem que esses são *difíceis de descrever, mas é bonito mesmo.*

Nos casos que seguem, a competência em *performance* é observada em eventos em que a experiência estética está em relevo (Bauman, 1990). Mas para entendê-las foi necessário o contexto cotidiano da comunidade de *performance*, ou recorrer a outros eventos, especialmente aos que se relacionavam ao gênero em questão. Vamos às cenas e suas análises.

4.1.1 Cena 1 – “Isso aqui é ao Vivo pessoal”: A Competência que possibilita a troca

Isso aqui é ao vivo, pessoaaaal: assim começa o chamamento (*keying*) para o público na *performance* de Danilo (12 anos), um adolescente morador de Santo Amaro, ao entrar no ônibus nas ruas movimentadas de Recife. Com seu triângulo feito de ferro de construção, uma calça meia canela, camisa social manga curta, e seu principal instrumento – a voz alta e estridente –, o garoto corre de um lado a outro da cidade, tornando usuários do transporte coletivo seus ouvintes/platéia e o ônibus como o palco de mais



Danilo começa seu show no ônibus P-15

ou menos quinze minutos de espetáculo. Esta *performance*, embora criada especificamente por seu irmão mais velho há uns três anos, com a qual tomei contato no primeiro dia de campo¹³⁰, tem como base a antiga tradição nordestina dos emboleiros e repentistas, que usam o mesmo palco para manter viva sua arte e a sua família. Além das praças centrais, de ruas e avenidas movimentadas em grandes cidades (ou das vilas de interior), o ônibus transformou-se num palco comum de emboleiros, repentistas, cantores e rimadores. Danilo não é o único a seguir a tradição inventada pelo irmão quando esse se “*aposentou*”¹³¹, segundo Danilo; outros garotos e uma menina de sete anos, como ele, aprenderam de Gil a tocar triângulo e cantar nos ônibus da cidade, em busca do sustento diário. Tocando especialmente forrós, xotes, emboladas, músicas bregas, normalmente ritmos bastante animados e conhecidos do público em geral, o repertório também conta com composições próprias. Tais composições se juntam a canções conhecidas, que são bastante eficazes no palco, segundo os próprios tocadores, por serem apreciadas pelo público. Foi tocando músicas conhecidas pelo público que encontrei Danilo numa *performance* bastante animada, numa noite de carnaval.

130 Descrevo logo no início da Introdução (página 8) desta tese a *performance* improvisada dos tocadores de triângulo, a qual chamo de “orquestra dos triângulos”, cujo principal autor era o irmão mais velho de D., que na época tinha onze anos. Quando este cresceu um pouco, o irmão herdou a profissão.

131 Conta, isso numa longa conversa que tivemos sobre sua profissão, que o irmão mais velho, por problemas familiares e de uso de drogas, fora morar temporariamente com uma família conhecido para afastar-se do bairro.

Carnaval de 2006. Ônibus Princesa Isabel. Depois de assistir à orquestra de maracatus, notando que o parque central de shows de Recife estava bastante lotado, decidi ir embora. Desanimada pela incapacidade de ver e ouvir qualquer coisa ao redor, tamanha a multidão¹³² presente no evento, abdicara do show de um dos músicos mais conhecidos de Pernambuco: Lenine. Depois de um tempo esperando um ônibus, eu e meu noivo, que me acompanhava nesse dia, subimos no primeiro que nos deixaria próximo do Varadouro, em Olinda, onde nos hospedávamos. O ônibus estava lotado, mas por ser bastante tarde, decidimos tomá-lo. No fundo do ônibus parecia haver uma espécie de show, animado por vários instrumentos. Todavia era pouco perceptível do que se tratava, já que o ônibus estava com o corredor lotado. Pensei estarem indo festejar o carnaval em Olinda. Quando nos sentamos, várias pessoas desceram, dirigindo-se ao show que deixávamos para trás e foi possível ver que os participantes do show estavam muito animados. Virei para trás e comprovei, auxiliada pela poucas luz advinda dos postes, que eram alguns garotos tocando e cantando. Não pude esconder a vontade de me envolver com aquele evento de menor proporção. Ainda assim, ficamos sentados, aproveitando a boa música. O ônibus chegava próximo de Santo Amaro quando percebi que as músicas cantadas eram algumas das que ouvira a primeira vez que estive na praça Tacaruna, em Santo Amaro, na orquestra de triângulo. Quase imediatamente à minha associação, veio a confirmação. A música parou e um garoto que conhecera naquele primeiro encontro na Praça, veio pelo corredor, com roupas ainda de menino, gritando: *isso aqui é ao vivo pessoal...* Veio em nossa direção, recolhendo dinheiro e cantando ao mesmo tempo, com a torcida da turma traseira que, a cada pessoa que ele estendia a mão, incentivava a doar algo ao garoto. *Pode ser um trocado, um real, um passe.* Quando chegou perto de nós, reconheceu-nos imediatamente. Recebeu o dinheiro que oferecemos e retribuiu com um sorriso aberto o elogio que fiz perguntando se todo o show que ouvira fizera somente com aquele triângulo pequeno que tinha em mãos. Ficara satisfeito com o comentário. Olhei novamente para trás e percebi que, ao Danilo se aproximar do grupo de trás, todos começaram a tentar tirar som de alguma coisa – banco do ônibus, chão do ônibus, uma caixa de fósforo, a perna de um amigo, todos eram instrumentos sonoros agora. Danilo seguiu para a parte de trás do ônibus, recolheu mais dinheiro e, antes de sair, ainda ofereceu outra música à sua animada platéia, repetindo animadamente: *isso aqui é ao vivo, ô pessoal!* E segue cantando a música

132 Já experimentara a multidão de forma bastante dramática em Olinda, quando tentava atravessar a multidão para achar um bom lugar para ouvir a banda que tocava e quase fui pisoteada e roubada numa mesma noite.

que todos mais gostaram:

*Rico toma conhaque,
pobre toma pitu.*

*Rico toma no copo
pobre toma 51.*

*Rico toma conhaque,
pobre toma pitu.*

*Rico toma no copo,
pobre toma no... (toca forte o
triângulo, jogando o corpo para trás,
dando uma grande risada)*



Risos de todos. Apesar de a letra da

A alegria da performance

música terminar com o texto “51”, o nome de uma cachaça famosa na região, como o é a Pitú, ciente da importância da participação do público no evento, o *performer* primeiro canta o texto completo e, em seguida, repete a música deixando o texto em aberto. Permite, assim, que a imaginação e o conhecimento lingüístico do público termine a música, dando espaço para o riso e a participação na *performance*. O texto do Danilo sugere que pobre bebe as bebidas mais ruins, e logo sofre, aspecto partilhado por todos, mas não em forma de drama- e sim de comédia. A malícia de sua música, a facilidade com que fazia as pessoas rirem e se divertirem no meio da noite, fazia dele um *performer* que facilmente envolve o seu público. Uma perfeita integração de platéia e *performer* garantiram a Danilo os recursos não somente financeiros, mas também aqueles de que precisava para seguir insistindo no seu modo de arrecadar recursos: o aprimoramento da sua competência. Pára o ônibus e Danilo desce acenando para nós, sumindo entre a multidão presente na praça Tacaruna, no Bairro Santo Amaro. Era bem tarde.

Depois deste dia, procurei Danilo algumas vezes, mas realmente era muito difícil achá-lo. Encontrei outras vezes com alguns dos cantadores de ônibus, e outras vezes estive com eles nos ônibus, mas, como Danilo, eram ao princípio fugidios e não queriam mostrar-se como trabalhadores infantis. Quando me tornei conhecida deles, pude entender melhor porque suas *performances* tinham que ser uma aparição fantástica e fugidia. O trabalho infantil não é bem visto hoje em dia fora do seu bairro. Todavia, é justamente fora dele que conseguem dinheiro pelo seu trabalho artístico. Como os repentistas nordestinos, portando um triângulo na mão e

muita vontade “correria”¹³³, “ganhavam a vida”¹³⁴.

Levado por um dos seus vizinhos, fui até a casa de Danilo, num beco escuro e úmido, mas ainda lá ele estava ausente grande parte do tempo. Todos diziam que o viram “indo para o trabalho”. Só voltei a encontrá-lo num dia, na Praça de Tacaruna, quando ele lutava para não perder o seu triângulo para outra tocadora de triângulo, e uma senhora o atacou com um sapato na mão. Essa senhora parecia entender que ele machucava a menina, que era muito menor que ele. A situação em que se metera deixou Danilo um pouco perplexo ao princípio, quando viu o sapato vindo sobre sua cabeça, mas a tomou como cômica tão logo entendeu o que acontecia. Eu, que me aproximava exatamente no mesmo momento que o sapato o tomava em cheio, ri com Danilo daquela situação, muito embora a mulher estivesse bastante irritada com ele quando o deixou para pegar o ônibus. A garota, também conhecida minha, continuou gritando para atrair a atenção da senhora, propositadamente. Danilo era, naquele período, o mais velhos entre os tocadores de triângulo de Santo Amaro. Em Santo Amaro, além de Danilo, eram cinco meninos e uma menina. Danilo é considerado, entre todos os demais, o melhor tocador. Canta e toca sozinho alegando ser mais fácil assim, já que *muitas vezes o parceiro coloca o dinheiro no bolso e não divide com a gente*. Conhece em pormenores quais os ônibus e os espectadores que gostam de assisti-lo tocando, um saber que faz muita diferença no dia-a-dia do seu trabalho. Entre todos os espectadores, diz que os estudantes e os trabalhadores são os que lhe dão mais dinheiro e o aplaudem.

Entre os demais tocadores, existe uma espécie de trabalho coletivo, normalmente formando parcerias de dois, intercalando os pares vez por outra. No entanto, a parceria nem sempre era solidária. Numa conversa que tive com dois meninos e uma menina, fiquei sabendo que não assumir responsabilidade da sua própria capacidade, era justamente o que fazia possível a exploração de um pelo outro no grupo. Um dos garotos aconselhava a menina que nos acompanhava no ônibus esse dia: *tu devia começar a tocar por conta própria e ficar mais ligada com o R. Ele ta é te roubando*. Contou-me que os dois trabalhavam juntos e o garoto ficava com grande parte do recurso arrecadado.

No dia em que encontrei Danilo como essa mesma menina, disputando o triângulo na praça, propus que fizéssemos uma conversa com eles e os demais tocadores de triângulo ali na praça, no dia seguinte. Ficaram animados. Danilo propôs trazer o triângulo, e queria que o

133 Termo usado pelos meninos e meninas para referir-se a trabalhar honestamente, pelo próprio esforço.

134 Garantiam o seu próprio sustento.

filmasse cantando no ônibus. No próximo dia, cheguei e quatro, entre eles Danilo e Ninha, esperavam-me na praça. Foi uma longa conversa, intercalada por cantorias conhecidas por eles; o gosto pela música e a presença da filmadora juntou mais alguns garotos que trabalhavam ali perto limpando carros, e um dos componentes da Banda de Rap “Guerreiros da Rua”, formando uma platéia grande para a *performance* filmada de Danilo. Danilo tocou e cantou várias músicas, auxiliado por alguns dos colegas presentes. Na interação, os desafios iam surgindo. *Toca essa. Quero ver se tu sabes aquela.* O triângulo passou pela mão de alguns dos tocadores presentes. Gilmar (09), quando teve o pequeno microfone que auxiliava na filmagem, cantou parte de uma música que disseram ser “a música da gente”:

*Oi oi oi Tô com fome
Oi oi oi sem café,
Tô com a roupa do ano passado,
Sapato furado
e calo no pé.*

Ele pára repentinamente por não se lembrar de toda a música. Então, sugere que Danilo cante. Gilmar, Ninha e Danilo formam um trio, com Danilo ao centro tocando triângulo. A memorização da letra era essencial para a *performance*, e Danilo a recordava por completo.



Gilmar grava um forró tocado por Xéu e Danilo

*Quando eu morava lá na rua,
quando eu morava lá na rua,
eu não tinha compromisso.*

*A pior coisa do mundo,
A pior coisa do mundo,
era catar papel do lixo.*

*Um pedaço de sabão,
Com uma meleca no nariz,
ia correndo lá pra praça,
tomar banho no xafariz.*

*A única coisa que eu fazia,
Era ir pra minha escola.
Ia pegar o meu uniforme,
Ia pro campo jogar bola.*

*Óh meu deus que é dono da terra,
Orai pra esse povo que vevi na guerra.
Óh meu deus que é dono da lua,*

Orai por esse povo que vive na rua.

*Moro numa cidade cheia de fé e cheia de lixo.
Aonde que o prefeito não manda limpar.*

*Ela dança cavaquinho com a cabeça,
E toca triângulo no pé.*

*Oi oi oi, tô como fome,
Oi oi oi sem café.
Tô com a roupa do ano passado,
Sapato furado,
Com calo no pé.*

A rima se apresenta em toda a estrutura da letra, apontando para questões poéticas, paralelismos, repetições. Quando a música finaliza, Ninha, saindo de perto dos colegas que cantavam, repete uma frase, que usam como finalizador da *performance* no ônibus. *Me dá um real aí, sô...* Nesse momento solto um espirro alto, e alguém diz: *Saúde*. E Gilmar emenda, rimando mostrando que a rima está presente em diferentes gêneros de comunicação oral: *Toma biquilim com grude*. Risos de todos.

Ninha, a mais nova entre o grupo, foi desafiada pelos colegas a cantar também. *Vai Ninha, vai cantar!*

Já com o microfone nas mãos, apesar da insistência dos colegas, ela se negava; parecia envergonhada. Os demais riram dela, dizendo que por isso tinha que trabalhar para os demais. Essa era uma das críticas que um colega dela tinha: porque não ia tocar sozinha, era explorada por um colega ainda mais novo que ela. A criticavam por não assumir a responsabilidade, nos termos de Bauman (1977) de tocar e cantar sozinha (fazer sua *performance*). Enquanto a conversa seguia com os garotos, ela permaneceu com o microfone na mão, e cantou muito baixo, num tom de voz quase inaudível, como se estivesse contando um segredo, revelando a apenas dois ou três e à câmera (que embora direcionada para os demais garotos, gravou sua cantoria) sua capacidade de cantar. Ficou evidente que ela decorara várias músicas e as cantava inteiras, que sabia um pouco manejar o triângulo, mas não o fazia com o vigor necessário para uma *performance* no ônibus. Tinha vergonha do público e sua timidez a tornava dependente dos demais. De fato, Ninha, tímida e ainda bastante iniciante no ofício, não se arriscava a fazer o espetáculo sozinha. Ao contrário do Danilo, que era capaz de fazer um ônibus inteiro acompanhá-lo numa noite de carnaval de volta à casa, ou ainda num dia de trabalho, Ninha usava de artifícios, como o tamanho e sua aparência de menina, para conseguir dinheiro. De certo modo, era vista mais como uma pessoa que esmola a uma artista de rua.

Depois de cantarmos juntos, conversamos sobre muitos temas – entre eles o fato de que

Danilo disse sentir-se um artista e que queria começar a tocar em bar. Danilo contou que recebera um convite de uma “madame” para cantar num bar. O dia combinado para falar com a mulher, Danilo telefonou, e atendeu o marido da mulher, que achando que Danilo era um pretendente, xingou o menino pelo telefone. Bravo, disse a Danilo que nunca mais telefonasse, porque a mulher não ia atender. Danilo, narrando o evento, ria do fato que ele, um menino, pudesse despertar ciúmes num homem casado. Terminada a história, Danilo se levantou e propôs irmos para o ônibus. Nina quis ir junto. Danilo entrou no ônibus animado, pela porta de trás. Interessava-lhe um grande número de ouvintes. Cabeça levantada, olhando diretamente para as pessoas, o triângulo à mostra, parecia já nesse instante anunciar que ia apresentar algo. Os demais, que entramos pela porta da frente, pagamos a passagem e sentamos. Danilo esperou que sentássemos, preparássemos a câmera e localizássemos ele no visor. O espetáculo que seguiu pode ser acompanhada via internet, no endereço <http://video.google.com>, sob o título “Isso aqui é ao Vivo pessoal”, ou no DVD anexo da tese. Perguntou se estava pronta para gravar. Parado num lugar possível de ser ouvido e visto, deu uma forte batida no triângulo, coloca a mão em forma de concha próxima da boca e anunciou-se:

*Senhoras e Senhores Passageiros!
Primeiramente boa tarde pra vocês
todos. [batida no triângulo]*

*Vô canta um forrozinho prá vocês
[batida no triângulo]
Só pra vê se arranjo qualquer
trocado que possa me ajudá.*

Heeeeeiiiiiiii [tocando o triângulo].



Fazendo um microfone

E iniciou a cantar um forró completamente rimado, enfatizando a função *poética* da letra:

*Vamos sair prá algum lugar,
que dá prá até dançar.
À beira mar,
a lua linda vai clarear.
Tomar um chopp, dialogar,
o que [há] de ser será.
Posso fugir, seu olhar só falta falar.*

*Você não sai do meu pensamento,
esperei tudo por esse momentoooo.
Meu coração impaciente lentoooo,*

*mas se encantou,
agora só quer lhe falar.*

*Perei are, perei gibi perei tempo prá ficar com você.
Agora senta aqui comigo,
Por favor, não vá embora.*

*Veja, veja meu irmão,
um ano sem saber se vai dizer sim ou não.
veja, veja meu irmão,
um ano sem saber se vai dizer sim ou não¹³⁵....*

Usando da função fática, interagi com sua audiência, fazendo referência do evento:
heiiiiii!!!aaaaaaaaaaaaooooooooooooooooo vivooooooooo!!!!

Todas as prolongações das palavras, aceleração de determinadas frases, as pausas, são recursos que Danilo usa frequentemente para atrair a atenção do público, que fazem sua *performance* rica em vocalização. Fez uma pequena pausa e seguiu cantando um xote, cuja base da letra é a função poética.

*Escrevi seu nome na areia¹³⁶.
O sangue que corre em mim sai da sua veia.
Mas veja só:
você é a única que não me dá valor.
Então por quê será que é,
O que eu ainda quero ter?*

*Tenho tudo nas mãos, mas não tenho nada.
Então melhor ter nada e lutar pelo que eu quiser
Hê, mas pera aí.
Ouço o forró do bom.
Tem muita gente aí.*

*Não é hora prá chorar.
(...)*

E segue até o final da musica, animadamente:

*Eh! prá surdo ouvir, prá cego ver
Que esse xote faz milagre acontecer.*

Vendo que vagara um espaço no ônibus onde poderia ainda ser visto, Danilo se sentou. Entre uma música e outra, a frase que lembra que ele canta ao vivo parece querer lembrar ao público local o privilégio de poderem assistir a um show ao vivo no fim de um dia de trabalho exaustivo.

135 A música é uma adaptação livre de “Vamos Sair Para Alguém Lugar”, de Aviões do Forró. Danilo adapta para um diálogo com o público, na última estrofe. Ver letra da música no anexo III.

136 “Xote dos Milagres(Tato)” cantado por FalaMansa.

Colocando a mão na boca, apontou para o fático da linguagem novamente, e grita com força: *Ô pessoaaaaaallll! Isso aqui é ao vivo, heim?!* E na mesma seqüência, iniciou a cantar a mesma música que entusiasmara tanto os jovens na primeira vez que o encontrei cantando, na noite de carnaval. Essas músicas, ele certamente o sabia, captavam facilmente a atenção do público. Agora nos aproximávamos do centro. Colocando a mão próxima ao peito, querendo referir-se a si mesmo, cantou:

*Perguntaram pra mim
se eu como mortadela,
Respondi, pelo ovo
Cuidado na panela.*

*O rico toma cerveja,
O pobre toma Pitu.
O rico toma no copo,
O pobre toma 51.*

Mesmo que Danilo feche a sentença citando 51, a mesma parece não se completar, pois cerveja e pitu são bebidas, mas copo e 51 não têm a mesma classificação. Outro aspecto é o fato que Pitu não rima com 51 e, logo, a ausência da rima faz o público completar a mesma maliciosamente. Tendo invocado a rima nas primeiras frases, sugere que assim seja finalizada. Danilo e seu público sabem disso, e isso atrai o riso e cria a integração do *performer* com o seu público. Ciente do seu sucesso, Danilo o assume prontamente, e mencionando o nome do Ônibus [P15], situa o local do seu sucesso.

*Suuuuuuuuuuuuuuuuuuucesso
Aqui no P15.*

E segue cantando uma música onde o seu virtuosismo se torna mais evidente.

*Essa é uma história,
muito difícil de contar.
Eu e meu amigo Louro,
foi de burro galopar.*

*Tudo corria muito bem,
mas é o que burro na perna tropeçou.*

*Eu não escapei,
Mas só que o burro se atolou.
Ai ai,
o burro se atolou.
Arguiiiiiirrrr [grunhido de burro]
Ai ai,
o burro se atolou,
Ai, o burro se atolou.*



Espectáculo com triângulo feito por Danilo a partir de ferro de construção

Novamente, com um esforço tremendo da voz, produziu o som do bicho, usando a função onomatopéica da linguagem. *Arguiriiiiirrrr*. O uso desse recurso na *performance* de Danilo certamente chamou atenção de muitos no ônibus. Uma mulher, muito séria, olhou-o com os cantos dos olhos e soltou um riso um tanto tímido, sacudindo a cabeça. Outra olhou diretamente a ele e abertamente achou engraçado. Um rapaz que acompanhava Danilo todo o tempo com o canto dos olhos, também passou a olhá-lo diretamente. Alguns voltavam a cabeça para trás para ver a *performance* e não apenas ouvi-la. Uma criança riu, olhando para a mãe e depois para mim. Pôde-se observar nos olhos da platéia daquele ônibus, uma platéia vinda do bairro de Olinda, que gostavam do modo como Danilo produz o espetáculo. A interação se faz, inclusive, pela janela do ônibus. Um grupo de garotos de um outro ônibus que passava, vendo a cantoria, acompanha batendo no ônibus vizinho o mesmo ritmo.

Visivelmente, o espetáculo entrou no seu ápice no momento em que Danilo imitou o burro. Não parece por acaso que ele deixou aquela música para o final da sua *performance*. Sua capacidade de imitar o grunhido do animal fez todos rirem. Ao final, deu o desfecho da *performance*. Aproveitando que agradara a platéia, anunciou a contra-dádiva ou o reconhecimento de sua competência: *Cadê as palmas do cantor?*

Somente depois das palmas, tão claro quanto sua fala no início, continuou anunciando o porquê da sua *performance*, e a necessidade da dádiva do público ser também financeira:

*Senhoras e senhores passageiros:
eu tô aqui cantando uma musiquinha prá vocês
que é melhor que tá por ai pegando coisa dos outros. [pausa]*

10 centavos, 5 centavos [pausa]

*ou um vale.[pausa]
Quem pude me ajudá,
eu agradeço, e que Deus lhe abençoe.*

Uma boa viagem prá vocês todos e muito obrigado!

Danilo usou um modo bastante tradicional dos artistas nordestinos populares: pedir em forma de agradecimento. Essa é uma fórmula de fechamento da *performance*, uma *sinalização*, segundo Bauman (1977) que indica ao público em que fase está a *performance* e como deve se portar. Como estratégia no seu discurso para a contra-dádiva imediata, atualizou sua fala com duas questões importantes na cidade de Recife: referiu-se ao preconceito comum às crianças do

seu bairro de que são ladrões¹³⁷ e o valor que se dá ao que respeita as coisas dos outros. Reconhecendo que meninos da idade de Danilo sejam considerados ladrões, usa a dicotomia ladrão/ trabalhador para enfatizar que está fazendo o seu trabalho. “Melhor pedir que roubar”, é sua justificativa, uma frase usual também entre os mendigos locais.

Embora Danilo tivesse proposto fazer uma apresentação para gravar, em nenhum momento ele parece ter pensado em abdicar de fazer o evento completo, como sempre o faz. Não era uma imitação da sua *performance* que faria –era a própria *performance*– não somente preocupando-se com o público posterior, que o veria pela tela da câmera, já que dissera antes de filmarmos que melhor seria se sua *performance* pudesse aparecer na televisão, mas também para o público que ali se encontrava. Para que o evento se completasse, passou recolhendo o cachê doado pelo seu público, agradecendo cada pessoa. Estendeu o dedo polegar, fazendo o sinal de positivo àqueles que não lhes davam dinheiro, como querendo dizer, *tudo bem*. Depois de passar por todos os passageiros presentes no ônibus, sentou num banco próximo de nós e perguntou se gostáramos do show. Claro que, como demonstraram os demais passageiros do ônibus, apreciáramos a sua *performance*. Chegamos ao centro da cidade e Danilo mostrava-se muito animado para assistir ao que fora possível gravar. Durante o momento que mostrava a ele pela tela da filmadora sua *performance* gravada, manteve um sorriso constante na face, sem dizer nada, mostrando-se satisfeito com o que via. Danilo afirmou que ser um músico era o seu sonho. Queria ser tocador de bar.

O que o caracteriza a competência na *performance* de Danilo, diferente de outros *performers* que usavam o ônibus para recolher dinheiro, acredito vir do seu alto “poder retórico” (Langdon, 1996). Segundo Langdon (1996:10),

Numa *performance* efetiva, a platéia é amarrada ao ator, ao performer. Ele assume a responsabilidade de levar a platéia à um outro plano no fluxo do cotidiano – seja para divertimento, reflexão ou outras sensações. Como o *keying*, estabelece-se um ambiente de expectativa. A platéia se permite ser levada, e o performer, se é bom, tem a corrente da interação na suas mãos.

Danilo, aproveitando de um saber tradicional, sabia como usar recursos variados para atrair o público para o sucesso de sua *performance*. Tinha a interação a platéia em suas mãos,

137 Uma das questões apontadas por vários dos meus informantes como incômoda a eles, é o modo como moradores das favelas de Recife são frequentemente anunciados como violentos ou ladrões, aparecendo na mídia apenas quando envolvidos com casos policiais, assassinatos, droga. O programa Cardinô (TV local), segundo alguns dos meus informantes, é especialista em mostrar as desgraças da cidade, focando nos bairros pobres, formando uma opinião pública bastante homogeneizadora e negativa dos bairros populares de Recife e de seus moradores.

negociando com ela sua *performance*, divertindo-a, colocando música, piadas, e poesia em suas vidas, rompendo o fluxo do cotidiano, muitas vezes desgastante, de uma cidade grande como Recife.

4.1.2 Cena 2 - “Pagar mico”: Quebrando o fluxo da performance, mostrando falhas na competência

Dia internacional da mulher. As meninas do Grupo de dança popular do Arruda e Chão de Estrelas “Raízes do Arruda” se preparavam para mais um “Eco da Periferia”, evento organizado pelo Grupo Pé no Chão. Composto por uma grupo de meninas e meninos, jovens e adolescentes dos dois bairros, esse grupo tinha surgido no âmbito das aulas de dança oferecidas pelo Grupo de Apoio Mútuo, mas era organizado pelos próprios participantes. Treinavam também de forma independente, e se apresentavam em outros eventos da cidade de Recife e Olinda, quando convidados.



Pintando-se para a dança

Aquele dia seria um evento especial pelo dia das mulheres, por isso era chamado pelos seus preparadores como “Eco das Mulheres”. Vários grupos iriam se apresentar, incluindo o *break* das meninas, o depoimento de uma das mulheres sobre violência, uma apresentação de tambor feita somente por mulheres. Como era o dia internacional das mulheres, essencialmente seriam estas as que se apresentariam no evento. “Raízes do Arruda” se dividira, e somente as meninas e adolescentes do sexo feminino iriam fazer a apresentação. Pude acompanhá-las ensaiando toda a semana, preparando uma nova coreografia que uma das dançarinas propusera. A grande novidade era que o grupo se formara em torno desta nova coreógrafa, antes considerada “criança” por não assumir responsabilidades frente ao grupo.

No dia do evento, bastante estimuladas a apresentarem-se, prepararam-se num camarim improvisado dentro de uma barraca. Num calor infernal, pintaram-se umas as outras, marcando o rosto com pontos brancos na face, uma pintura simples reconhecida como pintura afro; vestiram-se com um traje que lembrava as dançarinas africanas também – saias de fibras desfiadas, um calção justo por baixo, um pequeno bustiê e pés descalços, com um adereço

amarrado no tornozelo feito da mesma fibra da saia. Consideravam o traje “afro-brasileiro”, adequado para a coreografia do Plantio¹³⁸, uma espécie de balé africano, considerado na cidade como uma nova “descoberta” entre os grupos. O plantio parecia adequado ao evento por ser uma dança que remetia a rituais de fertilidade, nos períodos de plantio entre os povos afro-brasileiros. Era dançada somente por mulheres.

Viera gente de toda parte para participar do evento, motivados pela programação. O *breakdance* acabara de ser apresentado e, como sempre, atraía mais público¹³⁹. Tudo preparado para iniciar a dança do plantio. Elas entraram em cena, num dia especialmente quente; saíram do camarim suadas e entraram em cena dançando.



O Plantio

Tudo pareceu bem. Todos sorriam, aplaudiam, e elas, felizes, seguiram a apresentação. De repente, algo aconteceu. Uma das garotas, a guia do grupo, parou de dançar, e várias dentre elas pararam também; entreolharam-se e, em questões de segundos, a garota que parou primeiro dirigiu-se de volta ao camarim; as demais a seguiram: algumas com a cabeça baixa, outras com um riso quase escancarado na cara, e outras parecendo perplexas pela situação. Só pude ver que algo acontecera de errado, porque voltaram logo em seguida ao palco e recomeçaram a mesma coreografia que estavam fazendo naquele momento. Desta vez, terminaram a dança e saíram novamente, sob os aplausos da platéia. De volta ao camarim, local onde eu estava com uma das dançarinas, um grande confusão se instaurara. Pelos xingamentos entre as dançarinas, pude entender o que acontecera. Uma das dançarinas errara o passo, o que motivou a guia da dança a parar a coreografia e iniciá-la desde o princípio, inclusive saindo de cena. A dançarina que “errara o passo” e a guia discutiram veementemente sobre o modo de resolver o erro.

Justamente essas duas garotas eram guias dos espetáculos e assumiam de guias intercaladamente, ou conforme a dedicação no decorrer do treino durante a semana. Nesse dia,

138 Esta coreografia era muito polêmica porque um grupo de balé afro de Recife reivindicava a mesma como uma descoberta destes, e queriam deter o direito de apresentarem. Os demais grupos, incluindo aqui os que trabalhei, no entanto, defendiam que sendo “africano” era uma coreografia pública, já que realmente ninguém sabia quem a teria inventado.

139O *breakdance* era considerado uma atividade que “chama público” nesses eventos. Era sempre interessante ver vendedores de todo tipo, transeuntes, moradores de rua, e inclusive turistas aglomerarem-se assim que começava o *breakdance*, e depois permanecerem nos arredores por mais um tempo.

uma delas assumira a função. Para ser uma guia, era preciso ser reconhecida como boa dançarina pelas demais, ser capaz de manter um grau de respeito entre todas, demonstrar capacidade de gravar bem a seqüência de passos e assumir a responsabilidade de guiar uma coreografia com êxito. A guia que resolvera reiniciar a *performance*, acusava a outra garota de *não ter treinado* o suficiente naquela semana, como as demais tinham feito. A garota que errava reclamava abertamente que a guia a fizera “pagar mico” sem necessidade perante os demais, parando a dança e reiniciando. Disse que *podia ter só seguido, que ninguém notaria* já que o erro, segundo ela, não era tão evidente. As demais colegas se dividiam entre as duas opiniões: algumas achavam que não era necessário parar para recomençar a dança do início e algumas achavam ruim que a garota errara, fazendo todas elas “pagarem mico”.

No mesmo dia, um dos garotos foi até o camarim e presenciei este levar tapas das garotas, porque estava zombando delas. Ele, um dançarino respeitado pelo grupo, veio brincar com as dançarinas, e não foi perdoado por isso. Levou uma “chuva de tapas” sobre sua cabeça, tendo que sair correndo de dentro da tenda. O clima era tenso. Durante toda aquela semana, ouvi comentários de algumas dançarinas, esbravecidas; por outro lado, ouvi risos e piadas advindas tanto dos demais dançarinos, quanto de alguns espectadores que se encontravam presentes no dia do evento. Comentavam sobre o episódio e seus efeitos no grupo.

O episódio, uma brecha no desenrolar da *performance*, permite-nos abordar vários dos aspectos que são importantes para o grupo em termos de aprendizado e apresentação dos *performers* e da sua responsabilidade perante os público e os demais colegas. Revela atritos entre as bailarinas, pois parar a *performance* no meio do espetáculo, pode ser vista como uma estratégia de forçá-las ao treino. Também tal estratégia parece ser mais usada no caso dos erros de algumas das dançarinas e não no de outras, tornando assim evidente relações de poderes entre as mesmas. É importante notar que a idade parece ser aspecto não muito importante no sentido de conferir poder as dançarinas. Apesar de uma delas ser muito mais velha (dezoito anos), ser mãe de um menino e estar grávida, era a outra, de doze anos, quem decidira parar a dança no meio pelo erro da colega, usando assim tanto o lugar em que fora colocada (guia do grupo), quanto o fato de ser respeitada como dançarina, como fatores de poder no grupo.

O termo “pagar mico”, temido e evitado entre os *performers*, significa, mais que tudo, pagar moralmente pelo erro. Socialmente, implica em submeter-se a uma série de brincadeiras indesejadas relacionadas ao erro. Associado ao erro, o termo expressa o oposto da expressão “fulano se garante”. No primeiro caso, a *performer* não garantiu a competência que prometeu, ao ir se apresentar. Mas tal aspecto se torna extremamente importante aos dançarinos porque

por outro lado, “acertar o passo” implica em obter o respeito dos demais colegas e a apreciação do público enquanto um *performer*. “Pagar mico”, um termo que vem da economia – pagar algo a alguém – sugere-nos mais uma vez a metáfora da dívida. O dançarino, ao prometer e não cumprir, adquire uma espécie de dívida relacionada à competência prometida, pelo simples fato de propor mostrar sua *performance* ao público. Assim, vai pagar a dívida sendo motivo de risos e zombaria entre os colegas.

Tal brecha na *performance* também permite relacionar com vários outros estágios do evento, e apontados como fundamentais nos estudos de *performance* (Schechner, 1988 Turner, 1987; Bauman and Briggs, 1990, Bauman, 1977; Langdon, 1996), como a relação dos dançarinos com a platéia, a competência na hora do evento e fora dele, a importância do aprendizado, o treino, a dinâmica da apresentação, e como esses estão relacionados. Para tornar-se um dançarino, um longo processo se instaura, que inclui vários momentos distintos. É preciso, além do momento da *performance* em si, perceber em que contexto e quais os atores envolvidos no processo, seja esse antes, durante ou depois.

Muito embora haja entre os dançarinos uma certa solidariedade no aprendizado, o aprendizado mesmo é uma responsabilidade que cada um deve assumir a cada dia. Tornar-se um bom dançarino envolve sempre o risco. Nas conversas informais que tive com os dançarinos e dançarinas, era comum afirmarem que, quando começaram a aprender a dançar, não queriam dançar na frente dos demais – tinham vergonha de não saber. Esta timidez, elas explicavam, tinha relação com o modo como os demais poderiam rir deles, caso errassem os passos. Também pude presenciar aqueles que iniciavam o aprendizado esconderem-se dos demais para treinar os passos. Uma das meninas negara-se a tentar novos movimentos porque se encontravam presentes na praça, pessoas que ela não se relacionava bem, o que poderia certamente expô-la a uma situação indesejada junto a esses. Alegou que eles iam “me butá pra trás”, dizer que não sabe nada. Superavam essa fase inicial ou treinando em casa, sozinhos na frente do espelho, ou em pequenos grupos de iguais, em que o que sabia mais, “passava” (o conhecimento) para as demais. Assim que sentiam terem um conhecimento que as dava segurança nos passos, depois que aprendiam o mínimo necessário para não parecer completamente ignorantes no tema, passavam a se “arriscar” treinando em público, ou agora participando das aulas ministradas por uma dançarina profissional, semanalmente, na praça.

Um dos exemplos da relação entre pessoas e o processo de aprendizado é a referência que fazem a amigo: *é aquele que te “bota prá frente, não burla de ti, não te recrimina por não saber algo* – mas encoraja a assumir a posição de aprendiz, já que *ninguém sabe tudo*, como

uma das adolescentes que tinha atingido o nível de melhor dançarina aos doze anos e viajara quatro vezes ao exterior como professora e dançarina. Nas brincadeiras que filmamos para fazerem parte do filme *Alto do Céu*, duas cenas criadas por eles tinham a situação de alguém que não sabia, e a presença de alguém que encoraja a iniciar o aprendizado, a se arriscar, ou seja, um amigo. Numa das cenas¹⁴⁰, dois dos protagonistas são chamados a participarem na dança, junto ao grupo. Alegam que não sabem dançar e os demais dizem que podem ensinar, ou seja, os convidam a se iniciarem, e passam então a prestar atenção aos demais, especialmente o garoto que lhes convidou. Fazem erros, reiniciam, mostrando claramente o processo de ensino, aprendizagem que envolve a dança no grupo. Certamente o que não mostra no filme são os processos de competitividade, e os desafios que serão colocados aos garotos. Já outra cena trata do aprendizado de um jogo. Nessa sim o processo de exclusão por não saber e por não aprender rapidamente se torna mais evidente. A mesma estrutura se apresenta. Perguntam a uma das meninas que está fora do grupo, se quer participar da brincadeira. Ela diz que não sabe, e eles se oferecem a ensiná-la. Toda a cena se centrava nesse processo de erro e acerto. Ela, depois de várias tentativas, derruba uma das garotas, que se irrita e diz que, se seguir errando, não vai participar mais. Depois, um detalhamento na técnica de saltar é dado por um dos garotos e finalmente ela, sabendo exatamente como deveria fazer, e tendo se experimentado por várias vezes, acerta. Todos comemoram, gritando seu nome¹⁴¹.

Se o processo de aprendizagem parece essencial nas conversas sobre dançar, também é certo que tão logo começam a aprender os passos das danças, devem se submeter a *performances* públicas, “apresentações” em eventos organizados por elas mesmas, ou em eventos em que são convidadas a participar, ou ainda nos eventos do grupo Pé no Chão, do qual fazem parte; e nesse caso, como em todos os demais, correndo o “*risco de errar*”.

Porque devem mostrar o que sabem, mas não querem passar vergonha e pagar mico fazendo algo que não sabem bem, se submetem constantemente ao treino. O que parece unânime entre todos os *performers* é que uma pessoa nunca se torna competente se não treina, ou se somente treina e “**não se apresenta**”. Os *performers* sabem perfeitamente que uma *performance* é um comportamento público. Um *performer* não é considerado competente por inteiro se não se arriscar para uma platéia, e de preferência para uma platéia desconhecida. Aqui parece que mais que ter o dom de saber dançar, precisam apresentar-se, mostrar ao outro

140 Ver a cena sobre ensaio no filme *Alto do Céu*, disponível em DVD complementar da tese, ou no site [video.google.com](https://www.youtube.com).

o que sabe. Assim, o dom só se completa na presença de uma platéia. E nesse sentido, é que usam o “fulano se garante”, ou seja, fulano é desafiado a mostrar aos demais o que sabe: garantir-se na *performance*.

A evidência dessa questão apareceu em dois casos bem explícitos. Um dos dançarinos vinha ganhando respeito no grupo no começo do trabalho de campo porque tinha um corpo extremamente elástico. Regi (10) fora incluso apelidado por alguns como “homem elástico”, mas com o tempo, foi perdendo o seu espaço central no grupo de *breakdancers* porque, além de não tomar a sério os ensaios cotidianos na praça, os quais fazem por conta própria, jamais se “arriscava” nos eventos públicos. Regi não se apresentava. Suas *performances* eram feitas apenas quando tinham alguns dos colegas e, parcialmente, negando-se a participar das apresentações-treinos que especialmente os meninos promoviam entre eles, nos quais visivelmente a competência estava em jogo, e menos ainda quando estavam em eventos externos, fora do espaço do treino. Raras vezes o vi realizando sua *performance* no grande público. Embora Regi estivesse sempre fazendo as aulas oferecidas na praça, quando se tratava de envolver-se com os colegas que se desafiavam longe do espaço formalizado, Regi não aceitava o desafio da apresentação em si, ou, e especialmente, arriscar sua própria *performance*, ou seja, correr o risco de ser aplaudido ou não, de errar ou acertar. Não assumia a competência que tinha em público. Assim, foi sendo deixado de lado por muitos dos bons *performers*.

A mesma questão da importância fundamental, primeiro do aprimoramento e depois de “se apresentar”, aparece numa conversa com uma das garotas de 10 anos:

G-. Tem vezes que a gente conversa alguns passos assim, prá menina aprender mais. Porque, quase todos as vezes que eu fui me apresentar, eu me apresentei com quase todas as menina, quase todos igual. Porque se uma menina entrar, se uma menina entrar num grupo, ela, eu acho que ela não vai se apresentar agora porque ela tem que melhorar um pouco.

R- Tem que primeiro aprender mais.

G- Principalmente a irmã de Kelly, ela entrou no grupo, acho que foi mais primeiro que eu que ela entrou. Ela, dança as dança, sabe um pouco das dança, mas ela nunca foi se apresentar.

R- Então tu acha que apresentar é importante?

G- Éééé!. Tem muita gente que quer ver a gente se apresentando e não consegue.

Apresentar-se é também um compromisso que o dançarino deve ter com sua platéia. E um dançarino completo, que se assume como tal, não pode deixar o público sem poder assistir. Aqui está ainda presente o sentido da responsabilidade que cada um deve assumir. Primeiro o de se preparar, segundo, tendo se preparado, apresentar-se, “fazendo bonito”.

141 Ver cena de abertura do filme *Alto do Céu*, disponível em DVD anexo a tese, ou no site video.google.com.

A vergonha e o medo de errar têm uma relação direta com a avaliação que o público faz do *performer*, seja esse o público mais externo, ou o público local. É preciso, por tanto, “não fazer feio” e, nesse caso, errar, mostrar falhas na sua performance, é “fazer feio” perante os demais. Essa relação se aplica ao público em geral, mas também à comunidade de *performers*, já que existe entre eles solidariedade, até mesmo aqueles que desejam o erro dos outros.

A dinâmica do azar presente, tentando fazer o dançarino desistir de apresentar, é também um desafio porque é preciso acreditar em si mesma vencendo o temor do erro, para mostrar para outra pessoa que duvidou ou que “boto olho gordo” o quanto se é capaz:

G - Ai é assim, tem vez que as menina fica dizendo: Quando chegar lá a gente vai errá e não sei o quê... Quando chega a hora, não errou nenhum passo.

R- Tudo certinho.

G- É, tudo certo.

R- E daí?

G- E daí, quando a gente vai na tenda que vai trocar de roupas, as menina, eu digo: Óia, ta vendo que vocês são mentirosa, a gente acertou tudinho, vocês ficam dando azar. É, pra errar.

A relação com a platéia nem sempre é fácil, especialmente com aquela que conhece as competências esperadas de um bom dançarino. Para Romário (11), como bom dançarino que é, sabe que para aprender bem a dança é preciso errar também, já que consideram que para aprender, é preciso experimentar-se:

Porque... eu faço é o quê: Break, Capoeira, aí, mais tem vez que a pessoa erra, né, aí a turma: Oxi, esse minino só quer ser dançarino, mas não dança nada, fica errando direto. O pessoal também tem a parte de errar, né?! Se errar continua, não tem nada a ver não; tudo bem. E os outro que não sabe que a pessoa errou, a pessoa... mas os outro que sabe, que já fez por nós e ... Oxi! A pessoa fica toda sem graça.

O fato de Romário terminar sua reclamação com “*A pessoa fica toda sem graça*” revela um aspecto bastante difundido entre eles e que encontra respaldo no mundo da arte: apresentar-se bem é uma espécie de graça, um jeito do sujeito se tornar divinizado perante o outro. Quando uma pessoa apresenta-se bem, torna-se especial, cheio de graça. É o momento de redenção do *performer*, no qual ele pode mostrar o melhor de si, o seu esforço em superar os limites do seu desconhecimento. Num mundo onde tanto o aspecto religioso quanto o artístico são fundamentais, parece fundamental que os dois eixos estejam juntos. Por outro lado, errar é perder a graça ou ficar sem ela.

“Pagar mico” é **tornar-se objeto na boca alheia**; é estar na boca de todos, ser mal falado, não mostrar-se capaz para algo que se propôs ser. O outro pode zombar, pois a pessoa lhe dá motivos para tal; tem razões para poder fazê-lo. A única forma, portanto, de redimir-se

perante os demais é tratar de tornar-se competente, tornar-se humano novamente e, mostrando que sabe, encher-se de graça perante um público que lhe aplaude. Mas também poderíamos pensar que a própria possibilidade da troca entre os *performers*, entre os *performers* e a platéia, é que é divina, cheia de graça, já que com a arte, com sua competência nas diversas artes, parece que podem superar muros e barreiras entre grupos sociais ou, ao menos, fazer comunicar, momentaneamente, mundos variados.

O que atrai muito os dançarinos para as apresentações é o reconhecimento por parte dos demais das capacidades do mesmo. Gisele (08), falando das suas dificuldades em aprender, diz que o que vale mesmo na dança é o vínculo com o público, o aplauso, que é uma forma de reconhecimento de que fez uma boa apresentação.

R- Tu acha que tu aprendeu rápido as danças?

G- Não, eu fiquei indo pra praça, dançando, aprendendo algumas dança.

R- Mas não foi rápido?

G- Não.

R- Então deu trabalho?

G- É muito pra aprender as dança.

R- Quando tu apresenta o quê que é mais importante pra ti?

G- Quando eu to me apresentando, o que mais me importa?

R- É.

G- É as pessoa olhando pra mim. Olham pra mim, tira foto. Aplaudem.

R- Tu gosta disso?

G- Sim!!! [sacudindo a cabeça e rindo]. Isso é legal!

No depoimento de Gisele (09), novamente a reciprocidade é importante. A troca entre o público e o *performer* é de duas vias: se os *performers* oferecem sua arte ao público, e o fazem com a competência de um bom dançarino, este deve dar-lhes atenção, demonstrar o interesse, tirar fotos, fazerem o *performer* sentir que está agradando. O que parece inspirador também, para pensar o significado, é que, além de oferecer algo ao público, mostrar que sabe, a apresentação é igualmente entendida como um modo de conhecer-se (saber em que nível está o seu conhecimento) e conhecer o outro, como nos mostra um dos dançarinos.

R- Tu gosta de apresentar?

Í- Gooosto. Porque a pessoa pode conhecer melhor a pessoa através da dança e mostrar o que sabe também, sooo.

Tais mecanismos alimentam a dinâmica do aprendizado entre o grupo e expressam a grande exigência que existe entre os mesmos, pois o desafio é que uma pessoa é submetida e acata, se participa da dinâmica constantemente. O impacto que sua arte tem no público, seja ela a de pagar mico, seja a de aplausos e uivas no decorrer e ao final do espetáculo, é um dos estímulos grandes ao aperfeiçoamento do *performer*. A fala de uma das mães mostra como as

crianças, conhecendo o efeito que a apresentação faz no seu público, buscam “dar o melhor de si”, ampliar mais e mais seu conhecimento.

É uma emoção muito forte ver o seu filho apresentando tudo o que passaram pra ele, tudo o que ele aprendeu, e fazer direito. É muito bonito. É emocionante, e eu adoro ver meus filhos se apresentando, porque eu sinto que eles tão aprendendo alguma coisa, eu sinto que eles tem interesse, e eu fico bestinha, bestinha, abestalhada mesmo; mãe besta mesmo.[T. 42 anos, mãe de duas dançarinas do grupo]

Neste caso, quando agradam ao público, não se paga o mico. O espectador é quem “fica besta” apreciando o conhecimento do outro, sua capacidade de atuar. As metáforas são bastante sugestivas para pensar que a humanidade tem relação com o conhecimento e sua demonstração, o que parece ser uma definição de competência. Mostrar-se incapaz é menos humano que aquele que é competente. O que é surpreendido pelo conhecimento do outro, esse sim, é remetido a um estado de besta.

Como vimos, há uma circularidade bastante intensa entre aprender, apresentar, treinar para aprender, aprender para apresentar, e o reconhecimento do público. E um desses aspectos alimenta o outro. Considero que há também entre o grupo tanto uma importância do reconhecimento local (pais, parentes, amigos, e especialmente entre os próprios *performers*), mas também o reconhecimento de um público estrangeiro, sejam os que visitam, e tornam-se aliados, sejam aqueles que acabam promovendo a viagem de dançarinos e dançarinas a outros países. Em ambos os casos, esse reconhecimento permite outra mirada dos jovens sobre si mesmos e sobre os moradores do bairro.

No entanto, numa análise mais geral, é preciso destacar que a *performance* aqui em questão, distingui-se completamente da feita por Danilo com seu triângulo, no ônibus. Sendo o grupo parte de uma ONG que objetiva essencialmente aspectos educacionais, culturais e políticos, o que parece mais importante não é a *performance* em si, mas o processo de aprendizado. Sendo a ONG a promotora do evento e, ao mesmo tempo, a que oferece o espaço educacional para as dançarinas, parece haver um deslocamento do objetivo da apresentação em si e da relação com o público. Se para Danilo a competência está vinculada diretamente com o público, que se deve cativar pela *performance*, o fundamental na *performance* do plantio parece ser o antes e o depois: a relação das mesmas com esse aprendizado. Nesse espaço preparado pela ONG para a apresentação, as *performers* parecem ter a segurança de parar e recomeçar, sem serem demasiadamente criticadas pelo seu público. O público, igualmente, embora seja bastante diverso, normalmente tem expectativas que envolvem esse mesmo contexto: o educacional e o político. E, nesse sentido, o que espera das *performers* se

relacionaria um pouco mais com o processo de aprendizado que com a competência em si mesma. De algum modo, a competência na *performance* é mostrar o processo do aprendizado. Certamente que existe o primor do grupo em fazer o melhor¹⁴², mas esse não é o ponto central, como seria o caso de um grupo cultural ou um artista que depende unicamente do espetáculo para obter recursos.

4.1.3 Cena 3 – Batalha individual do *Breakdance*:

Movimento que supera movimento

Praça do Tacaruna. Final de tarde. Dia de *breakdance*. Muitos meninos disputando um lugar no encerado, uma espécie de tapete de plástico de grande proporção que possibilita aos dançarinos fazerem movimentos e manobras com mais segurança e agilidade. Cheguei do Bairro do Arruda e sentei num dos bancos da praça, observando a dinâmica entre os dançarinos.

O *breakdance*, dança urbana disseminada pelos principais centros urbanos do mundo, o *rap*, e o grafite compõem a chamada “*Cultura Hip-Hop*”¹⁴³, na qual o *break* representa a expressão corporal pela dança, o grafite, a arte plástica e o *rap*, a poesia e a expressão musical e verbal. Desde seu nascimento nos bairros discriminados dos EUA, o *breakdance* se apresenta hoje em inúmeros estilos, sendo especialmente apropriado e recriado por grupos de jovens de periferia, com uma proposta de estética própria, em que os “movimentos”, uma série de passos feitos em conjunto pelo *B’boy* ou *B’girl* (dançarinos do *break*) constituem-se num desafio corporal que envolve valores do grupo local e da “cultura *Hip-Hop*”. Algumas versões apontam o *break* como uma dança inventada pelos porto-riquenhos, através da qual expressavam sua insatisfação com a política e a guerra do Vietnã. Tem inspiração, entre outras

142Especialmente em eventos maiores, o profissionalismo, traduzido como competência, não falhar durante o espetáculo, faz parte das exigências dos promotores culturais e da própria ONG, que incentiva o grupo a dar o seu melhor no desempenho frente ao público. Veremos, no capítulo final, que o espetáculo Resistência/Resistance, por exemplo, prima e tem qualidade excelente.

143 A cultura *hip hop*, segundo os próprios participantes do movimento, seria formada pelos seguintes elementos: O *rap*, o *graffiti* e o *break*, e o DJ. *Rap - rhythm and poetry*, ou seja, ritmo e poesia, que é a expressão musical-verbal da cultura; *Graffiti* - que representa a arte plástica, expressa por desenhos coloridos feitos por grafiteiros, nas ruas das cidades; *Breakdance* representa a dança. O DJ representa o pensamento e a animação. Algumas versões, da qual muitos dos *breakdancers* e *rappers* que trabalhei são adeptos, indicam um quinto elemento, que seria o aspecto político do movimento hip-hop.

coisas, em movimentos de artes marciais, como o Kung Fu. Segundo esta versão, o *break* se alastrou, junto com as gangues de Nova York, que por volta do final da década de 60, respondia à opressão social com violência brutal. Era comum o confronto armado. Por tradição norte-americana, os grupos étnicos não se misturavam, formando gangues de hispânicos e gangues de negros, cada qual com seu código de grupo, o chamado *tag* (assinatura dos grafiteiros), e demarcavam os territórios com Grafites nos muros dos bairros de Nova York. Contudo, nos momentos de descontração, essas gangues dançavam o *break*.

Há uma concordância geral entre os *breakdancers* que a dança, como chegou ao Brasil, é uma mistura de diferentes gêneros de dança: o *Up Rocking*, criado pelos dançarinos Ruber Band e Apache, em Brooklyn (NY) entre 1967 e 1969; o *Locking* criado por Don Campbell no final dos anos 60, em Los Angeles; o *Popping* criado por Boogaloo Sam, natural de Fresno (Califórnia). O *popping*¹⁴⁴ ainda se mantém vivo nas ruas das grandes cidades e é conhecido como *Old School*. Finalmente temos o *Breaking*, desenvolvido pelos garotos do bairro do Bronx (NY) entre 1975 e 1976, nas festas de rua ao som dos ritmos latinos, soul, funk e jazz¹⁴⁵. O *breaking* foi evoluindo, e se misturando com os demais estilos para o que hoje se reconhece no Brasil como *breakdance*, também chamado de *New School do Break*.

O *break* pode ser considerado na atualidade, um gênero de dança globalizado, já que se difundiu por inúmeras cidades no mundo como uma linguagem dos grupos de jovens de diferentes condições sociais, mas especialmente dos grupos de periferia e dos guetos. Durante minha pesquisa, pude assistir, com os dançarinos do Arruda, a vários filmes sobre batalhas de *break* nos Estados Unidos, Japão, Coréia, e especialmente de outros estados brasileiros, como São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, cujos estilos eram detalhadamente analisados pelos dançarinos. Cada país, cada grupo, ou se assim se pode dizer, cada dançarino dentro de um

144 O *popping* surgiu no início dos anos 70 e é a evolução de uma dança antiga, o *Robot* (cópia dos movimentos mecânicos de um robô). Mas o estilo ficou muito mais complexo; apropria-se de movimentos de ilusão, mímica, *clown* (palhaço), desenhos animados e dança indiana. Também foi inspirado por passos usados pelo cantor James Brown que ele mesmo chamava de *Boogaloo* (fazendo ondas pelo corpo). Boogaloo Sam (do grupo Electric Boogaloo, irmão de Popping Pete que atuou no filme *Break Dance*, no clipe *Beat It* de Michael Jackson entre tantos outros), eletrificou o *Robot* e somou ao *Boogaloo* de James Brown. Do *Poppin'* também surgiu um passo muito conhecido e usado por Michael Jackson, originalmente *Back-Slide* (deslizar pra trás), e *Moonwalk* como foi chamado por Michael, quando se desliza pra frente. Apesar de ser criado em Fresno, muitas cidades da região como Bakersfield, Sacramento e Compton, desenvolveram seu estilo e passos próprios no Popping. Isso ajudou a desenvolver a dança mais ainda. Grandes dançarinos da segunda geração, como Boogaloo Shrimp (Turbo no filme *Break Dance*) e Poppin' Taco (filme *Break Dance*) ficaram conhecidos no mundo inteiro por causa de suas inovações no *poppin'*. Muitos dançarinos da primeira geração como Poppin' Pete, Skeeter Rabbit continuam na ativa até hoje e viajam o mundo passando o *popping* para as próximas gerações. Ver site. <http://www.pcg.com.br/eblack/02.htm> visitado em Janeiro de 2008.

145 <http://www.pcg.com.br/eblack/02.htm>

grupo, cria seu próprio estilo de dançar. Tanto que um dos maiores desafios da dança é o dançarino desenvolver, dentro do estilo do grupo onde treina, um estilo próprio, desenvolvendo passos considerados como seus.

Voltando ao evento: terminado o período das aulas na Praça de Tacaruna, muitos dos meninos que treinavam, foram embora e apenas os mais *instigados*¹⁴⁶ permaneciam, como de costume, até bem mais tarde. Aproveitando o encerado que ficara com um deles, dois meninos iniciaram um *desafio*¹⁴⁷. Como deve ser em todo o desafio do *break*, os meninos seguiam os quatro fundamentos de movimentos corporais, que inspiraram seus passos dentro de uma performance de *break*, e pelo qual são avaliados, sejam estes: o *top rock* (preparação): são os passos iniciais da *performance*, feitas ainda quando o dançarino está de pé. Usando intensamente os pés, combinam passos de *funk* estilizados. A esse passo os garotos chamam gingado. O sequência seria passos classificados como *footwork* (trabalho dos pés): são movimentos que privilegiam os uso dos pés no solo, combinado com apoio das mãos; ao final o dançarino deve entrar com um *freeze* (congelamento) que se trata de movimentos rápidos com paradas repetidas e usado na finalização da performance do *b'boy* ou da *b'girl*. Além desses movimentos que compõem a dança, existem os *power moves* (movimentos de poder) que se referem normalmente a movimentos giratórios e continuados, acrobáticos. Giros, saltos, acrobacias e todos os movimentos de ginástica são incluídos aqui. Não é considerado parte da dança, mas é um dos momentos em que o *performer* tem mais liberdade para criar, misturar técnicas distintas; são movimentos de dificuldade e velocidade que somados à dança conferem mais competência ao *B'boy* ou a *B'girl*.

Muito embora os meninos e meninas do Arruda e Santo Amaro desenvolvam todos os passos da performance do *break*, fazem parte do que se chama de *New School*, ou seja, interpretam e praticam um *break* mais voltado para a criatividade, que aquele que se apegaria mais aos passos tradicionais do gênero chamado de *Old School* ou *popping*. Apesar de toda essa especialização dos movimentos, considera-se que o *breakdancer* é aquele que dança na batida do *beat*. No entanto, no julgamento do dançarino, é a sua capacidade de cumprir a sequência de passos e também de criar um estilo próprio que vai ser levado em consideração.

146 Termo bastante usado para referir-se a quem está motivado para a batalha.

147 Termo usado pelos dançarinos para referir-se tanto a uma batalha formalizada de *break*, quanto para uma batalha que surge de um encontro de dois dançarinos que gostam de desafiar-se nas suas capacidades.

Como público no evento da batalha, os dois adolescentes têm alguns transeuntes curiosos que esperavam pelo ônibus, que furtivamente observavam e os colegas, também conhecedores da dança. Mato Veio (14), entrou no encerado e chamou Ítalo (13) com o olhar. Ítalo entrou também e os dois fizeram um cumprimento de mão. Ítalo saiu imediatamente e Mato Veio iniciou sua série de passos do *break*. Cumprindo as etapas exigidas na *performance* de *break*, cada um dos dançarinos iniciou sua *performance* com o gingado, passando para o *foot-work*, acrescentam vários passos e manobras caracterizadas como *free style* e finalmente fazem o fechamento com o *freeze*. Mato Veio tem grande habilidade no passo que chamam de “passa o pé”, em que o dançarino segura com a mão esquerda o pé direito e passa o outro pé por dentro desse arco, sem cair ao solo. Esse passo, como muitos outros, exige rapidez e equilíbrio para que o dançarino não caia. Mato Veio faz repetidas vezes o mesmo movimento. Terminado esse passo, passa para giros de mão, para os quais o dançarino lança-se no encerado apoiando-se em apenas uma das mãos, que vai ao solo. Mato Veio faz, então, os chamados “pulinhos de mão”, ou seja, nessa mesma posição, apoiado apenas numa das mãos, faz um movimento para cima de tal modo a tirar todo o corpo do solo, repetidas vezes, não deixando-se cair. Quanto mais vezes o dançarino for capaz de fazer esse movimento, tanto mais demonstrará sua força e sua capacidade de equilíbrio. Mato Veio faz uma série desses movimentos e, ao final, pula sobre os dois pés, caindo firmemente ao solo, olhando diretamente ao seu companheiro de batalha.

Ítalo não desvia os olhos dos movimentos feitos pelo companheiro durante o período que esse permaneceu no encerado. Assim que Ítalo encontra diretamente os olhos de Mato Veio, que sinaliza com um *freeze* o final da primeira parte da sua *performance*, entra gingando com seu próprio estilo. O gingado de Ítalo se diferencia do de Mato Veio por manter as pernas mais abertas, aproximando mais o centro do corpo ao solo. Depois passa para um *foot-work*, e para algumas das variações do *freestyle*. A *performance* de Ítalo se caracteriza pelos saltos acrobáticos. Aprendeu a dar saltos mortais desde bem pequeno, escondido de sua mãe, e gosta de usá-los na sua *performance*. Entra com



Ítalo ginga

um parafuso, um estilo de salto mortal que dá girando o corpo em torno de si mesmo, como um parafuso entrando numa parede. O corpo, nesse caso, fica paralelo ao solo, quase deitando no ar, e gira em torno de si mesmo. E segue, até completar também todas as etapas.

Enquanto assistia ao evento, não notara que a *performance* dos dois garotos tratava-se do que eles chamam de Batalha Individual do *Break*. Por diversas vezes tentara assistir a uma das batalhas que o grupo de *breakdancers* fazem entre si, campeonatos que envolvem dançarinos de muitos bairros de Recife, mas eram sempre adiadas, por um motivo ou outro. Somente em 2007, pude assistir a um grande evento com vários estilos de batalha organizado pelo grupo de *Hip-Hop* Rosas Urbanas. Assim, pude entender melhor a dimensão da mesma. Formada por dançarinos de dois grupos, por alguns juízes que conhecem a estrutura da batalha e pelo público, que sempre interage ativamente no evento, com vaias, uivas, chamamentos, pedidos de passos aos *performers*, a batalha se caracteriza como um “guerra de competências estéticas e ética”. Além de ter que cumprir com as etapas do *breakdance*, já definidos anteriormente, os dançarinos devem cumprir regras éticas, como por exemplo: não xingar o outro grupo, não o tocar com seu próprio corpo, já que isso é considerado agressão, não desvalorizar a *performance* do outro, muito embora possa desafiá-lo com chamamentos e gestos agressivos quando inicia ou finaliza sua *performance*. Enquanto espera entrar no encerado, os *breakdancers* devem manter-se atentos à *performance* dos que estão no encerado, visando, ao entrar, superar essa *performance*. Apesar de os juízes serem os que decidem os vencedores da batalha, o público influencia esses, com suas próprias escolhas, e, ao final, normalmente podem votar coletivamente, com gritos. O grito característico do público para dizer se um performer está agradando é o “uhuuuuu”. A batalha coletiva do *break* pode ser formada por 2, 3, 4, 5, normalmente, e no máximo, seis dançarinos de cada lado.



Uma batalha individual implicava a mesma estrutura que a coletiva. Embora a batalha individual que eles faziam naquele momento cumprisse com todos os passos exigidos numa batalha formal, o juiz era o próprio público, junto com a consciência dos dois membros

interagindo. Para os *breakdancers* de Recife com os quais estive em contato, parecia sempre muito importante reconhecer sua capacidade, quando fez bem ou não fez bem a *performance*, e elogiar o outro quando esse visivelmente fez algo surpreendente.

Quando os *b'boys* e *b'girls* estão numa roda de *break*, há sempre uma tensão em entrar no encerado. É uma disputa que nem sempre o melhor *breakdance* tem mais chances, mas sim o mais rápido, o mais ousado, o mais forte. Por diversas vezes, vi bons dançarinos ficarem de *fora da roda* por não serem os mais insistentes de tomar a cena para si. Esse era um problema de poder que transpareceu mais quando as meninas começaram a querer disputar o encerado. Embora alguns dos meninos estivessem sempre incentivando-as a participarem, mostrando uma busca de igualdade de gênero na dança, outros meninos as consideravam menos capazes de atuarem como *breakdancers*. Quando elas reclamavam o espaço, alguns dos meninos diziam que elas poderiam pegar, mas não podiam porque não sabiam dançar *break*. Essa disputa de gênero no encerado foi se amenizando quando as meninas começaram a participar de oficinas de *break* oferecidas pelas ONGs, como o Rosas Urbanas e por Zé Brown, do Grupo Pé no Chão. Foi quando elas começaram a participar de um outro desafio, bastante comum na roda do *break*, que é chamado de racha. Um dançarino que está dominando o encerado, fazendo suas manobras, desafia um outro dançarino para superar aquelas manobras. Esse desafio é dos aspectos bastante apreciados por alguns dançarinos e não desejado por outros. Um *breakdance* desafiado pela parceiro vai avaliar sua capacidade perante a *performance* do colega, e achar-se capaz ou desejar, vai aceitar o desafio e entrar no encerado para fazer su própria *performance*. Se achar que não pode, ou que não quer, exime-se do mesmo, ficando fora do encerado. Meninos e meninas começaram a desafiar-se nesse sentido, quando essas começaram a



O contato de olhos enquanto dança

mostrar algum conhecimento. Embora esse seja um tema bastante instigante para debater relações de gênero, não sendo o nosso objetivo, voltaremos agora para o evento da batalha individual do *break*, tema central nesse tópico.

Passei todo o evento tentando entender o que significava cada um daqueles novos passos e, por mais que pudesse ver o virtuosismo dos dois garotos com tantos saltos e giros difíceis, parecia incompreensível o que significava **vencer a batalha em tais movimentos**. Muito embora tivesse aprendido alguns poucos movimentos com alguns dos garotos, ainda

tinha dificuldades para compreender o que representava cada novo passo e o que realmente importava no decorrer da batalha. No caso daquela competição, somente percebi quem estava ganhando a batalha por causa dos comentários advindos do público presente, pela intensidade dos gritos surgidos a cada momento que um dos dançarinos fazia uma manobra interessante, e pelos comentários de quem gravava a *performance* naquele momento.

Um dos colegas que se encontrava presente se propôs a filmar o evento. Rato do Verso, filmando, acrescenta comentários e pedidos aos *performers* que tornam também claro o que é valorizado entre os dançarinos. Num dos momentos de filmagem, propõe aos meninos que façam determinados passos, mostrando a interatividade do público presente na *performance* dos *breakdancers*. Esse pedido, também vi surgir na batalha oficializada a que assisti: os dançarinos, por serem conhecidos do seu público e apreciados por sua capacidade em determinado movimento, recebem vez por outra pedidos. Rato do Verso ainda me ajudou a entender o que acontecia fazendo comentários sobre o desempenho dos *b'boys*: *bonito, bonito. Isso ai, mais um fleir*. Outro comentário bastante significativo foi quando, ao pedir um dos passos do *break*, diz ao garoto: *já dá pra ir pro exterior*, mostrando uma certa expectativa do mesmo de fazer a *performance* também para uma possível viagem ao exterior e de como essa só seria possível se fosse extremamente boa.

Muito embora começasse a compreender a importância que representava a batalha para o grupo de *performers*, dois outros eventos foram fundamentais para entender detalhadamente o significado do evento.

- 1) a edição do evento filmado por um dos colegas dos *breakdancers*;
- 2) a conversa sobre batalha com três dos dançarinos, incluindo os dois que batalhavam aquele dia.

1) **Edição do evento filmado:** um momento para a compreensão do significado dos movimentos que se deu quando levei a batalha filmada para ser editada pelo grupo de vídeo CineFavela. Três dos dançarinos de *break* que participavam do grupo ajudaram na edição. Tinham a liberdade de cortar as cenas que não achavam importantes e de escolher o que achavam relevante deixar. Cortaram muito do gingado, e os passos que diziam que se repetiam muito, como o giro de cabeça e o fleir, e deixaram alguns passos que consideravam mais “*instigados*” como um salto parafuso de Ítalo. Um detalhe importante no processo dessa edição, era a clara opinião dos editores sobre a *performance* dos companheiros: falavam dos erros e das partes que faziam bem. A equipe de editores também se dividia nas opiniões: o

mais jovem dos editores torcia para Ítalo, o *breakdancer* mais jovem também, alegando que ele tinha melhor desempenho. Já o outro dizia que era o outro dançarino que superava o mais jovem na batalha. Nos dois casos, certamente a escolha do melhor *performer* se deu pelo gosto do estilo individual de cada um dos dançarinos.

Os *breakdancers* de Santo Amaro e Arruda, nesse período do campo, estavam divididos em dois grandes grupos: os “Moleques do Break”, que são mais novos de idade, que têm como preferência a improvisação e os passos acrobáticos; e o grupo “Revolução do Break”, que tinha um estilo um pouco mais centrado no aperfeiçoamento de passos já consagrados entre os dançarinos de Recife. De qualquer modo, os dois grupos de *breakdancers* estão constantemente em batalha por melhores passos, e ainda dentro de cada um dos grupos, estão desafiando-se. Neste caso, não se trata apenas de ser competente, mas de superar a competência a cada novo dia, ou a cada nova batalha, que pode acontecer várias vezes ao dia. Neste contexto, o significado da competência está mais focado no desafio que cada uma tem sobre sua própria competência, qual seja, não se acomodar numa *performance* estabelecida, mas de agregar sempre novos passos, sempre mais força, sempre mais giros, ou saltos mais altos e perfeitos.

Um dos editores do grupo CineFavela, considerado como um dos melhores *breakdancers* do grupo por sua grande criatividade nos passos e nos saltos, foi quem fez a narração do evento. A narração do evento, enquanto esse ocorre, é uma prática comum em batalhas oficiais do *break*, especialmente fazendo comentários sobre determinados passos, sobre o desempenho do *breakdance*, animando a platéia etc. Essa narração foi um exemplo da perfeição exigida entre aquela comunidade. Por quatro ou cinco vezes, o narrador ouvia sua narrativa junto com o vídeo, dava-se conta de um pequeno erro e, como sabia que aquele seria um vídeo que iria ser apresentado ao público, fazia questão de corrigir. Disse-me que tinha de ser perfeito porque, se errasse os passos ou qualquer coisa que não ficasse bem, seria criticado pelos colegas por não fazer um bom trabalho. Deixei-o sozinho e depois de mais duas tentativas, o narrador finalmente disse, ainda inseguro, que achava que *podia ficar aquela versão mesmo*. Estava cansado de repetir a mesma narração e de não ficar satisfeito com a mesma. Aqui temos a transcrição do filme editado e narrado por Fiapinho¹⁴⁸ bem como algumas observações sobre o que o narrador está fazendo. Na sua narração, chama atenção

148 Pode ser assistido no site <http://video.google.com/videoplay?docid=-8500129922649696205>, ou ainda no DVD anexo a essa tese.

para aspectos constituintes da batalha, como a preparação para o evento, a seqüência de movimentos dos dançarinos, o respeito que deve existir entre os mesmos, a tentativa de superação do movimento de cada um deles, etc. Vamos à narração.

[inicia o filme] Como vocês tão vendo aí eles tão passando cera no encerado pra começar a batalha individual de Break. [dá o enquadre de início (*frame*) dando ao espectador o contexto do evento, mostrando o ritmo preparatório para o mesmo]

Em seguida, entra o “Mato Véio”

já gingando¹⁴⁹, *muito instigado*. [apresenta o primeiro dançarino e dá referências ao estado de ânimo do guerreiro para a batalha]

Entra o Ítalo, cumprimentando ele.

É os dois *guerreiro*. [apresenta o segundo dançarino e define em que termos os dois dançarinos devem ser considerados pela platéia]

[inicia da batalha dos dois breakdancers]

Mato Véio entra, *nine nine de uma mão*¹⁵⁰, desce; sapateado¹⁵¹. *Two thousand*¹⁵², desce de novo pro sapateado, passa o pé¹⁵³, malandro¹⁵⁴, rola, prá trás e cadeira¹⁵⁵. Desce pro sapateado de novo, passa o pé, malandro, cai.[descreve pelo nome cada um dos movimentos feitos pelos dançarinos no decorrer de sua *performance* na batalha – cada batalha compõe-se de várias pequenas *performances* de cada um dos *breakdancers*, intercaladamente]

Entra o Ítalo, querendo superar ele, gingando. [mostra como o *break* se sustenta no processo de superação da *performance*, também aponta o passo inicial necessário para toda seqüência de movimento de um dançarino numa batalha]

Muito instigado daquele jeito; gingando na batida.

Ele entra, desce pro *foot work*¹⁵⁶ faz o *foot work*, dale tic tac¹⁵⁷, cadeira, cadeira de novo, passa o pé, malandro, cai na coluna.

Entra o Mato Véio, *nine, nine*, desce, *foot work*, passa o pé, malandro.

Entra Ítalo instigado, tenta fazer melhor, sapateando, tic tac, rola pra trás, passa o pé, tenta cadeira, ele saca rolha duas mãos, *two thousand*.

Entra o Mato Véio, instigado, tenta fazer melhor, cada vez variando mais os passo. Ele

149 Gingado - primeiro passo da roda do *break*, com as pernas cruzadas em forma de x.

150 *Nine nine* de uma mão: gira duas vezes o corpo com as duas pernas elevadas, apoiado apenas numa das mãos.

151 Sapateado – movimento em pernas e braços dos dançarinos giram em forma de círculo.

152 *Two thousand*: dois giros do corpo com pernas estendidas ao alto, apoiados nas duas mãos ao solo, uma sobre a outra.

153 Passa o pé – movimento em que o dançarino está com uma das mãos apoiando-o no solo, outra segurando um dos pés e tenta passar o outro pé entre o arco feito com mão e pé.

154 Malandro: movimento no que, apoiado em uma das mãos, o dançarino levanta as duas pernas, tentando manter o corpo em um v por maior tempo possível. Esse é considerado um movimento da capoeira, adaptado para o *break* brasileiro.

155 Cadeira: movimento em que o *breakdancer* apóia-se com uma das mãos ao solo, fazendo da parte superior do braço uma espécie de alavanca apoio para o resto do corpo. Assim apoiado, mantém o corpo na horizontal e ergue as duas pernas em forma de v.

156 *Footwork*: enquanto as mãos ficam no chão, os pés rodam ao redor do corpo. Movimento clássico.

157 Tic Tac: Movimento apoiado pelas mãos, no solo, no mesmo instante em que os pés gíngam no chão, em frente ao dançarino. É um estilo diferenciado de *foot work*.

faz também faz o mesmo que Ítalo faz, só que diferente. [dá referências de como a batalha trata de um evento no qual os dois guerreiros devem fazer movimentos semelhantes, aceitando o desafio do companheiro, mas tentando superar na qualidade do movimento]

Two thousand, ele faz *nine nine*, agora ele volta pro *Two thousand*, passa o pé, cadeira.

Entra o Ítalo, pirueta,¹⁵⁸ dança pirueta, dança pro sapateado, ginga de novo. novamente pra ginga. ele cai pro fleir¹⁵⁹, fleir, giro de mão.

Entra o Mato Véio, tentar fazer melhor, diferente.

Gingado, dá rondante, *Twist*.¹⁶⁰

Cuidado o som! [interage com o performer, usa a função fática, pretendendo chamar atenção para a saída descontrolada do movimento]

desce de novo, vai pro fleir, desce pro relógio.¹⁶¹ Passa o pé, desce malandro, cotovelo,

calma, [mais uma vez interage com o performer, lembrando que nesse movimento é necessário ter calma para acabá-lo bem]

desce.

Entra o Ítalo, rondante *twist*; volta pro encerado, gingando na ginga, dá-lhe frair, giro de cabeça,¹⁶² giro de cabeça de novo, volta pro sapateado. Cadeira. [pausa breve] Sai.

Entra Mato Véio, irado, variando o gingado como sempre, [mostra como o dançarino gosta de um estilo variado]

ele dá aquele velho sorriso pra câmera, [chama atenção para o modo como o performer está ciente do seu público, interagindo com esse pela câmera]

vai ponteiro¹⁶³, moinho¹⁶⁴, ponteiro de uma mão, moinho de novo, giro de cabeça, tenta catar um coroa¹⁶⁵. Sapateado, malandro.

Entra o Ítalo, mesma coisa só que diferente, [aqui refere-se ao modo como cada performer seguir uma seqüência, usando no entanto sua criatividade para fazer diferente] moinho, giro de cabeça.

158 Pirueta: Salto alto onde o corpo fica por segundos paralelo ao chão, enquanto vira uma ou duas vezes ao redor do centro de gravidade do corpo.

159 Fleir: Movimento no qual o peso do corpo equilibra-se acima das mãos, enquanto os pés rodam ao redor do corpo, sem tocar o chão. Muito usado na ginástica olímpica com o nome inglês de “*flair*”. Diferente do ponteiro,, descrito a seguir, as mãos saem do chão para deixar passar as pernas, e a face volta-se para o céu.

160 *Twist*: Salto mortal difícil, girando para a frente, ficando a face do breakdancer orientada em primeiro lugar ao solo, e não para trás, como no caso da folha seca ou bolinha.

161 Relógio: Movimento em que uma mão fica fixa ao chão, e o corpo, equilibrado, gira ao redor dessa.

162 Giro de cabeça: O peso do corpo fica acima da cabeça, com o corpo invertido começa a girar diversas vezes, fazendo movimento de rotação.

163 Ponteiro: Movimento parecido ao relógio, no qual o corpo, paralelo ao chão, gira ao redor das mãos. Diferente do relógio, a face fica para baixo.

164 Moinho de vento: Giro do corpo no chão, apoiado nas costas, com braços colados ao corpo, e as pernas abertas giram em forma de moinho de vento.

165 Coroa: Movimento parecido ao relógio, no qual uma das mãos suporta o corpo, que se estende no ar, mas a segunda mão fica apoiada na cintura do lado superior.

166 Furação: Movimento parecido ao moinho de vento (e que muitas vezes vem na sua seqüência), em que as pernas se enconhem e o corpo segue rodando nas costas, movido pela sua inércia.

Entra o Mato Véio, gingado. fleir. ponteiro, furacão.¹⁶⁶ Dá-lhe um malandro.

Entra o Ítalo, gingado, fleir, pára, passa o pé, cadeira, cai em pé, dá aquele velho sorriso, ginga... chulim¹⁶⁷ e folha seca¹⁶⁸; cai, sapateado, tic tac, rola pra trás, cadeira.

Entra o Mato Véio, sapateando, aqueles velho movimento de frevo. [aponta para o aspecto criativo do *break*, onde os ritmos nordestinos são acrescentados aos passos]

Cai pro flair, giro de cabeça, passa o pé malandro, cutuvelo, desce de novo pro sapateado, cai em pé.

[Entra a música e os créditos - finaliza a batalha]

Como podemos ver, a batalha constitui-se de uma seqüência ordenada de passos e movimentos, nos quais cada dançarino deve empenhar-se para ir gradativamente aumentando a complexidade dos movimentos, buscando assim desafiar seu adversário. Uma conversa que tivemos no dia da batalha, depois que terminaram a *performance*, foi bastante reveladora tanto sobre o que representam as seqüências dos passos quanto da dinâmica que existe fora do evento em si, como veremos a seguir, numa conversa com os *breakdancers*.

2) Conversa sobre o significado da batalha: logo depois da batalha, sentamos num dos bancos da praça e aproveitei para fazer uma série de perguntas sobre o que significava o evento. Sobre o que significa a batalha e o superar o movimento, Ítalo explica:

Ele pode botá, fazer o meu passo e encima do meu passo, botar outro movimento encima desse. Ai supera. Ai então, pronto: ele tá fazendo uma cadeira, aí eu pego a cadeira dele e faço a cadeira e passo o pé; aí já superei o movimento dele; aí ele vai e dali um fleir, cai na cadeira e passa o pé; já superou o meu movimento.

Detefon, ouvindo a explicação de Ítalo sobre superar o movimento, acrescenta a preocupação da autoria e do “roubo do movimento” que constantemente aparece entre os grupos e as pessoas que batalham, revelando um dos principais motivos dos conflitos existentes entre o grupos em momentos da batalha ou externos a ela. A batalha, embora seja considerada como o momento do evento, não se restringe a ele. É feita de e nos treinos diários,

167 Chulim: Salto mortal considerado muito difícil. O salto deve começar com uma giro em um só pé, e segue com o corpo todo girando no ar. A posição do giro pode ser no eixo x e y, ou seja seguem movimentos de rotação e translação, ao mesmo tempo. Poucos *breakdancers* se arriscam a fazer, esse movimento é brilhantemente desempenhado por Fiapinho, o narrador do evento.

168 Folha seca: Salto mortal de costas, com o corpo mais estendido, o que o faz mais difícil. Descendente da capoeira, portanto, é considerado um movimento brasileiro.

onde o *breakdance* fortalece sua *performance* e cria novos movimentos. Há entretanto, uma contradição que marca o criador de passos novos. Se por um lado, é bom mostrar o que se criou, porque o aplauso estimula o *breakdancer* a desenvolver-se, “instiga o cara”, “mostra a sua graça”, como dizem os dançarinos e as dançarinas, por outro lado, mostrar-se também é dar oportunidade a um outro dançarino copiar, ou “criar em cima do movimento”, superando o inventor. Há sempre esta tensão, que coloca o *breakdancer* num impasse constante. Ele, para ser reconhecido, deve dançar publicamente, mas exibir-se publicamente, mostrando o novo passo, é correr o risco constante de ser superado pelo colega. Há aqui uma verdadeira batalha que, para além da batalha do *break*, cria uma tensão que é inerente ao próprio *break*.

Detefon - *Mas hoje em dia, qualquer coisinha que a pessoa faz o outro: oxii, já robasse meu movimento. Diz que a pessoa, sei lá, assim. Se ele fez um giro de mão..*

Ítalo interrompe – *é, é que não tem humildade!*

Detefon - *Se ele fez um giro de mão, aí já, já – fui eu que inventei o giro de mão. Eu vou dizer, já robasse o meu movimento. Vai cria outro movimento... já ta chamando ele de que: de ladrão, tá ligado!*

Ítalo – *agora, se a pessoa, ele criou o giro de mão, aí eu vô querer emendar outra coisa no giro de mão, aí vai ser eu que criei o movimento. Dá um pulinho, cai no giro de mão – agora fui eu que criei.*

Detefon – *se dá um pulinho, giro de mão, e passa o pé – aí já é outra coisa, né?!*

Risos dos colegas. Fiquei olhando para Detefon, tentando entender o que significava o que dizia – e ele repete: *Pulinho, giro de mão e passa o pé, aí já é outra coisa [risos] e trava [mais risos] e cai na coluna. Aí já fica um negócio mais bonitinho.* Mato veio, que nunca se manifesta muito, ri alto. Não entendendo ao certo porque ele ria tanto, e pergunto: *E aí quando vocês estão fazendo essa coisa que está na batalha e tal, e vocês fazem uhulll – é por que o cara conseguiu superar?* Detefon acena positivamente com a cabeça e diz : *E o movimento é dez, muito bom, muito bonito né?!* Os demais concordam com a cabeça e com um ééé estendido.

Ítalo segue dizendo:

I - Dá uma folha seca, e cai de cabeça [risos de todos] aí acabou a roda! Acaba a roda.

R- Por quê?

Í - Porque é um movimento que ninguém conseguia fazer. Dentro dessa roda, se a pessoa dá uma folha seca pirueta, cai no flic de cabeça, ninguém dali da roda faz...

Certamente o movimento descrito por Ítalo chega no limite do impossível. Algo que superaria não somente a habilidade do dançarino, mas especialmente a anatomia humana, já que cair de cabeça depois do movimento folha seca, uma espécie de passo mortal brasileiro,

haveria de ser realmente mortal. Por isso, extrai dos participantes, conhecedores dos limites dos movimentos e da anatomia, risos altos e grande euforia na piada sobre competência.

Detefon inicia uma conversa sobre o desejo deles sobre manter-se no movimento infinitamente. A brincadeira que Detefon fez, quando estávamos conversando sobre a batalha do *break*, parece fundamental para podermos entender a dimensão e o significado do movimento:

O bom mesmo era se o cara pudesse fazer tudo dentro do movimento. Se o cara pudesse namora, dentro do movimento. Se o cara pudesse assim, comer, tomar café dentro do movimento.

Faz o movimento de cabeça para baixo e começa a rir, junto com os demais, da sua proposta. Os demais brincam que lhe dão uma xícara de café, e ele finge que toma.

*Bom mesmo era se o cara pudesse assim, casar sem sair do movimento, O padre dando a benção assim, sem sair do movimento. Viver assim com a mulher, sem poder sair do movimento.
Rita - Ai acho que a mulher não ia gostar, eu comento
Detefon - Mas aí ela tinha que ser b'girl. Daí ela ia querer ficar no movimento também, como o cara.*

Risos altos dos colegas.

Talvez o sonho de Detefon, de fazer tudo “dentro do movimento”, seja comparável ao desejo humano de que as coisas sejam infinitas, ou como propõe Benjamin (2002:03) em “Brinquedos e jogos”, analisando a repetição intrínseca do brincar, “Sabemos que para a criança ela é a alma do jogo; que nada a torna mais feliz do que o 'mais uma vez'. [...] Para ela, porém, não bastam duas vezes, mas sim sempre de novo, centenas e milhares de vezes”. Referindo-se ao duplo sentido da palavra jogo, aponta que “talvez aqui resida a mais profunda raiz para o duplo sentido nos 'jogos' alemães: repetir o mesmo seria o elemento verdadeiramente comum. A essência do brincar não é um 'fazer como se", mas um 'fazer sempre de novo', transformação da experiência mais comovente em hábito.” Entre o brincar e o jogar, o autor aponta as vias de confluência que os instalam em uma direção própria da repetição, em que o "de novo" é o prenúncio de uma trajetória que não cessa.

Outra proposta interessante para pensar o movimento vem de Agamben (2005:04), num diálogo que faz com Toni Negri.

Aristóteles é que aponta o movimento como um ato ao qual falta um fim, *ateles*, incompleto, in-finito, no sentido de lhe faltar um *telos*. Isso significa que o movimento se mantém numa relação essencial com uma privação, com uma ausência de *telos*, com uma imperfeição. Movimento é sempre, constitutivamente, relação com o próprio faltar, com a própria ausência de um *ergon*, de um *telos* e também de uma obra. Aquilo sobre o que nunca estou de acordo

com Toni é a ênfase posta na produtividade. Há que reivindicar também a inoperosidade, a ausência de obra como elemento central. Por conseguinte, o movimento é algo que nunca se possui em um *ergon*, em um *telos*, em uma obra. Movimento expressa nesta perspectiva a impossibilidade de um *telos*, de um *ergon*, ou de um fim de uma obra para a política. Movimento significa precisamente o fato de ser indefinida (*indefinitzza*) e a imperfeição de toda política.

Talvez seja esse o principal impulso do movimento: sua imperfeição, e a necessidade de buscar sempre aperfeiçoá-lo. Como vimos, o que está em jogo na batalha do *break* é a capacidade dos dançarinos de “superar o movimento do outro”. Este aspecto, extremamente presente no *break*, é também utilizado pelos demais dançarinos no sentido de superar-se na sua própria capacidade de fazer a *performance*. Nesse sentido, a batalha envolve a superação da competência do outro, que implica constantemente na superação de suas próprias capacidades, como: a força, especialmente em determinados músculos do corpo para fazer os movimentos e poder permanecer neles por maior tempo possível (a permanência no movimento); desenvolver o equilíbrio corporal para poder ficar mais tempo em determinadas posições sem cair; fazer corretamente os movimentos clássicos; e, por último, o tópico mais considerado entre os dançarinos que pesquisei, e criticado por dançarinos clássicos do *Old School*, é a importância da criatividade. Devem, além de criar um estilo próprio, fazer passos que acrescentem novos movimentos, desenvolvendo novos passos e acrescentando aos clássicos novas variações. Adeptos da *New School*, os *breakdancers* prestam atenção especial à criatividade, incrementando seus movimentos com passos de todos os tipos de danças populares, como o coco, o maracatu, a capoeira, o frevo, o forró, como vimos na *performance* descrita no início desse capítulo.

Quando a gente tá treinando, tem a criatividade... tem um movimento, aí você, dá pra encaixar outro encima dele, aí fica melhó... Pronto: o cara vê, dá um flair, aquele flair que eu dei, daí bota outro movimento encima que é o saca-rolha (faz indicações dos braços e pernas que move para o saca-rolha). Sai de flair (mãos girando perto dos pés) e puxa um saca-rolha (eleva as mãos e gira elas, imitando o movimento). Agora isso tudo sem botar as mão no chão. Dai sim é legal. (Romário, 10)

Ensaiar, aperfeiçoar-se no movimento quando se fala em *breakdance*, envolve uma dinâmica muito mais permanente e cotidiana que os demais estilos de dança. Para ser um bom *breakdancer* é preciso estar sempre “ligado” no movimento do outro, e não apenas centrar-se no seu próprio movimento, e, a partir daí, criar o seu movimento. O modo como um dos *breakdancers* aborda a dinâmica entre inventar e roubar movimento, mostra essa conexão entre criatividade e o movimento do outro.

O importante é mesmo pensar muito porque hoje em dia pra pessoa inventar um movimento é muito difícil mesmo. Porque se eu vou inventar um movimento eu acho que eu inventei. Um exemplo: eu inventei um mortal e um frair de cabeça. Pra mim eu inventei. Aqui no Brasil, pra mim eu inventei, é minha e deu, né?!. Ai quando a gente vai assistir uma fita, tem aquele outro e vai dá melhor [aquele mesmo movimento]. Ai tem aquele porém: se a turma vê ele dando melhor, a turma já diz que eu roubei dele, mas eu não roubei não; eu pensei na minha cabeça, mas... eu não sabia que ele dava melhor e sabia dar. Porque hoje em dia, pra inventar um movimento, é muito raro, é muito difícil. Não tem ninguém aqui, ainda, que inventou não. Ninguém. [...] O criador. Chega lá o cara já diz que roubou dele, e eu, como sempre vou ficar dizendo que ele roubou o meu. Se pra mim eu inventei, pra ele, ele inventou, né?!. Mas tem aquele porém: Ninguém roubou de ninguém, porque movimento não é roubado, o movimento é pra se aprender mesmo. (Fiapinho, 15)

Um dos passos originários dessa criatividade é o folha seca, um salto em forma de parafuso, no qual o *breakdancer* desafia o ar jogando o corpo praticamente vertical ao solo. Segundo um dos meus informantes, um exímio *B'boy*, numa conversa recente pela internet, “o passo folha seca vem da capoeira, então esse nome é original, e existe no Brasil e na África. Se você assiste um vídeo de *b'boy*, e vê um *b'boy* ou uma *b'girl* dando esse passo, é porque ele fez capoeira ou faz, ou viu na tv” (Chimba, *B'boy* e MC).

Além da criatividade, a dificuldade dos passos e movimentos também são atrativos no *break*. Um dos passos mais difíceis de aprender e que realmente aponta quem é ousado e bom dançarino, é o salto mortal. Um movimento advindo da ginástica olímpica, o salto mortal é usado em passos de capoeira e no *break* e é motivo de grande disputa entre os meninos e muito apreciado pelo público de modo geral. Quem dá mortal é *muito considerado*, ou seja, adquire respeito considerável perante os demais por sua habilidade. Exige um conhecimento corporal bem especializado, e mais que tudo, coragem. Aprender a dar mortal não é como aprender outros passos de dança – seu valor está no alto risco que demanda tal passo. Diego explica porque o passo é tão perigoso:

Pode cair, pode quebrar um braço, uma perna, pode até quebrar o pescoço. Eu dava mortal, mas aí cai e quebrei o braço e daí fiquei com medo. Tem que saber muito como faz, porque é muito perigoso.

Então, aprender mortal é colocar a própria vida em risco. Algo que vale a vida de alguém tem um grande reconhecimento. Por isso, é preciso aprender exatamente como fazer, e ir treinando devagar para, ao final, dominar o conhecimento com o corpo todo. Saber teórico, nesse caso, não é saber completo.

O suicídio, uma variação do mortal na qual o *performer* é auxiliado pelo impulso dado sob a sola dos seus pés por um dos companheiros, como o aprendizado do mortal, é temido pelos familiares por colocar em risco a vida. Assim, os meninos, em especial, treinam longe

dos olhos dos pais. Escondidos, entre os seus, arriscam-se, deixando os pais saberem que praticam tal movimento, apenas quando os dominam completamente. Entrevistando um dos dançarinos, mostra como a importância do mortal está associado ao risco e ao desafio da auto-superação.

R – Sempre a história é superar o outro?

F – É superar o outro

R – Superar a si também?

F – A si também.

R – Como é que é isso?

F – Assim um exemplo: se eu dou um mortal alto, eu sei que eu posso voar mais alto, eu vou tentar voar muito mais alto do que eu posso num nível a tentar voar duas vezes de mim, tá entendendo? Duas vezes. Assim é superar. Tô tentando me superar. Se eu dou o quatro chute, e eu tenho capacidade de dar dois, duplo quatro chute [...] se meu quarto chute é rápido, eu vou tentar dar duplo quatro chute. Mas se tá ali, tô bem... se errar...cai e é arriscado quebrar o braço, os pés, cabeça, pescoço, e aí vai né. As vezes cai até de barriga... quando cai de barriga é bom né... de barriga, de costas... O mortal é muito bonito, tá ligado, na roda. Pronto. Se eu to na roda, se eu faço aquele movimento, armada pra lá, armada pra cá, meia lua e pá... aí eu dou um macaco e um mortal, a turma já -eeeeehh. Agita. Se eu tô só naquela, feijão com arroz, armada, meia lua, roule, malandro, a turma já não grita eeeeehhh. Caso de gritar é porque a pessoa tá fazendo bonito. Mas se ele fizer mais bonito, é melhor; a turma grita mais. Dá um mortal mesmo, chama muito a atenção da turma. Por isso a turma [de dançarinos, capoeiristas], quando tá numa roda de capoeira, puxa mesmo um mortal, porque a turma [platéia] agita mesmo. A gente tirou da ginástica olímpica pra colocar na capoeira, mas o mortal não é capoeira não. Não precisa não. Pra ser um bom capoeirista não precisa também pular aquilo tudo não. Só aquilo lá é boniteza pra capoeira. Mas não é preciso não; não é o fundamental da capoeira.

R – É um elemento a mais que vocês...

F- é um elemento a mais que a turma superou e colocou pra dentro da capoeira.

Essa “superação do movimento” remete mais uma vez a conexão entre o local e o global. Sendo o *break* uma gênero de dança globalizado, como vimos no início dessa seção, o modo como os *breakdancers* de Recife incorporam seus próprios saberes, suas técnicas corporais, seus próprios significados ao evento mostra a diversidade de conexões éticas e estéticas que um gênero pode abarcar. Por isso, é necessário prestar atenção no significado singular do fazer, do pensar e do viver o gênero para entender motivações, poderes, hibridizações, aspectos também fundamentais para entender a relação com a platéia.

Muito embora seja o *break* considerado uma das mais atrativas formas de dança para o público, já que, assim que os dançarinos começam a gingar sobre um encerado há uma rápida agregação de pessoas ao redor, o *break* não tem como foco central de audiência, somente o público geral. Embora queira ser divulgado em outro meios e possibilite a relação com outros grupos sociais, especialmente em termos políticos, já que pretende mostrar a criatividade e a arte da periferia, os *breakdancer* têm um forte interesse no relacionamento com o público especializado de *performers* ou de pessoas agregadas ao movimento *hip-hop*. No entanto, esse

interesse não está centrado somente nos *breakdancers* locais, embora haja entre esses grande interação e troca. Querem aprender, interagir, mostrar sua arte a um número grande de *performers* nacionais e internacionais. Por isso, têm também forte interesse nos meios de comunicação que divulgam estilos e entendimentos de outros universos.

4.2 Batalhar: a guerra transformada em espetáculo

A estetização da vida cotidiana na contemporaneidade vem sendo trabalhada por diversos autores¹⁶⁹. Maffesoli (1997) aborda a materialidade do estar-em-conjunto da pós-modernidade – visibilidade da sociabilização – através do “paradigma estético”, tentando mobilizar **o porquê e o como** dos múltiplos agrupamentos efêmeros da pós-modernidade. Para o autor, a transfiguração do político está justamente neste novo “estar junto” estetizado da vida cotidiana. Simmel ([1902] (1979:22)) propõe precocemente que o homem moderno do início do século XX, ao viver nas cidades, “[...] precisa enfrentar a dificuldade de afirmar sua própria personalidade no campo abrangido pelas dimensões da vida metropolitana” Segue dizendo:

[O]nde o aumento quantitativo em importância e o dispêndio de energia assumem seus limites, a pessoa se volta para as diferenças qualitativas, de modo a atrair, por alguma forma, a atenção do círculo social, explorando sua sensibilidade e diferenças. [...] o homem é tentado a adotar as peculiaridades mais tendenciosas, isto é, as extravagâncias especificamente metropolitanas do maneirismo, capricho e preciosismo. Agora, o significado dessas extravagâncias não jaz absolutamente no conteúdo de tal comportamento, mas antes na sua forma de 'ser diferente', de sobressair de forma notável e assim atrair atenção.

Se a espetacularização é uma característica da contemporaneidade, poderíamos dizer que os dançarinos do *break* espetacularizam seu cotidiano em dois sentidos que estão intimamente relacionados: o primeiro seria transformar a guerra que vivenciam todos os dias em espetáculo – seria esse um modo de criticar e, ao mesmo tempo, manter os códigos da guerra, manter a metáfora (Lakoff and Johnson, 1980). O segundo, e ligado ao primeiro, seria acatando a estética como meio de auto-transformação e comunicação.

Morando em bairros onde a presença da violência é evidente e a própria violência da exclusão territorial e sócio-cultural se dá de forma evidente, meninos e meninas transformam a guerra do dia a dia em espetáculo, no qual a competência está associada não mais ao uso de violência física, mas ao uso das competências artísticas para vencer o outro. Essa batalha segue

sendo corporal, mas a guerra está centrada nas suas competências nos movimentos, na dança¹⁷⁰. De modo mais abrangente, como os próprios garotos explicam, o *break* permite transformar a violência da comunidade numa espécie de violência simbólica no qual um dançarino “mata” o outro na dança, como explica Ítalo:

Faz tempo tinha gangues, um grupo de gangues contra outro grupo, agressivamente brigando. Mais o break veio pra não ter muita violência.. só pra, é... não brigá. Brigá assim, batalhar, tipo, num estilo de dança. Na dança, um grupo contra outro. Não brigá, assim, bater; só dançando mesmo... demonstrando que sabe! Isso é a batalha do break.

Romário (10) explica o que é esse aspecto de desafio, o que o motiva a gostar do *break*:

Por que eu gosto mais do Break? Porque tem movimento, tem estilo, tem mais instiga. Os menino, quando faz racha aí fica um instigando o outro, aí eu começo a me inspirar, depois eu começo a fazer movimento. Tem menino que faz mais movimento que eu aí vou fazendo, aí é massa. O que me instiga mais é os movimento né, porque tem gente que faz os movimento que eu não sei. Aí ganha de mim aí eu: Porra, o bicho ganhou de mim, véio, o bicho é foda. Dança demais, né?. Aí quando já foi no outro dia eu treino o movimento, rochedo, aí quando chega na outra eu já ganho. Aí quando tiver outro eu já perco, aí vai perdendo e quando tiver outro eu já perco, aí vai perdendo e ganhando, perdendo e ganhando, porque a pessoa só tá aqui não é só pra ganhar não, é pra perder também.

R- Ah, é? Mas é chato perder?

RO- É né. Oxi, perdi pra ele, meu irmão...

R- Vai embora, assim, pensando o quê?

RO- Pô, perdi pra ele, veio. Oxi. O bicho dança demais. Vou treinar, vou ralar, vou ralar pra ganhar dele na próxima vez.

Nessa “guerra”¹⁷¹, na qual os dançarinos mostram sua competência para “matar o outro” na dança, o que se pode perceber é que existe uma verdadeira relação de troca desde o momento em que treinam até o momento em que estão na batalha propriamente dita¹⁷². A dinâmica de aprendizado dos movimentos e dos passos da dança são trocas generalizadas necessárias de serem feitas para o aperfeiçoamento do *performer*. Não existe, neste caso,

169 Cito aqui Mike Featherstone, Michel Maffessoli, Gilles Lipovetsky, Guy Debord, Jean Baudrillard.

170 Importante salientar que *break* não é o único meio de batalha. Também essa metáfora está presente extensamente na rima, na dança popular, no *rap*, na embolada.

171 Vale lembrar que o Movimento *Hip Hop* foi criado pelas Equipes de Bailes norte-americanas, por volta de 1968, com o objetivo de apaziguar as brigas dos jovens negros e hispânicos agrupados em gangues. Seu nome tem origem nas palavras *Hip* (quadril, em inglês) e *Hop* (saltar, em inglês). Logo, a expressão *Hip Hop* (saltar balançando o quadril) se referia ao *Break*, a dança mais popular da época. As equipes organizavam bailes e festas de quarteirões nas ruas, nos ginásios e nos colégios, incentivando os jovens a dançarem o *Break* ao invés de brigarem entre si. <http://dinhok2.multiply.com/reviews/item/9> e <http://www.stellaaguilar.com.br/historiadoritmo/historiadosritmos.htm#hiphop>

172 Outro termo usado pelos meninos refere-se à necessidade de conseguir sustento para si e para o seu grupo, o que eles chamam de “fazer a correria”, traduzido por “uma pessoa precisa lutar para viver, batalhar para conseguir viver.

aprendizado que não seja coletivizado durante o processo, pois todos os dias meninos e meninas expõem-se com seus passos no “treino” (*training*), que, segundo Schechner (1985), é uma das fases fundamentais na seqüência da *performance* teatral¹⁷³.

Este “treino” pode ser considerado como a própria *performance* entre os dançarinos, assim como o espaço de formação (*workshops*) do *performer*, agregando três das fases definidas por Schechner (1985) numa só etapa. Treino é um espaço de *performance* e de processo de troca de conhecimento. Cada novo movimento criado é tanto uma dádiva quanto a uma proposta de desafio ao aprendizado e à criatividade do outro.

No sentido acima, a verdadeira dádiva da batalha individual está no fato que uma pessoa, para vencer a outra, deve mostrar tudo que sabe, exhibir o que melhor desenvolveu, tornando assim a troca perfeita. Dádiva e contra-dádiva, se realizando espaçada por segundos. Se uma pessoa esconde o jogo, não mostra ao outro o passo que criou, nega-se a dar, não recebe o mais importante dentro do grupo, que é *status* de vencedor na batalha. E, nesse sentido, é considerado como aquele que diz saber mas não o mostra, ou seja, “não se garante”, como vimos no início desse texto. Uma pessoa que não sabe se relacionar em termos de competência em *performance*, certamente estará fora da comunidade de *performers*, ou ao menos será muito criticada por isso, tendendo a se afastar do grupo. A troca não se restringe aos passos e aos movimentos do *break*, mas à circularidade de outros saberes, que se tornam desafios constantes entre diversas instâncias, como o saber ético sobre esse atuar. “Invejar o outro”, “bota o outro pra trás”, “ser amostrado” são apenas alguns dos modos de meninos e meninas dizerem que há uma ética, muito embora eles próprios reconheçam a dificuldade de cumpri-la, como vemos no breve diálogo a seguir:

Rita – *Qual o desafio maior do break?*

Ítalo - *O desafio maior do break? [Virou o rosto ao lado, pensou e voltando a cabeça para mim e diz, com olhar firme:] não é nem os movimento, visse?! É ter a união. No Break o mais importante é a união. Tem gente que não consegue ter a união.*

Se comparamos a batalha como uma troca generalizada de passos, a batalha grupal poderia ser entendida como um *potlatch* (Mauss, [1923], 1999), no seu sentido de festa que propicia a troca. O grupo tem que dar tudo o que sabe para obter o melhor *status*. Assim, os *breakdancers* “gastam” tudo o que aprenderam durante o intervalo entre uma batalha e outra. Na batalha, ou no *potlatch dos movimentos*, tanto se mostra os novos passos do grupo, quanto

173 O autor (Schechner, 1985) aponta sete fases: *Training* (treino), *workshop* (oficinas), *rehearsal* (ensaios), *warm-ups* (aquecimentos), *performance*, *cool-down* (ressaca, reposição) e *aftermath* (consequências).

incentiva o próximo grupo a superá-lo. Como observado por Mauss, o *potlatch* é agonístico – exige que o outro dê o melhor de si também, cumprindo com a obrigação de dar e de receber¹⁷⁴.

Superar-se na sua *performance* está intimamente ligada a noção de batalha. O *performer* precisa lutar constantemente, superando os limites do corpo, superando a *performance* anterior – sua *performance* é comparada com a sua própria *performance* passada e a dos demais do grupo naquele momento – neste sentido é diacrônica e sincrônica.

A batalha é, no sentido descrito, tanto a demonstração de um saber, quando o motivador do aprendizado do *performer*, ajudando-o a investir ainda mais para superação da sua capacidade e de suas competências, quanto a própria troca que estimula esse aprendizado e a relação entre os *performers*. A batalha – uma guerra essencialmente performática – não elimina o inimigo, mas o potencializa para o próximo jogo (seja ele o ético, estético e o corporal); investe nele, ensina-o, troca, para, ao superá-lo, superar-se. Como um jeito de superar a violência e a segregação, meninos e meninas usam a mesma linguagem da guerra, mas agora buscando supera-la. A violência segue existindo agora como metáfora e como tema. A batalha, agora estética e ética, tem então ênfase no vínculo com o outro. Ela é própria forma de relação entre o saber de um corpo que se move, de um sujeito que atua sobre esse saber, e sobre saber e o corpo do outro. Neste sentido, a forma de troca é tão importante quanto o que se troca.

4.3 Algumas breves considerações

As três *performances* descritas e analisadas anteriormente acontecem em contextos bastante distintos, muito embora os *performers* fazem parte de um mesmo meio. Esses três grupos de *performers* convivem nas praças do Tacaruna (Santo Amaro) e na Praça do Canal do Arruda, senão diariamente, têm, ao menos, uma conexão bastante intensa entre eles, e alguns, inclusive, compartilham o saber sobre os três gêneros de *performances* aqui descritos. No entanto, podemos ver que cada um desses gêneros envolve uma particularidade de contexto, de audiência e de saberes.

A primeira *performance*, por exemplo, acontece especialmente num contexto em que as

174 Marcos Lanna (1995) mostra como o sistema de troca no nordeste se mantém dentro do sistema de patronagem. O autor faz uma etnografia da troca de dádivas no nordeste brasileiro.

tradições culturais locais são importantes e vivas. É o que o *performer* tem para oferecer a um público essencialmente local (mas não só). Da competência do *performer* depende tanto a continuidade do trabalho que encontrou numa cidade onde o desemprego é altíssimo, quanto o próprio projeto de tornar-se um artista reconhecido em outros meios, como bares, televisão, rádio.

Na segunda *performance*, temos um caso em que as dançarinas parecem entender bem que dançar é apenas uma das etapas da *performance*. É preciso ir nas oficinas, participar nos treinos, fazer bem a *performance* para obter os méritos perante o grupo. Assim, parece que a competência em *performance* não significa cativar o público, mas mostrar o que significa o processo de formação desse *performer*. Nesse caso, aprender e apresentar são partes fundamentais da *performance* para adquirir o respeito do público e da própria ONG da qual fazem parte. Nesse caso, a noção de competência parece compatível com o projeto educacional e político do qual participam.

Já, no terceiro caso, os *breakdancers* fazem parte de um estilo de *performance* globalizado e, por participarem de regras de competências que são tanto locais quanto globais, fazem uma mistura entre estilos e movimentos locais e globais da dança, interagem igualmente com *performers* conectados na mesma prática, seja em vídeos que circulam entre eles, seja pela troca que fazem com pessoas de outros estados e de outros países. Em alguns dos eventos, pude encontrar *breakdancers* do Canadá, Suécia, e de vários estados brasileiros. Desse modo, sua platéia preferencial, embora bastante atrativos para outros grupos, são os próprios *performers* do *break*.

Considerando as três performances no contexto da prática dos meninos e meninas do Arruda e Santo Amaro, o virtuosismo é tanto a linha que move e promove o aprendizado e o aperfeiçoamento que um dançarino deve ter, desafiando a si mesmo, quanto a que move as relações entre os próprios dançarinos e os vários tipos de “platéia”. Caracteriza-se especialmente como um jogo entre eles próprios, no qual as técnicas corporais e as relações envolvem disputas, desafios, dádivas, dons e contra-dons. Envolve toda uma perspectiva de atuação que não está, de modo algum, apenas ligado ao desempenho corporal, mas ao desempenho moral e de ação dos sujeitos em questão.

Como vimos na introdução deste capítulo, as *performances* das crianças e adolescentes são produzidas não apenas **para expressar ao outro, mas para se relacionar com o outro e consigo mesmo**; configura-se como meio de construção de si (*bildung*). Assim, os espetáculos que produzem são um modo de agir sobre o outro, sobre o mundo, e, especialmente, sobre si

mesmos. A *performance* dos meninos e meninas é tanto o que são capazes de produzir, como aquilo que os produz, enquanto sujeitos, nessa mesma relação.

Aproveito o que Mauss (1974c) aponta para as técnicas corporais, para dizer que tais *performers* são, ao mesmo tempo, produto e produtores de si e de suas *performances*. As *performances* encontradas em campo parecem ser um jogo (*play*) estético e ético, que permite a criação constante de si e da imagem que tem de si mesmos. Essas tanto “expressam o mundo” como “o modelam” (Geertz, 1989:109). O “pagar mico”, por exemplo, parece ser um modo de dizer ao outro que ele não é perfeito, que ninguém é perfeito – que a competência, por melhor que seja, deve ser constantemente afirmada, reafirmada, e por isso corre riscos constantes. Uma competência absoluta não existe, pois depende da ação contínua do *performer*, dependendo da relação de si com o outro e com o mundo que cerca. Do mesmo modo o movimento e sua constância sugerem como são incompletos os seres e seus feitos. Parafraseando Guimarães Rosa, “ainda não foram acabados” .

5 *Entre éticas e estéticas*

*A Vida e a Dança são dádivas de Deus.
Cabe a cada um saber conduzi-las
Maria Padilha*

5.1 De pessoas, almas, corpos, e seus mundos.

Dia de filmagem do *Alto do Céu*. Entre as histórias que combinamos no início, eles tinham pensando em uma cena em que João, um dos personagens principais do filme, estaria entre a vida e a morte, vítima de uma bala perdida. Começamos uma pequena reunião com os realizadores, para pensar como faríamos a cena. A polêmica começa: por quê João fora baleado? Era uma conversa tensa, que parecia fazer o grupo refletir sobre as cenas que viveram ali mesmo, alguns metros de onde estávamos. O professor de capoeira, um jovem do bairro Chão de Estrelas, fora assassinado na frente de muitos deles, naquele local onde ainda hoje continuam treinando, depois de um longo período sem atividades. Fora baleado por um dívida primeiramente financeira, e depois moral com o grupo para o qual trabalhara por um tempo no narcotráfico¹⁷⁵. Assim, continuando a pensar na história que queriam filmar, havia duas questões centrais: por quê João fora baleado e o quê aconteceria com o baleado. Morreria? Não morreria?

Eu tentava, desde o início da invenção do filme, evitar que as cenas fossem somente centradas na violência. De algum modo, apoiada pela minha ingenuidade sobre a vida daquelas crianças, queria evitar que especialmente as *pequenas* estivessem envolvidas tão diretamente nesse debate, como queria também, promover a discussão sobre outros temas, que vinham

¹⁷⁵ Formado dançarino e capoeirista pelo grupo Daruê Malungo desde menino, tornara-se professor; mas segundo uma das educadoras do grupo, por um período envolvia-se com venda de drogas porque dava mais dinheiro. A informante, que demonstrou grande intimidade com o educador e pesar pela sua morte, disse que era um dos “filhos do Daruê”, que infelizmente morrera precocemente, porque gostava de comprar suas próprias coisas, e não queria viver na miséria.

chamando minha atenção durante a pesquisa. Mas, fui avisada pelas próprias crianças que elas achavam *que no filme, tinha que aparecer cenas de violência sim, porque faz parte da realidade que a gente vive*. Diziam abertamente: *a gente quer mostrar como é a nossa realidade aqui*. Acatei que deveríamos levar à fundo a discussão sobre violência. Indaguei mais tarde sobre o que achavam que aconteceria se João morresse. Silêncio longo. Alef (8) disse: *eu acho que quando uma pessoa morre, ela vai pra um lugar bem bom. Eu acho que é assim que acontece, que a gente vai pra um lugar bem bom*.

Adriano (12), mostrando-se bastante pensativo, disse: *Sei lá se é assim... Dizem que quando a pessoa morre, se ela foi boa na terra, ela vai pra um lugar bom; mas se ela bulia com todo mundo, era uma pessoa ruim mesmo, ela vai pra um lugar ruim... mas sei lá... é o que dizem né?! E virou-se para um dos adultos do grupo para fazer a pergunta: mas quem sabe?, porque eu mesmo é que não sei como é, né?! É... Eu não morri[...]* Todos riram e Adriano seguiu: *é o que dizem, mas eu acho é que ninguém sabe o que acontece. Eu acho que ninguém sabe*. Repetiu a última frase duas ou três vezes, parecendo cada vez mais firme na certeza da incerteza dessa questão. A última vez que disse, olhou para um os colegas presentes, e perguntou, em forma afirmativa: *Ninguém sabe, não é pessoal?! Jogara a pergunta agora para os demais na roda*.

As crianças, muito embora tenham extrema curiosidade e interesse por questões de nascimento, vida e morte, vida depois da morte, e questionarem os adultos sobre a temática, parecem não estar convencidos ao receberem respostas acabadas. Adriano estava convencido de que ninguém sabe a verdade sobre determinados temas. A dúvida, no entanto, não os impede de seguir questionando e teorizando sobre a questão, tampouco os livra de construir um sistema explicativo que dê conta de aspectos colocados pela própria existência, mesmo que duvidem dos mesmos vez por outra, especialmente quando respostas parecem prontas demais.

O modo como se referem a questões de vida e morte lhes dá, além de um sentido, uma direção para a ação nas suas vidas. A letra de um *funk* feito por um outro garoto de 13 anos a um amigo quando esse morreu, e cantada por algumas crianças do Arruda, local onde o garoto nascera e vivera até os doze anos, abordava a questão levantada por Alef. Uma pessoa boa, quando morre, vai para o céu, e fica lá olhando pelos amigos na terra. Por outro lado, é mantido vivo na memória daqueles que viveram intimamente com ele.

Voltamos à cena – como a construiríamos? Qual o motivo de João ter sido baleado? Eram questões que precisavam ser decididas, já que íamos filmar naquele dia. Ter adquirido uma dívida era o motivo que a maioria achava mais evidente; o que de certo modo, culpabiliza

a própria vítima, pois *ele fez alguma coisa ruim para merecer isso*. Um dos garotos salientou, contudo, que nem sempre quem morre ou é ferido é o culpado por isso. Ou seja, nem toda vítima deu motivos para o acontecimento. Em alguns casos, disse Tuzinho (16): *o cara só tá na companhia de outro, ou passando pela rua; nem sempre a bala era pra ele, mas como ele tá junto, acaba levando também*. Uma espécie de contaminação acontece com aquele que tem amigo com dívida, ou seja, a pessoa paga pela dívida do amigo. Depois de debater sobre o tema, passaram a considerar que nem todos que levavam um tiro eram culpados. *Gente inocente também é baleada, também tem morte que chega no cara errado*.

Ficou decidido, então, que era importante mostrar que o baleado nem sempre era um devedor, ou *que merecia a bala que recebia*, como algumas vezes parecia ser a resposta mais rápida nos seus bairros, e certamente como aparecia na mídia. Uma vez, assistindo ao tão criticado programa Cardinô, da rede local de televisão, ouvi o comentarista dizer: *morreu? Tava roubando? Merecia morrer, seu cabra safado*. Em contraste, os membros de CineFavela queriam mostrar que o assassinato dos garotos nem sempre é justo, ou que nem sempre é por sua própria culpa. Decidiram que João seria baleado por engano, já que o tiro era direcionado para o irmão mais velho, um rapaz que se iniciara no uso de maconha há pouco tempo, e que por isso adquirira uma dívida. Nesses casos, a dívida pode ser transferida para outra pessoa que tem vínculos com o devedor, cabendo a esse pagá-la. A dívida, no entanto, nunca é saldada por completo – sempre há o risco de mais uma série de mortes advirem por causa do primeiro acerto de contas, como parecem ser os questões tradicionais de família no nordeste (Marques, 2002).

Filmamos naquele dia João e o irmão jogando futebol e depois João levando um tiro. Voltaremos a essa cena e ao que ela implica e está implicada na vida do grupo. Decidida a cena antes do tiro, teríamos que seguir pensando no que aconteceria depois. O debate agora estava intenso e todos queriam dar idéias. Todavia, ao final, duas propostas resumiam a conversa. A primeira era que o baleado, entre a vida e a morte, teria a chance de sair do corpo, e ir conversar com a mãe e com a sua namorada, e se arrependesse de todas as coisas ruins que fizera e que, por isso, voltaria a viver.

A outra proposta, que foi a escolhida, surgiu no dia da filmagem da cena, e quem a propôs e realizou foi o próprio garoto que fez o personagem que fora baleado. Issinho, meio timidamente, propôs que ele teria um encontro com Deus e o Diabo. O grupo acatou a proposta imediatamente. A cena, contudo, parecia para mim ainda confusa. Perguntei: *tu vais encontrar com a tua mãe, e depois com Deus e Diabo?* Ele, bastante timidamente, disse-me:

Issinho – *Oxi... não! eu não tô morto? Então, eu tenho que encontrar com Deus e o diabo.*
Rita - *Sim, mas tu podes falar com tua mãe também, já que tem a proposta do outro dia...*
Issinho- *ué, mais eu não tô morto? Se eu tô morto, como eu posso conversar com minha mãe? se eu tô morto, eu não sou invisível? Como eu vou aparecer prá minha mãe?*

Somente aí eu entendera um detalhe que, para eles, era fundamental: embora o morto se torne invisível para o mundo dos homens, ele não deixa de existir.

Issinho convidou um menino de dez anos, um dos melhores capoeiristas, para fazer o papel do diabo, e um dos jovens de Santo Amaro, que agora se tornara o educador do grupo, para fazer o papel de Deus. Meio timidamente me disse que depois de levar o tiro, sua alma sairia e encontraria com o diabo e com Deus, e daí decidiria o que fazer. Fomos improvisando, então, com a colaboração dos dois coadjuvantes. Deus e o diabo, sem saber exatamente o que fazer, decidiram brigar pelo recém-baleado – cada qual queria levar consigo sua alma.

Este foi um dia de bastante risos durante a filmagem. Primeiro o diabo entraria, tentando seduzir João, que diria que nada fez com ele, nunca em vida teria feito tratos com ele, rejeitando ir com ele para o inferno. Pergunta para o diabo se Deus não existe naquele lugar. Chega Deus. Ambos, Deus e o diabo, discutem, e começam a brigar imediatamente. Um detalhe da cena foi que Deus, tentando convencer João, disse-lhe – *Vá com ele, não. Venha cá pro céu comigo* – e acaricia as costas do **diabo**, imagino que se confundindo pensando ser o baleado. Essa parte da cena levantou muitas gargalhadas na hora da filmagem, e depois, editando, cada vez que repetia a cena, eu mesma dava risadas. Parecia uma cena completamente cômica, quase absurda. Todavia, no dia em que lançamos o filme na comunidade, nenhum riso surgiu no momento da cena: tinham uma seriedade no rosto do público, uma profundidade no olhar, e um silêncio súbito colocou-me numa posição quase estúpida pela risada que estava pronta a dar, e que esperava que dessem. Não ríamos das mesmas coisas. Pareceu, mais que tudo, que assistir a cena de Deus e o diabo brigando por uma alma entre a vida e a morte, era situação para fazer refletir e não para rir. A seriedade é maior ainda no momento em que o baleado, vendo os dois brigarem por ele, e tentando conversar com a mãe e a namorada sem sucesso, decide sentar no banco da praça para pensar no que vai fazer. Uma tensão no ar – todos parecem segurar a respiração até quando esse decide voltar para a terra, e volta para o corpo, terminando a cena.

Não somente a cena da morte, mas todo o filme planejado por eles, expõe uma visão

sobre si mesmos e sobre sua cotidianidade, e uma cosmovisão. Como Maluf (1995), estudando culturas espirituais no sul do Brasil, aponta para uma cosmovisão¹⁷⁶ das mesmas, aponto para uma cosmovisão dos “mininos”, já que os dados de campo indicavam a importância de frisar o modo de entender o mundo, para poder entender o sistema de troca, as *performances*, a dívida e a dádiva presente no grupo, os investimentos dos mesmos, as evitações, entre outros. Ainda que esteja tratando de um grupo urbano¹⁷⁷, o conceito parece produtivo para abordar práticas que se mediam por aspectos ligados à concepção de mundo, de forma mais ampla.

Esta visão, que poderia ser entendida também como uma visão de mundo, também aparece em letras de música, nos eventos cotidianos, nos comentários que faziam sobre os mais variados temas, em conversas que ouvi entre eles, em narrativas sobre sonhos, nas entrevistas, no modo como respondiam a questões feitas pelos educadores e por mim mesma. Antes de descrevê-las, é necessário deixar claro que não encontrei uma visão de mundo fechada, própria somente deste grupo. A diversidade de pensamento e a capacidade de refletir que estes apresentavam iam deixando claro que o mundo e os seres, seus corpos e suas almas não estão acabados; estão em constante movimento, em construção e em transformação.

A noção de movimento, muito usual entre eles, está associada à idéia de que nada está parado e tudo está em transformação. É pelo movimento que podem aprender novos passos e novos jeitos de ser, é como fortalecem e amolecem o corpo para a dança. Assim, parece que entendem o mundo em transformação. Mas é igualmente verdade que algumas noções sobre o

176 Segundo a autora, o artigo traz uma discussão sobre cosmologia e concepções de pessoa nas culturas terapêuticas e espirituais alternativas no Brasil, tendo como base um estudo etnográfico realizado em Porto Alegre com pacientes, terapeutas e sujeitos que transitam no universo das novas culturas terapêuticas e espirituais, que alguns autores convencionaram denominar culturas da Nova Era. O objetivo da autora (Maluf, 1995) foi compreender as experiências e os itinerários espirituais de pessoas que circulam pelas culturas alternativas e a forma como constroem sínteses cosmológicas particulares. “Busca discutir a noção de pessoa e sua articulação com a cosmologia mais ampla, tendo como fonte e foco da análise as narrativas de experiências e de itinerários espirituais e terapêuticos. Cabe antecipar o que foi uma das conclusões deste trabalho, a de que, apesar de uma aparente fragmentação das trajetórias pessoais, de um ecletismo espiritual e religioso, é possível se depreender nessas sínteses cosmológicas particulares a existência de uma cosmologia original e coerente, contrariando algumas interpretações que vêm nesses movimentos uma dissolução da tradição e o predomínio de uma atitude pragmática sobre o sentido. Por outro lado, essa busca de sentido é dada não pelas doutrinas religiosas e espirituais, mas nas próprias experiências e trajetórias dos sujeitos”.(Maluf, 1995: 04).

177 A idéia de que a sociedade moderna funciona de forma fragmentaria e as sociedades indígenas de forma não mais homogênea, ao menos mais integrada, parece muito mais fruto do modo como os próprios antropólogos abordam o campo, do que uma verdade que expressa o *ethos* do grupo. Todos sabemos: as sociedades indígenas têm mantido contatos, desde muito, com sociedades internacionais, assim como algumas sociedades concebidas como modernas, podem isolar-se num mundo bastante local. Não é o caso do grupo estudado. E tampouco estou querendo cristalizar, revelar um *ethos* fechado. Apenas apontar para a questão dos aspectos fundamentais que gerem os trabalhos em ambas as áreas. As sociedades indígenas não são povos congelados, e tampouco as sociedades modernas estão desfaceladas, ausentes de uma visão de mundo.

mundo pareciam gerir suas vidas, gerenciar suas ações e pensamentos, deixando-os excitados, pensativos, faladores, com entusiasmo e, muitas vezes, com medo; enfim, conferindo-lhes sentimentos nem sempre compreensíveis. Se nada está acabado, por outro lado, é preciso conhecer as forças que interagem nesse sistema para poder lidar com elas.

As ONGs que trabalham nos bairros pesquisados, também têm uma visão de mundo, que apresentam para as crianças tanto nas oficinas quanto nas outras atividades realizadas com esses, como nas rodas de convivência, nos momentos reflexivos com os participantes dessas. Apresentam uma maneira ética de viver, em que preceitos como solidariedade, igualdade de gênero, raça e classe, união e respeito às diferenças, fazem parte do discurso das mesmas. A visão de mundo das ONGs, abarca uma série de ideologias e discursos, fazendo parte do crescentes movimentos em prol dos direitos humanos universais. Agregando os movimentos em prol de uma infância de direitos, de gênero, de *hip-hop*, o da valorização da cultural local, a visão de mundo abarca aspectos locais e globais. Têm como eixo central discutir a exclusão de determinados setores sociais nos processos de cidadania, tomando temas como pobreza, discriminação por cor, de gênero, de classe e escolha religiosa, para pensar os processos de exclusão históricos e contemporâneos. Tal ética tem como referência a idéia do *homem universal*, valorizando o homem igualitário, buscando, ao mesmo tempo, a valorização de diferenças culturais. Têm, pois, como base, a filosofia e pedagogia proposta por Paulo Freire para a educação popular, os preceitos do movimento *hip-hop*, e os processos de valorização da cultura e de uma identidade local, fomentada inclusive pela popularização do conceito de “cultura” antropológico. Tendo como utopia a igualdade social, objetiva atuar localmente, mas pretendendo também atingir a sociedade globalmente. Utilizando amplamente das expressões culturais (*performances* culturais) locais e globais, pretendem fomentar, expressar e valorizar os conhecimentos locais e sua própria concepção de mundo, ao mesmo tempo que querem promover uma reflexão sobre a sociedade. Essas *performances* culturais servem também como um modo de espelhar a sociedade nas diferenças criadas no processo contemporâneo de acesso a bens.

Para as ONGs, a arte se apresenta como um jeito de enfrentar e debater problemas pessoais e sociais, e esta visão de mundo influencia o pensamento das crianças. Elas, porém, o transformam e acrescentam uma lógica local fundamentada na religião popular do nordeste e na visão de mundo local. O resultado é que as idéias éticas das ONGs se interpenetram com o simbolismo e a significação da vida popular. Desta maneira, a cosmovisão da ONG é transformada pelas crianças no mesmo momento em que elas usam dessa cosmovisão para

criar sua própria visão de mundo.

Neste capítulo, então, descrevo e discuto alguns aspectos recorrentes no campo que poderiam ser acolhidos pelo conceito “cosmovisão”, e que implicam numa ação e num modo de entender ou de transgredir no mundo, modificando-os. Salientar esta cosmovisão é importante para entender como as crianças e os adolescentes agem e promovem seu próprio futuro, espelhando-se em uma ética, uma moral e uma estética local, em experiências próprias ou de colegas e em outras biografias locais, trazendo à luz capacidades de modificar-se e de modificar o mundo.

Dividindo as possíveis trajetórias de suas vidas na periferia entre o que chamam de “caminho do bem” e “caminho do mal”, meninos e meninas mostram que a escolha dessas trajetórias tem conseqüências cotidianas nas suas vidas, de seus parentes e amigos, muitas vezes conseqüências de vida e morte. Entre o leque de possibilidades existentes entre esses dois caminhos, as *performances*, junto com o processo de tornarem-se artistas, seriam uma espécie de projeto (Velho, 1979) que fazem para evitar “o caminho do mal”, e o treino torna-se, assim, uma disciplina importante para manter-se no caminho escolhido. O termo “alma”, que remete tanto no mundo dos vivos à figura do “alma sebossa” ou “alma boa”, (pessoa boa) quanto dos mortos, nos sentido das almas penadas ou descansadas, é central para entender como aspectos, como o político, o econômico, a ética, a moral, e a estética se relacionam, e como o movimento é importante para relacionar tais mundos.

Como sugere Overing (1991:07)

“A partir do momento que reintegramos o julgamento estético ao moralmente bom e ao moralmente ruim, e ambos, julgamento e moralidade, ao conhecimento e as atividades produtivas, só então poderemos começar a dizer coisas que façam sentido acerca da economia, da organização política e da filosofia social desses povos.”

5.2 De caminhos e intencionalidades.

Era uma sexta-feira e estava participando das oficinas de produção de máscaras para o desfile do carnaval. Fazíamos uma fantasia chamada Alminha: no Recife, um grupos de "alminhas", ou seja, foliões vestindo roupas com esqueletos pintados e máscaras de caveiras, (entendidos como “almas penadas”). Normalmente, carregam uma mensagem escrita na parte traseira da fantasia. Nesse dia, tínhamos terminado a confecção da fantasia, e faríamos a escolha de frases para escrever, e também iríamos conversar sobre o que significava a fantasia

para os inventores da mesma. Uma história de um homem (Seu Bill), que morrera no elevador e vinha, vez por outra, para espantar os moradores do prédio, foi contada por uma das educadoras da ONG, enquanto relatava por que eles tinham escolhido aquela fantasia para confeccionar. A fantasia era usada como um meio de os pobres espantarem os ricos no carnaval, assombrando-os nas madrugadas carnavalescas. Alguns entre eles estavam espantados com a história do Seu Bill; as meninas passaram a ir no banheiro somente em dupla, com medo de serem surpreendidas pelo tal morto do elevador. Tal história suscitou muitas outras histórias sobre “aparições” e assombros.

Dentre o grupo presente nesse dia – na faixa etária entre sete e doze anos – oito disseram terem visto alma assombrada. Fiquei impressionada com a quantidade de histórias que tinham para contar sobre o tema. Nessas narrativas sobre assombração, um personagem aparecia quase sempre: o parente. Parente assombra. Normalmente é ele quem vem e toma a pessoa em assombro, que faz aparição.

Tiquinho, por exemplo, dizia-se muito apegada aos pais. Era a única entre o grupo que tinha tido a oportunidade de viajar ao exterior e rejeitara porque não queria se separar da mãe. Sua mãe uma vez me contara que ela ficou muito ruim de saúde quando a avó materna morrera. Tinha pesadelo todas as noites. Nesse dia da oficina, Tiquinho nos contou que sua avó vinha sempre, aparecia no pé da cama, e puxava o cabelo dela à noite. Durante sua narrativa, tinha os olhos arregalados e meio parados, demonstrando medo, inclusive, de falar sobre o tema.

Adriano contou também que um vizinho dele morreu quando ele era ainda pequeno: *Daí a mãe foi fazer uma festa pra ele e ele apareceu pra mãe e pediu pra ela não fazer isso, porque tava aperreando*178.

Uma menina contou que estava na casa do seu “pai de verdade”, e lá vivenciou uma experiência de aparição também. *Fomos ao cemitério, veio alguma coisa atrás de nós e eles disseram pra não olhar pra trás. A minha mãe olhou e ele correu atrás de nós. Não sei se era um parente nosso que tinha morrido[...].*

Giovânia foi a mais interessada em narrar acontecimentos sobre o tema. O primeiro deles era sobre um caso de uma aparição na sua casa. Entretanto, o que mais chamou atenção foi como narrou em seqüência um fato acontecido e um dos seus sonhos, que se relacionavam com o acontecido, mostrando que esses não são tão separados assim: *Oxi, Fui pra casa da vó,*

e de lá fomo no cemitério. Dai o tio pisou na catatumba, e ela afundou. E vi tudo, vi tudo – osso, ropa. Depois acrescentou: No sonho que eu tive depois, eu tava morta, ele tava vivo. Sonhei que o caixão tava quebrado.

Depois de muitas narrativas, iniciou-se uma espécie de debate entre os mesmos.

Tiquinho (11) disse : *eu vi a alma passando no espelho.*

Alguém anunciou: *isso é vulto.*

O debate se estende por um tempo, havendo uma das meninas que polemizava contrariando os demais, dizendo que alma não existe. *Mina mãe morreu e eu não vi nada disso de alma.* Tal comentário levou ao fato concreto que a mãe da menina morrera há uma semana, o que levantou curiosidades sobre a morte, e sobre o que acontece com o corpo e a alma da pessoa quando morre.

Uma menina de dez anos afirmou: *gente é feito de corpo e de alma. Todo mundo tem uma alma. Quando a gente sonha a gente tá no sonho – sai do corpo.*

Já, um menino de nove anos disse que *Alma é viva também. Cada um tem uma alma.*

Giovânia, impulsionada pela fala anterior, afirmou que *a alma não morre com a gente.*

A última frase parece muito expressiva sobre a idéia do que é *ser gente*. Se a alma não morre com a gente, uma pessoa morre como gente, mas sua alma não. Por outro lado, ao morrer, deixa se ser gente porque perde a parte corpórea, que parece indicar a condição humana. Gente é feito de corpo e alma, aspecto que considero importante para entender a noção de pessoa¹⁷⁹. Há aí uma noção de junção essencial para existir “gente”.

A noção de alma é também fundamental para entender a relação entre dois mundos: o dos vivos e dos mortos. Todavia, ela não necessariamente representa o mundo invisível dos mortos, sem substância, porque vivos podem “*ser alma*”. Veremos ao final desse capítulo que uma pessoa pode ser “alma sebosa”, ou “ser uma alma boa” ainda estando viva e que isso, de algum modo a torna “mais” ou “menos” humana. Uma pessoa pode “**ser**” ou “**não ser alma**” e quando se diz isso se quer referir a ser ou não alma sebosa. Nesse caso, ser “alma” é ser pessoa pouco confiável, alguém que é acusado socialmente por fazer mal à sociedade. Uma pessoa pode também ser ou ter alma boa, e, nesse caso, significa ser boa pessoa. Não ter alma, seria o seu contrário: pessoa desalmada, desumana. Neste caso, como no do “alma sebosa”, essa é

178 Aperrear-se, tornar-se zangado, aborrecer-se, importunar-se.

179 Além da noção de corpo e alma, os nomes, a aparência, e especialmente a atitude de uma pessoa durante sua vida vai determinar aspectos da pessoa.

considerada de *status* inferior ao conferido a uma pessoa boa ou somente a uma “pessoa”.

Segundo esta conversa e outras que acompanhei depois desse dia, pude perceber que a alma existe em dois mundos: o dos vivos e o dos mortos, porque a mesma pode estar “encarnada” ou “desencarnada” e faz comunicar estes dois mundos – tem o poder de ir e voltar quando uma pessoa morre. Segundo uma menina de dez anos, *alma pode sair do corpo quando um carro bate numa pessoa*. O corpo morre no processo da saída. Uma alma desencarnada adquire, por isso, capacidade de migrar mais facilmente entre os dois mundos; tornando-se invisível quando sai do corpo; assim é que uma pessoa pode “descansar” das necessidades e dores do mundo terreno.

Nas conversas sobre almas e assombros, deixam claro que existe alma boa e alma ruim. *A ruim, fica fazendo negócio com a gente*, uma das meninas me disse uma vez. Acrescenta também, que é quando uma pessoa morre e não está preparada para a morte, que existem mais os assombros. Nesse caso, a pessoa não descansa, por ter deixado algo por fazer na terra. Ficam ligados ao mundo dos vivos. Fica “penando”. Por isso, explicaram-me, quando alguém morre, rezas devem ser feitas pelos parentes, amigos, vizinhos próximos, para que a alma possa descansar em paz. Isso deve ser feito para que nada a perturbe no mundo dos mortos, já que uma “alma penada” sempre voltará a incomodar no mundo dos vivos, e se encontrará assim fora do lugar. Uma alma penada estaria ainda presa ao mundo humano, e tem a mesma aparência que tinha quando viva; em alguns casos, pode ficar mais rarefeita. Uma alma pode penar ainda, porque precisa voltar ao mundo dos homens para avisar alguém sobre alguma coisa boa ou ruim que pode acontecer, ou para pedir perdão sobre seus feitos a alguém. Necessita, portanto, libertar-se para viver sossegada. Quando a alma penada está tentando comunicar algo que acontecerá, é preciso que os vivos ouçam o que ela veio avisar. Também é importante que tomem medidas apropriadas, conforme a indicação da alma, para evitarem situações indesejadas ou para, nos feitos terrenos, alterar o percursos das coisas, ou resolver uma *pendenga* do passado, ajudando assim a resolver situações na vida terrena. Tais resoluções, por sua vez, possibilitarão à alma descansar em paz. Assim, as almas precisam dos vivos também para mover, através de ações concretas no presente, acertar coisas do passado e modificar a situação do momento e do futuro. Um exemplo claro da comunicação entre os dois mundos é dada por Carol, quando afirma que um dos meninos do grupo que morrera na praia da Boa Viagem, escuta as músicas que eles cantam. Um dos colegas do grupo compôs a música em homenagem a ele, cujo refrão Carol cantarola para mim num dia que conversávamos na sua casa:

C – Romário tá lá no céu tá escutando o pancadão. Eh o filho de vizinha aqui. Ela teve outro filho, que morreu.

R- Como é mesmo a música?

C - Romário lá no céu tá escutando o pancadão. Só sei isso.

R - O que é o pancadão?

C - O som.

R - Por quê vocês acham que Romário tá no céu?

C- Porque ele morreu.

A morte, um dos fortes motivos de fofocas e conversas entre as crianças, era vista com curiosidade, medo e dramas entre eles, muito embora esteja extremamente presente na vida cotidiana. Muitos amigos e parentes morrem, seja por doenças, por acidentes (especialmente o automobilístico e por bala perdida), ou pela ação de outra pessoa, quando decide “deixar alguém deitado”. Quase toda segunda-feira podia ouvir uma série de causos sobre violência e morte de alguém do bairro ou de bairros vizinhos. Os tipos que comentam mais são exatamente os acidentes e os assassinatos: uma criança que morreu atropelada ao cruzar o canal, uma pessoa que foi baleada. A morte de alguém, quando provocada, seja numa briga ou num ajuste de contas de grupos rivais, está cercada de um mistério e de uma curiosidade extrema. Quando o tio de Giovânia fora assassinado por um inimigo, toda a família encontrava-se assustada e havia no bairro uma espécie de conversa secreta entre as crianças. Todos comentavam como ocorreu. Giovania foi quem relatou o caso para mim, quando perguntei o motivo de fuxicos entre as meninas. *É o meu tio. O cara chegou na casa, surpreendeu o meu tio, que tava lá sossegado. Daí o cara chegou e matou ele na frente de todo mundo. Na frente da família, e tudo.*

Não querem morrer ou que alguém que gostem morra, mas podem perfeitamente desejar que alguém morra, quando esse representa perigo para eles ou para a família. *Tem pessoas que merecem morrer*, diziam algumas crianças, quando conversávamos sobre a morte de um homem da comunidade de fora atingido por bala perdida. Outras vezes diziam que *quem deveria morrer não morre*. Tais comentários mostram a relação entre aquilo que faz uma pessoa, o maior ou menor direito à vida, e ao mesmo tempo, mostram o etendimento de que a morte chega para todos.

5.3 Dívidas e Ações

Segundo o relato de vários dos garotos, a ação é a grande responsável pelo modo como as coisas vão acontecer. Os seres humanos são os grandes interconectores dos seres nesses

mundos, e a ação e a intencionalidade de uma pessoa, no contínuo da sua existência, são importantes para definir o seu destino. Giovania, por exemplo, disse que uma criança deve pensar por si só e não ir atrás dos demais. Ainda complementou:

Ah, ela bota assim na cabeça dela: Eu vou estudar muito e pá.. Quando eu crescer eu quero ser aquilo, eu quero ser ali, aí... minha prima mesmo, ela quando era pequena, ela dizia muito: Eu quero, quando eu crescer eu quero ser dançarina. E até agora é.

Por outro lado, reconhecer que o lado errado existe, e que uma pessoa pode seguir esse caminho ou não, faz parte da consciência de cada um, conforme o relato a seguir:

É. Assim, não pensar mal. Não como eu quero dizer... Só porque o meu tio é ladrão eu quando eu crescer eu vou ser igual a ele, não. No fim você crescer igual a ele você vai pro caminho errado.

A música que Ítalo (13) compôs para o *Ato Periférico*, por exemplo, assinala destinos possíveis aos que escolhem o caminho errado, mostrando as conseqüências das ações humanas.

*Criança de 12 anos querendo ser bandido
Que futuro ele vai ter?
Ele só tem três destinos:
Cadeia, cemitério ou se não o paraíso*

A decisão da pessoa é fundamental para o que ela quer ser ou fazer. É isso que vai decidir a sua “destinação”. No entanto, a escolha deve ser precedida de ação. A importância de uma pessoa experimentar e fazer novas coisas é sempre enfatizado como o caminho mais fácil de construir-se de modo diferenciado aos seus contra-exemplos, ou de se percorrerem caminho igual aos que admiram e querem seguir. A pessoa nunca está acabada, sempre está experimentando novas coisas, muito embora reconheçam que seja na fase da infância que uma pessoa está mais aberta ao aprendizado, que tem mais facilidade de formar-se melhor. É também na infância que parece centraram-se as oportunidades de estabelecer relações mais abertamente. Uma pessoa, contudo, segue capaz por toda a sua vida tanto de adquirir novas experiências, conhecendo novas coisas, mas também de mudar o rumo da sua vida. Ou seja, embora uma pessoa possa passar grande parte da sua vida com algumas marcas sociais (como o “preguiçoso”, a “pessoa ruim”, o “bom dançarino”), pode mudar essa posição tão logo decida e faça coisas para tal mudança, ou deixe de fazer outras, que impliquem também numa mudança de estilo de vida. Uma pessoa está muito relacionada ao que faz e como faz as coisas.

No sentido acima, torna-se importante *ser humilde*, “*não ser amostrado*”, como dizem crianças e adolescentes, constantemente. *Deixe de ser amostrado minino*, bradou furiosa uma

das dançarinas de *break* (11) a um dos colegas (10) num dia de treino de dança popular na praça do Arruda. E depois repetiu, em tom bastante bravo, mas agora quase falando consigo mesma. *Oxi, mas que minino mais amostrado*. Observara que “Ser amostrado”¹⁸⁰ não é bem-visto entre os dançarinos, num dia na beira do Canal do Arruda, sentada, conversando com duas mulheres que são mães de dançarinos. Pude assistir a vários mininos levarem “uma lapada”, ou serem ameaçados de apanharem por estarem sendo “amostrados” demais perante os colegas. As mães tomam cuidado para que seu filho seja “bom no que faz”, mas não seja amostrado.

Segundo o relato de um dos dançarinos, foi o fato de ser amostrado, falar demais, que deu o motivo do seu amigo ser assassinado.

F- eu tive muitos exemplo pelos meus amigo. Ele não morreu pelo tráfico, não foi também pelo vício, foi por ser amostrado e por o ter mandado um homem atirar na bunda do outro. Ai pegou ele na gafeira, mandou – Cidinho, mandou atirar na bunda do cara lá. Ai ele foi, atirou na bunda do cara. Ai pegou, o cara veio [puxar] Cidinho, mas não queria matar ele não. Ai pegou, o cara disse: Mas se eu ver você andando com Cidinho você vai morrer de todo jeito. Ai ele pegou, ficou continuando andando com Cidinho, ai pararam ele na padaria e mataram ele.

R- E quem era Cidinho? Era o...

F- Cidinho era o que atirou. Por que ele morreu? Por babaquice, por amostração. Qual era a dele: Se ficava calado, se ficasse na dele, hoje em dia tava aí. Ele era muito amigo meu, andava muito, a gente perturbava muito pela rua.

R- Quantos anos ele tinha quando morreu?

F- Tinha dezesseis anos. Foi no Carnaval retrasado.

O termo amostrado era usado por elas como um xingamento e um modo de corrigir os “mininos” de maus costumes, como considerar-se melhor que os outros. Alguém pode ser e deve ser competente no que faz e, por isso, ser considerado *bom no que faz*. Mas, se achar que sabe mais ou que é melhor que os demais, tentando exhibir-se de forma pouco humilde, passa do *status* de bom dançarino ou cantor (ou qualquer outra atividade que faça), para o de *amostrado*, aquele que quer aparecer demais.

5.4 Competência, amostrado, olho gordo e inveja.

O combate a “ser amostrado” é um regulador da *performance* dos meninos e meninas nas danças. Não basta dançar bem. É preciso não querer parecer melhor que os outros, muito embora os outros podem conceder o lugar de melhor para esse. Um dos melhores dançarinos

180 Amostrado - pessoa que gosta de aparecer, chamar a atenção sobre si mesma e seus feitos.

do grupo explicitou isso claramente numa entrevista que fizemos com ele: *pra ser bom bailarino, não basta dançar bem... Tem que ter a união, não ser amostrado, um bucado de coisa.*

Ser *bom* (competente) em algo que se faz, pode ser motivo de orgulho, gerar elogio dos pais, dos amigos, mas alguém orgulhoso demais das suas capacidades é alvo de sérias crítica entre eles. A humildade deve ser cultivada para que uma pessoa possa ser respeitada. Deste modo, ser competente na dança é importante, mas mais importante, disseram-me vários deles, é “ter solidariedade, humildade e união”. É também a humilhação que sofre um dançarino, que prova sua humildade:

Quando uma pessoa tá começando tem muito esse negócio também, humilhação né. Quem sabe não quer passar pra quem[não] sabe, e aí fica. A pessoa até às vezes até pensa em desistir, mas a pessoa é mais forte, luta pelo que quer até conseguir, e hoje em dia tá aí. Hoje em dia eu consegui, aprendi um pouco de capoeira, aí da capoeira eu parti pro break. Quando eu vi primeira vez Nielson dançando, eu fiquei doidinho pelo break, também me interessei, mas aí também veio esse negócio, a humilhação. Os meninos a me humilhar, me passar pra trás. Mas mesmo assim eu não desisti não. Fui continuando, continuei, continuei... e hoje em dia eu aprendi, daí tô bem. E também tem aquela dificuldade da roupa, desses negócio assim, porque no caso da capoeira, como eu ia pra capoeira eu não tinha roupa. Eu assim, eu era um menino bem dizer mendigo. Minha mãe não tinha condição pra me vestir direito, eu ia pra capoeira com o calção furado, as meninas ficavam me abusando muito: “Eita, tá precisando de gulha e linha pra costurar!” Aí eu: Oxe, faz o teu que eu faço o meu, pô. Quem sabe um dia eu posso ter e tu não pode ter. “E nada!...” E eu: “Oxe! Roupa não significa nada não meu irmão. Ih! Que adianta tu tem roupa mas tu não é humilde, ninguém chega pra tu pra conversar como chega comigo. Oxi, eu sou pobre assim mesmo. Eu posso fazer o quê!?”

Aí os piá faziam: Oxe, tu é doído heim meu irmão, tu não tem jeito pra capoeira, não tem nem um Abadá, tu não tem nem dinheiro pra comprar um Abadá.

Um Abadá naquele tempo, oxe!!! Se eu fosse comprar um Abadá era o dinheiro das compras da minha mãe: Vinte reais. Oxe, antigamente vinte reais era muito. Aí a gente não comprava não.

Aí eu peguei, teve uma época que mandei uma costureira, eu juntei dez reais, e mandei a costureira fazer um Abadá de açúcar. Aí nesse tempo os piá abuso mesmo... mas também não parei não...

R - De pano de açúcar?

F - Sim, de negócio de açúcar, de pano de saco de açúcar. Aí piorou, mas também não parei não né?! , continuei. Hoje em dia... quando eu também comecei a dançar break, foi bom, foi legal. Do break foi pra dança popular. Agora, as danças também teve um pouco de muita humilhação também né. Pra tudo, na dança quando a gente vai começar sempre tem um que quer ser melhor do que os outros, rola esse negócio de um pouco de humilhação. Mas é assim mesmo. Quem quer, corre atrás; quem quer, luta por aquilo que quer. Na dança eu fazia uns passos errados, os piá abusava... mas eu sabia que um dia eu ia aprender, e hoje em dia eu aprendi, graças a Deus.

Todavia, são os outros quem conferem esse lugar a uma pessoa, e não ela própria. Se ele mesmo se achar o melhor, será descartado do *ranking* dos mais competentes. A ela cabe apenas “fazer o melhor”, dar o melhor de si. Uma pessoa deve fazer as coisas para conseguir sobreviver, para ter as coisas para garantir sua subsistência, mas ter demais, agir sem solidariedade, não dividir seus bens, ser amostrado, são aspectos que revelam os controles

sociais. Se por um lado, espera-se que uma pessoa seja capaz de conseguir manter-se, ser competente em algo para poder “se garantir”, por outro lado, não deve jamais ter ou querer parecer ter, ou ser mais que os outros.

A relação entre inveja, desejo e ação se instaura permanentemente. Deve-se evitar a inveja e evitar o olho grande não sendo “amostrado”, mas uma pessoa que não luta para viver melhor, e para fazer a comunidade viver melhor, pode ser considerado pelos demais como acomodado. Entre ser amostrado e ser acomodado, ser amostrado era sempre visto como o pior dos “defeitos”. Se por um lado uma pessoa deseja ser bem-sucedida, quer ter sucesso, e isso lhe traz um *status* perante os demais, por outro lado ela deve se prevenir de forças negativas, que especialmente os bem-sucedidos atraem. No relato das crianças e no comportamento, percebe-se a dinâmica complexa que envolve o sucesso. Ser bem sucedido é ao mesmo tempo desejado, mas também é o que atrai a inveja, e o que remete à idéia de dívida permanente com a comunidade. Se alguém conseguiu, deve ao menos dividir o sucesso, não apenas com recursos que ajudem a comunidade, mas dividindo simbolicamente seu sucesso: deve reconhecer que só conseguiu isso porque a comunidade o ajudou. Se não o faz, será certamente criticado, e em alguns termos, deve procurar novo grupo, porque passa a ser desconsiderado, motivo de fofoca. Não é mais um protegido pelo grupo – de certo modo poderia se falar de uma morte social – se não agradece o grupo, fica com uma espécie de dívida moral.

“Não me inveje, trabalhe”. “O teu olho gordo para mim é cego”. “Não me inveje: Meu sucesso é o trabalho.” “Não sou rico. Apenas trabalho”. “Sua inveja é a força do meu sucesso”. Todas estas frases são exemplos do modo como a inveja e a necessidade de proteger-se dela são presentes não somente nos bairros estudados, mas em todos os setores populares por onde pude circular. No carnaval de 2006, um senhor de aproximadamente 65 anos, de aparência muito sofrida, vendendo água e cerveja num isopor velho, sujo e quase quebrado, tinha cravado a seguinte frase na parte anterior do mesmo: “Sua inveja é a força do meu trabalho”. A frase sugere que não adianta invejar, pois quanto mais se inveja, mais sucesso o outro tem. É, neste sentido, um modo de evitar a inveja, mas também um modo de atraí-la ou mostrar a presença da mesma. De qualquer modo, é uma dinâmica entre o agir, o invejar e o querer. Dizendo que o outro não deve invejar, afirma-se que esse te inveja, ou que deveria invejar.

As crianças, tanto quando os demais, participam ativamente disso; são tanto alvo de críticas quando não agem de forma adequada, quanto alvo de inveja se sobressaem. Também, são os próprios acusadores e rejeitadores quando alguém se sobressai ou quando se torna

amostrado. Uma pessoa bem-sucedida que não divide seus bens com os que necessitam perde, de certo modo, a consideração dos demais. Notara sempre que elogiavam muito os meninos batalhadores, ou os jovens que *conseguiram emprego fora*, no exterior. Mas a estes se cobrava que, ao chegarem a Recife, fazer visita aos grupos de origem, seja onde nasceu ou com quem trabalhou e foi formado. Um dos dançarinos que deu aula no grupo, formado em caboclinho pelo grupo Canindé e que trabalhou como dançarino no Grupo de Balé Afro-Brasileiro Backinaré, assim que voltou da Suíça, onde fora trabalhar como dançarino e professor de dança, convidou as crianças do grupo de vídeo para um ensaio da apresentação para o Carnaval de 2005, em Água Fria. Íamos para entrevistar a organizadora para incluir no documentário de danças populares feito pelo Grupo CineFavela. Quando chegamos, ela nos recebeu muito chateada, porque o dançarino procedente do Canindé, tinha falado do grupo que iria visitá-los, mas ele mesmo não tinha ido lá, o que foi percebido como um desrespeito. *Voltou faz uma semana e nem aqui veio ainda. Uma falta de consideração[...]* Por outro lado, no ano seguinte, quando esse retornou para o próximo carnaval, o pessoal de Santo Amaro estava muito orgulhoso, porque o dançarino *tinha passado três dias dormindo por ali, na favela mesmo*. Uma das moradoras de Santo Amaro dizia, orgulhosa, que mesmo tendo agora um bom emprego e sucesso, o dançarino *tinha prazer de ficar ali, na favela, com o seu pessoal*.

A inveja e o orgulho são dois aspectos importantes para eles, pois acham que ser alvo de inveja faz temer “querer crescer na vida”, o que não é bom. Por isso, têm que cuidar para não serem invejados. Sendo a inveja uma constante, levando-os a tomarem cuidados com amuletos, banho de sal, evitações de olhares gordos, o sucesso de uma pessoa também é admirado, deixando-os numa verdadeira armadilha, pois sucesso é o principal motivo de orgulho, de ser reconhecido, mas também o foco central da inveja. No bairro do Arruda, no espaço onde editávamos vídeo, fui surpreendida na segunda visita por avistar no chão um copo pequeno com água, sal e alho. Imediatamente perguntei ao professor de percussão o que poderia significar aquilo, e ele, disse: *afastar olho gordo, com certeza*. Não obstante esse esquema, um dos garotos me disse que a inveja não pode fazer mal a quem é alvo, *mas sim a quem a tem*¹⁸¹, uma vez que este *fica só pensando nisso e não faz outras coisas boas para si*.

Na trama entre desejo, inveja, igualdade, acrescenta-se outro aspecto importante: a dívida. Um dos fenômenos mais marcantes que vêm acontecendo em todas as favelas que

181 Alguns meninos e meninas, especialmente os que já entraram na adolescência, como em nossa sociedade, questionam os valores mais arraigados do grupo, trazendo novas interpretações aos mesmos.

estudei é a constância na morte ocasionada por dívidas, ou por ações consideradas *desonras* entre eles, ou desafios. Disse um adolescente do grupo:

Aqui se mata por pouco, muito pouco; se mata por inveja, se mata por mulhé, mas se mata muito mais por dívida mesmo! Por 10 reais, 20 reais. A cena sempre se repete: um ou dois homens aparecem de moto e acertam uma pessoa, normalmente um homem, um jovem, e algumas vezes toda sua família. Se não que paga com dinheiro, paga com a vida; ééé!!! É dívida!, se o cara não paga o que deve, morre!

Uma cena sobre dívida, marcada na experiência das crianças, foi filmada por eles no filme *Alto do Céu*. Pode-se perceber, portanto, que a dívida está constantemente em questão nas dinâmicas do grupo, e de um modo simbólico. Mesmo quando o sucesso vem do esforço pessoal (treino, contato com pessoas, competência como *performer*), devem agradecer a Deus pelas conquistas e, ao mesmo tempo, considerar a comunidade. Não devem esquecer de que são fruto dessa. Precisam, pois, demonstrar ao menos a consideração; senão, ajuda em recursos financeiros ou recursos simbólicos (como fazer contatos que possam incrementar o capital cultural de alguns membros da comunidade).

5.5 Éticas e suas estéticas: o Alma Sebosa contra a correria.

Sobre as almas há um personagem de suma visibilidade nas favelas de Recife, que apesar de receber nome de desencarnado, está muito vivo, e é atuante no mundo dos vivos: trata-se do “alma sebosa”¹⁸². O termo é marcante entre todos os grupos de idade para referir-se a alguém de índole desconfiável, alguém sujo em termos morais, traiçoeiro, que “*bota os outros pra trás*”, faz coisas ruins. Sebosa vem de sebo, da idéia de carne ruim, cheia de sebo. O termo também refere-se a pessoa considerada suja, sem higiene, mas no caso referido trata-se de uma higiene moral. No filme que fizemos com o grupo de crianças, o termo “alminha sebosa”, ou apenas “alminha”, foi mencionado diversas vezes na fala das meninas que conversavam sobre a morte do personagem que levava um tiro. As “fofoqueiras”, como elas mesmas se designaram, falavam que o garoto que fora baleado era uma alminha sebosa. A cena é mais ou menos essa: no dia seguinte de João ser baleado, duas amigas se encontram na

182 A expressão é um regionalismo recifense, que serve para denominar uma pessoa nociva à sociedade, como um ladrão, um estelionatário ou um estuprador. O termo foi usado pelo matador pernambucano Helinho, o Pequeno Príncipe que dá nome ao filme *O rap do pequeno príncipe contra as almas sebosas*. Condenado a 99 anos de prisão por ter “justiçado” 65 bandidos, dizia ele: “Não suporto ver alma sebosa solta”.

estrada Geral do Canal do Arruda. Indo em direção ao ponto de encontro, um local debaixo de uma árvore, que serve como ponto da fofoca, e onde os mais variados assuntos são tratados, elas vão questionando e comentando sobre o acontecido e sobre o comportamento do baleado. Ao longo dessa conversa, diversas questões surgem. O diálogo das duas fofoqueiras era o seguinte:

Catarina- Eu escutei um comentário ontem que mataram um tal de João...
Alessandra – Foi, parece que foi. Um tal de João e um tal de Nego, mas eu não tenho certeza. Eu não vi.
Catarina- Eu também não vi. Só vi os outros comentando, comentário.
Alessandra- Eu só ouvi alguns tiros. Se for esse tal de João, ele não presta não. Dizem que ele é uma alminha sebosa.

Logo em seguida, chegam outros vizinhos que conheciam o menino, mas que também ficam na dúvida sobre quem é o tal João. Dandara, a vizinha que chega primeiro com seus três filhos, introduz a temática junto às demais, que conversavam sentadas debaixo da árvore.

[Dandara – falando para os três filhos que carrega consigo] - Balearam o filho da vizinha. Vô lá falar com elas pra ver, né... [Dirige-se aos filhos e diz] – Senta ai meus filhos, senta. Pode ficar ai brincando.

Como de costume, durante todo o meu período em campo, crianças, adolescentes e adultos se agregam naquele local para conversar sobre acontecimentos. E a conversa com as demais segue:

Dandara - Minina... Vocês já sabiam?
Alessandra – João.
Dandara – É. João.
Catarina – Eita!, eu falei que era um tal de João.
Alessandra - A gente tava comentando que ele desonrava a comunidade.
Dandara - Mas morreu?
Catarina - Parece que morreu... tava dizendo aqui que ele ‘tava jogando uma pelada com o irmão dele.
Dandara – Í, foi?
Catarina - Mas se ele levou mesmo, ele mereceu.

Nesse momento, chega um outro morador e a conversa continua:

Adriano – Boa tarde.
Todos - Boa tarde.
Adriano - Vocês tão comentando o assassinato que ocorreu lá na praça?
Dandara - É, um tal de João...
Adriano - João é meu amigo. João é um adolescente. João é quieto. João nunca entrou nessa vida, nessa vida de droga. Esse assassinato ocorreu por causa do irmão de João.
Dandara – Tá vendo rapaz...
Adriano - O irmão de João também...é um rapaz muito legal. Ele entrou nessa vida. Fumou essas drogas umas duas vezes. Ocorreu uma dívida; os cara chegaram pra matar ele...
Catarina - Mas disseram que ele era um maconheiro mesmo.
Adriano - Não, ele era meu amigo.
Dita - Disseram que ele não prestava mesmo.

Adriano - Ele era um cara legal, eles eram meus amigos. João e o irmão de João.

Catarina – Tava merecendo mesmo.

Alessandra – Tava não. Aquilo era sangue ruim.

Adriano – Não. João é meu amigo; e o irmão dele também é. Que escapou dessa morte porque tava jogando bola com ele depois da praça, lá no campo, perto da praça. Quando os cara chegaram, ele correu e assassinaram João. Mas ele sempre foi... fumou só duas vezes só e ficou devendo uma dívida.

Durante a filmagem dessa cena, era curioso como as pessoas se aproximavam e pretendiam saber o que se passava. Era uma das cenas que diziam, *era bem como acontece*.

É importante salientar que dizem que uma pessoa *é* alma sebosa e não *tem* alma sebosa. Uma pessoa pode nascer alma sebosa – ouvi muitos entre eles dizerem, “*oxi, esse aí nasceu alma sebosa*” –, mas uma discussão sobre o tema coloca em dúvida essa questão. Pode ainda tornar-se uma ou deixar de sê-lo, dependendo das suas ações. A alma sebosa está encarnada e como tal, ela é mais que a própria presença do mau na terra: é ela o próprio mau, pois ser um alma sebosa é o oposto do que se espera que uma pessoa seja no social. Uma alma sebosa expressa ou encarna todos os males possíveis. Pior que uma pessoa matadora, o alma sebosa tanto mata quanto trai, e não segue as regras do bom viver. Chamar alguém de alma sebosa é um dos piores xingamentos entre eles, mas pode ser dito entre amigos, como uma brincadeira. Quando levado a sério, pode provocar grandes brigas, e inimizades duradouras. E daí se alega: *oxi, fulano me chamo de alma sebosa...* Um “alma sebosa” é alguém que se deve combater, sempre tentando persuadi-lo a mudar de rumo, ou, então, evitá-lo, porque um alma sebosa pode ser capaz de coisas muito más, como trair, matar, ter inveja, fingir-se de amigo, e sempre é rodeado pela idéia de violência e morte. O alma sebosa normalmente atrai a morte, ou para si, ou para os demais. Ele próprio legitima a sua morte.

Um artista popular me explicou um dia o que pode significar o alma sebosa: *alma sebosa é alguém que vive trazendo coisa ruim pra comunidade. Não respeita o filho dos outros, nem a mulher dos outros. Bebe demais e faz muita bobagem, bate em qualquer um por aí. E cagüeta todo mundo*. E explica como o alma pode ser atraído para a morte, pelo próprio lado que ele tem de ruim:

Um cara que quer tudo que é mulher. Daí se manda uma mulher, assim, maliciosa, lá pra chamar ele, pra ele pensar que tá bem. Daí ela leva ele pra us canto, e chega o marido da mulhê, e mata ele. Foi em nome da honra. Ninguém diz nada. Ninguém vai acusar o cara de ter matado o alma sebosa. Todo mundo queria fazer o mesmo. Daí a polícia chega e todo mundo diz – vi não quem foi. E a polícia diz logo que foi morte por justa causa, essas coisas assim. Muitas vezes até a polícia sabe quem foi, mas até ela queria que o cara parasse de incomodar.

É legítimo matar um alma sebosa porque é uma limpeza que a comunidade justifica

facilmente pelos erros que esse tenha cometido no bairro, pessoas que ele tenha gerado conflito. Embora seja um chamamento entre as crianças quando querem ofender umas as outras em momentos de brincadeira ou de raiva, aciona uma série de aspectos da comunidade, que é conhecida por todos como *lei da favela*. Na lei da favela, uma alma sebosa pode ser assassinada se parte da comunidade concordar que ele não presta. Um traficante, um justiceiro, ou qualquer pessoa que se delegue a matar um alma sebosa tem consentimento comunitário.

O alma sebosa se assemelharia ao *homo sacer* de Agamben (2002:189):

Observemos agora a vida do *homo sacer*, ou aquelas, em muitos aspectos similares, do bandido, do *Friedlos*, do *élcquae et igni interdictus*. Ele foi excluído da comunidade religiosa e de toda vida política: não pode participar dos ritos de sua gens, nem (se foi declarado *infamis et instabilis*) cumprir qualquer ato jurídico válido. Além disto, visto que qualquer um pode matá-lo sem cometer homicídio, a sua inteira existência é reduzida a uma vida nua despojada de todo direito, que ele pode somente salvar em uma perpétua fuga ou evadindo-se em um país estrangeiro.

Sobre o fato que uma pessoa possa nascer “Alma Sebosa”, ouvi duas mulheres, mães de dois dançarinos, conversando longamente sobre o fato. Estavam falando sobre alguns meninos na comunidade que recentemente tinham “pegado em armas”. Para elas, era um espanto que o tivessem feito, porque “*eram meninos do bem, criados por boa mãe, por família trabalhadora*”. Segundo elas, seus pais deveriam estar no desespero, porque “*já pensou, criar um filho com todo amor pra ele pegá em arma?*”. Parecia inadmissível a elas que crianças tão boas, com famílias tão atentas à sua educação tivessem decidido “*virar pro lado de lá*”. Depois de expressar sua indignação com a situação, a mais velha entre elas aproxima-se de nós duas e confessa: *Pronto, sabe que é, é o Marquinho. Aquele lá é que tá convencendo os outro. Ele que tá metido nisso. Oxii, esse menino é por demais de ruim... pense numa alma sebosa[...]* A outra concorda com a citação do garoto como um dos responsáveis pelos demais aproximarem-se do mundo das armas. Daí foi que Nessi, mulher que conhece muito bem Santo Amaro, coloca a dúvida:

Oxi, a gente não pensa nisso não. Deus o livre pensar isso de um menino. Mas esse Marquinho, sempre foi assim – a gente não quer pensá que ele já nasceu assim, ruim, mas desde bebezinho esse menino era assim. Pergunta pra cumadre Janete – desde que era muito pequeno, vivia metendo o dedinho no olho dos outros, batia em todo mundo. Lá na escola mesmo, era uma coisa. Vivia bulindo com os outro minino, arengando.

Aqui vemos, claramente, que acreditar em natureza ruim não é boa coisa, mas ao mesmo tempo reconhecem que há coisas que vêm determinadas – “*aquele ali, desde que nasceu só fez coisa ruim*”. “*Ele era uma coisa*”.

Sendo seboso, *o alma* é altamente contagiosa. Uma pessoa que anda com um alma sebosa pode ser contaminada pelo mesmo mana, pela mesma força que move um alma sebosa. . Esse parece ser o lugar do perigo que Douglas (1976: 194), em *Pureza e Perigo*, analisou. “Primeiro estão, reconhecidamente, fora de lugar, uma ameaça à boa ordem, e assim, considerados desagradáveis e varridos vigorosamente.” A letra do *rap* de Zé Brown igualmente, expressa bem como o alma sebosa é visto e como é desafiado para mudar o seu destino.

Alma sebosa, alma sebosa
Presta atenção,
Alma sebosa, vacilão.
Vamos falar a verdade você escute ou não.
Por que é tanta Alma sebosa,
não agüentamos mais
que é nosso amigo na frente, mas inimigo por trás.
Não se contentam em apenas não nos ajudar
E tentam de qualquer maneira nos prejudicar.
Por isso, Faces do Subúrbio não dá cara a tapa.
E se bater, tenha certeza, vai ser revidada.
Então se liga, fica ai na sua.
Aprenda a respeitar a música, que vem da rua.
E isso é só o comecinho dessa nossa história
Que vai falar da fuleragem da alma sebosa.

Falando com seriedade, sou Zé Brown.
Alma sebosa, fulero
Não vou assistir seu mau.
E se um arrependimento premeditado.
Pois seu comportamento não tem bom resultado.
Dando em cima da mulher do semelhante
Falando sempre mau por trás todo instante
Distante de lance sadio, prejudicado na certa
Existindo plenamente paragem correta.
Não tem dignidade
É sempre negativo.
Respeita o próprio
dispensa
Não é ativo.
Elimina a fuleragem
Bote fé, estou dizendo.
Pois comer a sua oia
estou pretendendo.

Alma sebosa, alma sebosa
Não agüentamos mais.
O negativo é o tormento
O positivo é a paz.
Alma sebosa, alma sebosa
Não agüentamos mais.
Vacilar com o teu irmão é o que te satisfaz.
Alma sebosa, alma sebosa
Não agüentamos mais
Sua atitude só me faz jogar pra trás
Alma sebosa, alma sebosa

Não agüentamos mais
Isso é só o início tem muito mais

Alma sebosa não transmita essa energia
Pra mingúem pois sua conduta não é pura,
Não trás o bem.
Desconsidera em seu aumento o se próprio irmão.
Em lugar da paz você só trás confusão.
Não se garante na parada e ainda conta vantagem;
Engana Deus e o mundo na maior fuleragem.
Chega na ré é logo visto como um alienado
Mentiroso, cabuloso e também cabra safado.
Escute nossa mensagem e siga ela. siga ela se quiser.
Adquira respeito e seja um maluco de fé pois seu comportamento vai te matar.
Pense no benefício e não só em prejudicar.

Alma sebosa, alma sebosa
Não agüentamos mais
O negativo é o tormento; o positivo é a paz.
Alma sebosa, alma sebosa
Não agüentamos mais.
Vacilar com o irmão é o que te satisfaz.
Alma sebosa, alma sebosa
Não agüentamos mais.
Sua atitude só te faz jogar pra trás.
Alma sebosa, alma sebosa
Não agüentamos mais.
Isso é só o início tem muito mais rapaz.
Alma sebosa, alma sebosa
Alma sebosa, alma sebosa.

Como vemos, a letra da música revela como o alma sebosa, pela sua atitude, vai decidir o seu destino ruim. O que a pessoa faz, a torna um *alma*. Segundo a própria musica, *alma* não é tolerada: *alma sebosa, não agüentamos mais*. Mas também abre a possibilidade de mudança. Se quiser, o alma sebosa pode transformar sua própria existência, modificando suas atitudes e sua relação com os demais. Aqui é onde a chance de mudar também criminaliza o alma. Se ele pode mudar, e não muda, ele merece o destino ruim.

Esse personagem pode ser observado no *Rap do Pequeno Príncipe contra as Almas Sebosas* (Paulo Caldas e Marcelo Luna, 2000), documentário que tem como um dos personagens principais um conhecido do grupo pesquisado. Abordando a violência na periferia de Recife, o filme conta a história de dois personagens centrais, o *rapper* Garnizé e o justiceiro Helinho, e as armas usadas por eles para defenderem-se contra o crime e a injustiça. O *rapper* usa a rima e a música para denunciar a violência social e a discriminação do povo da periferia, e Helinho usa o revólver. Considerado justiceiro, Helinho é um matador de pessoas que considerava (ou que eram consideradas) almas sebosas. Os dois personagens só vêm cruzadas suas histórias, quando Garnizé é assaltado. Helinho decide, no dia seguinte, matar o assaltante,

já que esse é considerado uma alma sebosa. O justiceiro é um personagem central na dinâmica cotidiana da favela.

5.6 Justiceiros: entre o bem e o mau

Ao contrário do alma sebosa, pessoas *justiceiras* são muitas vezes consideradas heróis, muito embora mate muitas vezes sem compaixão. Um justiceiro ocupa um lugar quase sacro. Sua morte, ou se é preso, ao contrário de desejada, pode ser motivo de pânico comunitário. Cada vez que um episódio assim acontece numa comunidade se diz que *o bicho vai pegar*, ou seja, a guerra está instaurada; a desordem comunitária os obriga a ficarem sob guarda constante. A relação com o justiceiro parece aqui se adequar a uma “autoridade de ampla legitimidade” (Girard, 1990) que, sendo capaz de sancionar a violência numa forma culturalmente enclausurada, mantenha as distinções entre o bem e o mal, violência legítima e ilegítima, o sistema judiciário e a vingança. Essa autoridade seria, então, capaz de desempenhar repetidamente, os rituais controlados (violência boa) necessários para reproduzir a ordem e o simbolismo.

Um exemplo muito interessante de como o matador pode ser considerado do bem é o caso da morte de um dos maiores traficantes que dominava há muitos anos o bairro Chão de Estrelas, local de onde algumas das crianças provêm. Quando Cromado morreu, o primeiro comentário, quando cheguei na praça naquele dia na praça Tacaruna, foi sobre o perigo que a sua morte representava para a comunidade. Devison explicou o por quê do perigo. Cromado, um dos mais violentos matadores da região, controlava o tráfico de drogas no Bairro Chão de Estrelas. No entanto, por ter um senso de justiceiro, ou seja, por não permitir que a guerra de diferentes facções entrasse no bairro e proteger os moradores de banditismos outros (como estupradores, matadores, pessoas violentas), era considerado um *mau necessário* para os seus moradores. Alguns dias depois da morte de Cromado, visitei o bairro Chão de Estrelas e encontrei alguns conhecidos bastante assustados com os rumos que a violência poderia tomar naquele local. Naquele dia, todos contavam sobre o tema, e um grande medo parecia pairar no ar. As falas eram meio baixas, contando histórias bem ao pé do ouvido, sem muito barulho. Um dos parentes por filiação de Cromado, uma adolescente de 14 anos, disse nesse dia, quase que falando a si mesma: *Isso não vai ficar assim não*. E depois me contou que seus próprios

irmãos, cunhados do falecido, iriam vingar a morte dele. Nesta morte, um susto para todos, pois, num ato de traição entre os próprios companheiros de Cromado, instaura-se uma dinâmica de uma série de outras mortes. Neste sentido, a morte de Cromado foi sentida por muitas das famílias locais, que agora temiam a desordem social, o caos no bairro. Era ele quem mantinha, ainda que de forma violenta, uma certa lógica social em Chão de Estrelas. Suas ações, portanto, eram justificáveis.

Por vários dias, as crianças de Chão de Estrelas não compareceram às atividades na praça do Arruda. Dias depois explicaram que suas famílias não as deixavam sair de casa por *estarem correndo risco saindo pelas ruas*, já que a morte de Cromado desencadeara todo um processo de vingança e guerra entre Chão de Estrelas e um dos bairros vizinhos, Saramandaia.

Assim, dependendo do contexto, nem sempre que alguém faz algo que é considerado ruim (matar pessoas, controlar o tráfico de drogas), será entendido na comunidade como pessoa ruim, muito embora se saiba que o caminho escolhido por aquela pessoa certamente o levará a um fim ruim. Um dos educadores do grupo, também parente próximo de Cromado, comentou comigo:

Ele, o Cromado, ele começou no Daruê. Era aluno, como eu. E dali pra frente ele seguiu o caminho dele, o da droga. Ele não gostava que roubasse no pedaço, aí já tava protegendo. Se a pessoa roubasse ele matava.

Ser um alma sebosa, é considerado um modo feio de relacionar-se com as demais pessoas no mundo: fazer mal aos outros, bater nos demais, não respeitar as leis coletivas. No entanto, como podemos ver no filme *Alto do Céu*, nem sempre uma pessoa acusada, tem atitude considerada de alma sebosa. Pode apenas ser acusada de ser, como um bruxo, e por isso ser condenado. As fofocas são bastante eficientes em determinar se uma pessoa é ou não alma sebosa. E, nesse caso, a fofoca constrói a pessoa como tal e justifica assim qualquer mal que aconteça à mesma, porque era “sangue ruim”. Na seqüência do filme *Alto do Céu*, vemos que as duas fofoqueiras se arrependem de ter acusado o garoto de pessoa ruim, e decidem ajudar no processo de volta desse à comunidade. Tal atitude certamente mostra que, em alguma instância, se reconhece que o erro é possível, que deve ser sanado, ou corrigido com alguma atitude positiva em relação à pessoa acusada, ajudando-a a restaurar-se na comunidade.

5.7 Fazendo a correria como performer: um projeto de vida ligado ao belo

O oposto de um *alma sebosa* é uma pessoa que *batalha pela vida, que ajuda os demais, que é honesta*, ainda que sem muitos recursos. A expressão *fazer a correria* é usada para referirem-se a trabalhar honestamente. Nos depoimentos, por diversas vezes diziam que é importante ter força para se *manter fazendo a correria*, e não se meter *com coisa ruim*. Um menino de 12 anos, bastante pobre, me disse um dia que se orgulha muito de se manter na vida honesta, fazendo a correria para ajudar a família. Essa força, uma força que uma pessoa desenvolve para (e ao) resistir ao mundo do mal, a qual implica num modo de vida, está associado à noção de belo. Aproxima-se, pois, a o que Platão afirmava: *o belo é o bom*. Assim como os familiares consideram a graça de uma criança, sua capacidade de produzir risos, de mover-se com elegância, de ser boazinha, entre as crianças, a referência parece ter algumas pequenas variações: ser belo é estar ligado nas coisas que fazem a vida comunitária, é não deixar-se cair no mundo da droga, não ir pro *caminho errado*. Na conversa que tive com um dançarino, a noção do belo estava em fazer algo que agrade os demais.

Numa apresentação, assim... eu me sinto muito emocionado, sei lá... eu tenho muito orgulho daquilo que eu faço. Eu fico, sei lá, muito orgulhoso de mim, e eu... Oh, eu fico muito orgulhoso e as vezes eu fico com vontade de chorar porque é muito... é legal uma pessoa chegar assim e dizer: - Pó, o teu trabalho é massa e pá... foi massa essa roda de capoeira. É. Mas é massa, a pessoa fazer um negócio bonito e uma pessoa chegar e dar mais importância, a pessoa chegar e fazer aquilo muito mais melhor do que fez na próxima vez. Porque se eu faço um negócio bonito pra ti, aí eu faço um negócio bonito pra tu, aí eu faço... tu diz: porra, isso tá massa e pá... eu vou tentar fazer melhor pra tu gostar mais ainda. Então... já agradou. Vou tentar agradar cada vez mais porque aquilo dali eu lutei pra aprender pra mostrar aos outros. Eu também não nasci pra ser uma pessoa, assim, errada, esses negócio assim não; porque pra gente ser pobre não precisa roubar, matar, esses negócio não. A gente também tem que correr atrás daquilo de bom que tem pra gente e a gente aprender, como tem a capoeira, a dança.

Aqui, além da noção do belo destacado pela escolha de fazer a correria, existe o belo da própria dança, do movimento. E, no caso, de envolver-se com arte para ajudar a família, pode ser considerado duas vezes belo, já que faz a correria utilizando a beleza do movimento. A professora de dança do grupo “Pé no Chão” (19 anos), numa longa conversa num dia depois da aula, esclareceu que o belo também está na própria dança, especialmente quando ainda são muito pequenos os dançarinos. Segundo ela:

É emocionante ver uma crianças de 3 4 anos, dançando um maracatu, dançando um coco; é maravilhoso. É uma energia muito boa. Principalmente pras mães; elas (as crianças) querem

mostrar porque a mãe acha bonito.

É no sentido de tornarem-se pessoas do bem, apreciadas por parentes, amigos e vizinhos, que crianças e adolescentes empenham-se em construir uma carreira de artista. Para eles, a dança, especialmente, mas igualmente a música (incluindo aqui tanto compor quanto cantar e tocar instrumentos musicais) parecem ser um meio de “ganhar a vida”.

“Ganhar a vida” toma uma dimensão ética e estética ao mesmo tempo, já que pode significar ganhar sustento a si e sua família; manter a vida que, estando no “caminho errado”, poderiam perder (no narcotráfico ou como ladrões ou como almas sebosas), ainda, pode significar ganhar a vida na arte, obtendo daí a vitalidade para manterem-se nas relações sociais, mostrando sua competência como *performer*.

A noção de “projeto”, desenvolvido por Velho (1981:107) entre classes médias – conduta organizada para atingir fins específicos – encaixa-se na vida de crianças e adolescentes, que percebendo as dificuldades familiares de sair da condição de pobres e trabalhadores na favela, investem em outra profissão. Objetivam abrir caminhos diferenciados para si e para o grupo familiar, empenhando-se em construir uma nova profissão na família. Para Velho (1981), o sujeito da ação pode ser um indivíduo, um grupo ou uma categoria social. Uma das frases populares mais comuns para demonstrarem o perigo que uma pessoa sofre por cair no lado do mal, e que dizem como uma prevenção, dando conselhos a quem está “parado”, é *mente vazia, oficina do diabo*. Uma pessoa que não faz nada, que não ocupa a mente, que não produz, deixa lugar para o mal acontecer: torna-se, sem querer, num agente do mal. Por isso, ela precisa sempre estar em movimento e manter-se ocupado. Daniel (15), ao ser convidado para a oficina de vídeo, disse que precisava mesmo ocupar seu tempo. Ao ouvir o comentário do amigo sobre si mesmo, um outro rapaz, um pouco mais velho, avisou: *sim, ele precisa ocupar o seu tempo. A senhora não sabe? – mente vazia, oficina do diabo. Ééé, eu tô dizendo... dá pra deixar a mente desocupada não...* Entre os “mininos”, a frequência da frase, “*i pra otros canto, fazê alguma coisa*” ou “*não ficar pelas rua, sem fazê nada*” tem a mesma conotação. É preciso ocupar-se para não ter o tempo de pensar e fazer coisas do mal. Um dançarino explica como ocupar seu tempo com arte o ajudou.

R- E assim, como é muito acessível, que tu diz que tá... que as pessoas vão logo te dando pra fazer o tráfico, como que tu conseguiu sacar que era, que tu podia sair dessa?

F- Assim, sacar assim... eu saí mesmo assim, mais através do Pé no Chão porque eu já tava nesse rolo e eu já tava com vontade de entrar pro grupo Pé no Chão. Quando eu entrei no grupo Pé no Chão eu já não tinha tempo pra ficar lá naquela comunidade que eu tava. Já tava tirando o meu tempo daquele de se fritar no mundo da droga, e já tava entrando no grupo Pé no Chão. Daí eu já entrei no grupo Pé no Chão e foi o grupo Pé no Chão que me tirou dessa

vida, se o grupo Pé no Chão não me tirasse dessa vida eu não sabia como é que eu tava, se eu tava vivo, se tava morto, sabia era só Deus. Se eu não entro pra arte, eu entro pro mundo das drogas.

R- E por quê tu acha que a arte te ajudou?

F- Me ajudou assim, porque aquele tempo eu tava me fritando no mundo da droga, aquele tempo da arte me tirou do pouco tempo da droga, porque se tem Capoeira pra mim de tarde, de 2 horas até as 5, já me tirou aquele tempinho. Aquele tempinho que eu podia tá ali fazendo coisa ruim, eu to fazendo coisa boa, ali aprendendo pra um dia passa pros outro.

R- O quê tu deseja, o quê que tu gostaria que fosse o teu futuro?

F- Oxi! Eu desejo tudo de bom pra mim, que eu um cara muito batalhador, batalhei muito e eu não sei o que vai acontecer da minha vida não, quem sabe é só Deus.

R- Mas o quê que tu deseja, o quê que tu gostaria que...?

F-Eu queria ser mesmo, eu queria ser um professor de dança, de Capoeira, de break

Assim como os shipiro pintam o corpo para proteger-se de doenças (Lagrou, 1998:166), os meninos e meninas precisam manter-se ocupados, em movimento, para que o mal não entre. Protegem-se fazendo do seu dia-a-dia a “correria”. *Fazer a correria* significa fazer algo, realizar um projeto, correr atrás do que comer. É considerada uma forma digna de viver, de manter-se, de ajudar a família, e de ser honesto. Fazer a correria tem a mesma conotação de viver com o próprio suor, viver pelo próprio esforço: entre os mais velhos, diziam “tirar o pão com o suor do rosto”.

O tempo do ócio como perigoso é observado por Satiko (2006) como uma linha mestra nos projetos de organizações governamentais, mas também para mães e pais das crianças e adolescentes que participam desses projetos. Tratam assim de mantê-los ocupados, tirando o perigo do ócio. Mesmo que os meninos e meninas cheguem para os projetos buscando “matar o tempo”, Satiko salienta que esses já ocupavam seu tempo livre com atividades como ouvir música, criando assim um espaço específico de ocupação parecido com o proposto pelos projetos.

Para alguns dos garotos, que estive em contato especialmente os que já trabalham desde muito cedo fazendo a correria, o discurso do tempo do ócio parece não vigorar. Não deveriam, portanto, fazer parte “dos perigos” que se diz que o tempo livre oferece. Eles não têm ócio, mas isso não os imuniza de serem cooptados por atividades que os levem ao que eles mesmos entendem como o “caminho do mal”.

O que parece ser mais evidente na narrativa de alguns desses meninos é como o negócio da droga não se caracteriza ao princípio como um “caminho do mal”, e sim como mais uma atividade rentosa, como é carregar carroça, juntar latas no lixo, ou limpar pára-brisas de carros. O negócio da droga é fácil de entrar em suas vidas, como um meio de ganhar dinheiro. E é assim que são introduzidos em um mundo em que a dívida e o perigo tanto frente à polícia, quanto frente a outras gangues ou perante seus próprios “aliados”, lhes toma de surpresa. Se,

por um lado é a ocupação do tempo ócio que parece ser a desculpa de “tirar do caminho do mal”, por outro é preciso saber que estar ocupado nem sempre é estar fora desse perigo, como explica Fiapinho:

F- Assim, sair do tráfico mesmo pra mim foi uma vitória, assim, porque pra mim eu já tava sendo um avião de um tráfico mesmo de lá, de [Janzinha], uma pessoa poderosa mesmo lá, que foi uma mulher que fez um [...] tráfico mais grande de lá foi dela, daqui de Santo Amaro, quem tava comandando foi ela e eu tava sendo quase um avião dela porque... eu, lá na frente jogando bola e ela me dava 1 real, 2 real pra eu mandar a maconha, dá aos outros assim. Oh, aí... se tinha um cara ali na frente esperando, lá no poste, aí ela fazia, me chamava de longe, me dava 2 reais, 3 reais assim e dizia: Olhe, vai lá entregar essa maconha. Aí eu ia lá e entregava porque eu não, eu também não sabia de nada... Sabia. Ali eu já sabia coisa da vida, eu já sabia o que eu tava fazendo, mais eu piá, muito piá, também dinheiro pra gente é tudo, a gente piá não sabe o que é dinheiro ainda, aí pega e pega aquele dinheiro e vai fazendo, fazendo, fazendo[...] Teve um dia que eu ia até me ferrando, os “home” [polícia] ...(ruído) [me pego com] uma “dólar”, uma dólar é uma maconha que é assim e queria saber, queria saber de quem era. Eu disse: Eu não sei de quem é não, eu achei nessa pedra aqui- fiquei dizendo a ele- achei nessa pedra aqui, nessa pedra. E nessa pedra aí tinha duas maconha e eu não sabia. Daí, não sei que, sei que... como era menor também ele pegou e me soltou e me deu umas tapa aqui por aqui assim [mostra a orelha]

R- Quantos anos tu tinha?

F- Tinha 9 anos. Mas o tráfico também é muito difícil pra gente porque os amigos que a gente tem.. vai tudo entrando no tráfico podendo correr atrás de coisa melhor. Mas fazer o que né, tá ali né, ele tá ali...Tá ali pra matar e pra morrer, né?, porque se ele entra nesse mundo só tem duas opinião, se entra na vida do tráfico é pra matá, morre ou ser preso. O tráfico é isso.

Um dos meninos que entrevistei reclama exatamente dessa perspectiva do tempo livre como perigo. Para ele pode-se fazer outras coisas, e ainda que seja preciso manter-se ocupado, acha fundamental a liberdade de escolher como ocupar esse tempo. Ele é daqueles meninos que treina quase todo o tempo em que está fora da escola, sempre aperfeiçoando-se como *performer*. Era um dos melhores dançarinos do grupo do “Pé no Chão”, sendo um dos *performers* centrais no último espetáculo *Resistência*, que fez turnê em Recife, França e Bélgica. Com onze anos, morador de um dos bairros mais violentos de Recife, de família humilde, viajou duas vezes ao exterior, chamando especial atenção por ser tão pequeno e tão bom *performer*. Aqui, ao contrário do tempo livre como perigoso, temos o uso do tempo ocupado nos treinos como um lazer – aqui **o trabalho é o ócio** (lazer). Romário nega o fato que o tempo livre possa ser mau usado:

Oxi!, é um lazer pra mim, oxi, é massa. Não tem nada pra fazer em casa, o cara vai pro Break né, pra não ficar no meio da rua, pra não ficar no bagulho de droga. Mas mesmo assim, se eu não fizesse break não quer dizer que ia ficar na droga né. Os outro pensa que pra tu não ficar na droga tem que ir pro break, fazer alguma coisa. Não, ficá em casa, só assistindo desenho, fazendo outras coisas, escrevendo, lendo...Porque tem vez que a pessoa ocupa né, fica muito ocupado pra fazer outros negócio. Igual eu, eu tenho Break, hoje mesmo eu tenho apresentação e eu já falei: eu não vou não, eu vou vim hoje pra cá, pra sede, né, fazer essa entrevista.

Velho (1981:107) chama atenção para “a importância da dimensão consciente da ação em que o sujeito se organiza para a realização de objetivos definidos”. Seguindo a tendência crescente da valorização da dança e da música nordestina, a busca do aprimoramento na arte, no entanto, não aparece como um projeto individual, mas sim num projeto que envolve toda a família e ainda algumas ONGs com os quais têm relação. Ainda, segundo Velho (1981:107)

O que a noção de projeto procura é dar conta da margem relativa de escolha que indivíduos e grupos têm em determinado momento histórico de uma sociedade. Por outro lado, procura ver a escolha individual não mais apenas como uma categoria residual da explicação sociológica mas sim como elemento decisivo para a compreensão de processos globais de transformação da sociedade. Visa também focalizar os aspectos dinâmicos da cultura, preocupando-se com a produção cultural enquanto expressão de atualização de códigos em permanente mudança. Ou seja, os símbolos e os códigos não são apenas usados: são também transformados e reinventados, com novas combinações e significados.

Então, fazer a correria, batalhar desde muito cedo para abrir caminhos para outras formas de sobrevivência, novas estratégias de manutenção do grupo, aqui se apresenta como um projeto de vida que tem como pano de fundo a noção de beleza – de se tornar belo, e de fazer o belo no movimento. E a *performance*, nesse caso, apresenta-se como uma alternativa consciente – a possibilidade de tornar-se artista, de viajar ao exterior, de ser professor de dança. Ganhar a vida no mundo da arte, faz parte desse projeto.

Essa foi claramente a decisão de Biel, professor de percussão e amigo do famoso Cromado, quando, tendo a oportunidade de escolher entre ganhar a vida no tráfico ou na percussão, preferiu a arte; alega que por essa escolha ainda hoje está vivo, que pode manter-se morando no bairro onde nasceu, e que tem a oportunidade de participar de espetáculos no exterior. Essa também parece ter sido a escolha de inúmeras crianças e adolescentes que vêm, na arte, uma aliada aos seus projetos de vida, à melhoria das condições de vida. Esse projeto normalmente tem como apoiador, a própria família, que também vê naquela alternativa, uma saída para todo o grupo. Também é um projeto das ONGs que, além de incrementarem seu próprio projeto de trabalho com crianças e adolescentes, auxiliando-os em construir essas novas alternativas, têm elas próprias um incremento dado pela competência das crianças de tornarem-se profissionais impulsionados por esses.

A ida ao exterior como artista, o reconhecimento da sua competência tem auxiliado a investir cada vez mais nesse projeto. Um dos adolescentes do grupo, tendo ido ao exterior, aponta para a viagem como parte da realização do seu projeto:

O que aconteceu pra mim ali foi uma vitória porque o meu sonho era mesmo ir pra Itália. O meu sonho mesmo era ir pra Itália, até quando passou aquela novela italiana eu disse pra

minha mãe: Mãe, um dia eu vou pra Itália. E aconteceu o contrario, eu fui pra França, mas foi massa na França, foi massa. Conhecer outro país significa pra mim tudo, porque minha mãe não ia ter condições de me botar pra outro país, pra conhecer outro país. Ali pra mim foi uma vitória, eu lutei muito pra conseguir um dia eu sair daqui né, como eu consegui já. Pra mim foi uma vitória e tanta. Como a gente conheceu, não só foi um país como 2, a gente conheceu a França, Bélgica, foi a Paris. Conhecer o país lá foi muito bom, a pessoa trata a pessoa lá com muito amor e carinho, é muito diferente mesmo do Brasil.

No final do mês de fevereiro de 2008, recebi um boletim do grupo Pé no Chão que anunciava a seleção de três dos artistas que participaram de espetáculo *Resistência*, para a realização de um espetáculo junto ao Grupo Cultural Balé Chegança/Recife, para compôr o espetáculo *Sol Negro*¹⁸³. Tal aprovação na seleção, significa que o projeto de tornar-se *performer* ou dançarino profissional, tem se instituído como verdade na vida de vários deles. A percepção da professora de dança do grupo, parece ser também um indicativo de que esse projeto vem sendo incrementado por algum tempo, e que tem como resultado o incremento da arte em Recife e no mundo. *Cada vez mais a dança tá sendo valorizada. Cada vez tem mais grupo de dança. Eu vivo disso, eu vivo da dança.*

5.8 Finalizando

Neste capítulo, tentei expor como a ética e estética se relacionam. Busco mostrar que aspectos éticos, morais, estéticos, políticos e econômicos não estão separados. São parte de um todo (que certamente não totalmente coerentes, apresentam brechas, mas que fazem um sentido) dentro da visão de mundo encontrada.

No contexto encontrado em campo, a divisão entre “caminho do bem” e “caminho do mal” parece emergir do contexto próprio em que vivem os meninos e meninas pesquisados. Nessa divisão, Deus e o Diabo estão presentes como idealização dos caminhos concretos de bem e do mal, que se encontram presentes tanto no mundo dos vivos quanto no mundo dos mortos.

Outro aspecto fundamental que busquei salientar é que vivem em um mundo onde a

183 O boletim informava que “O Movimento Cultural Fazendo Arte, de Recife, através do Grupo Chegança, no último dia 06, abriu inscrições para dançarinos e dançarinas interessados/as em comporem o seu novo espetáculo : “O Sol Negro”. O Grupo Pé no Chão inscreveu 4 garotas e 1 adolescente para os testes. Dentre os quais foram selecionados/as 2 deles/as: Eliene e Luziel. A jovem Tamires já havia sido selecionada anteriormente, totalizando, então, 3 os/as participantes dessa mais nova montagem artística. Vale ressaltar que os selecionados/as participaram do espetáculo *Resistência*”. Boletim do Grupo de Apoio Mutuo Pé no Chão. A n t e n A ç ã o. Ano I - Janeiro / 2008, p 3).

noção da dívida está presente no dia-a-dia, e onde devem sempre prestar contas aos benefícios que tenham adquirido. O agradecimento à Deus, tanto quanto à comunidade quando conseguem algo, parece aliviar tais dívidas, uma vez que ter dívidas pode facilmente levar a vinganças, inveja, e mortes. Também tal atitude de agradecimento mostra que, apesar de terem que lutar para obter conquistas, essas não são somente suas, frutos do sua própria ação – são também méritos de uma força superior e da comunidade.

Tendo como exemplos éticos opostos e extremados a alma sebossa e o “fazer a correria”, meninos e meninas parecem conscientes de que seguir um caminho ou outro têm conseqüências práticas em suas vidas. Dentre o leque de possibilidades existentes entre o que chamam de caminho do bem e o caminho do mal, um justiceiro, figura presente em quase todos os bairros de periferia de Recife, pode ficar de qualquer lado. Dentro das escolhas existentes nos dois caminhos, a busca por fazer a carreira como *performer*, parece fazer parte de um projeto no qual a dívida pode ser mais facilmente aliviada; no “caminho do mal”, a dívida tem, muitas vezes, o preço da vida. Fazer a correria, contudo, é o lugar em que sua ação encontra a beleza, já que entendem que está na atitude de lutar pelo próprio sustento e pelo sustento da família, o belo. Certamente reconhecem que a beleza existe também nos movimentos de um bom *performer*. Aqui é o ponto em que a ética e a estética se encontram, ancoradas no belo platônico: o bom é o belo.

6 *Encastelado:*

Conflito e Violência em narrativas e Atos

*Um dia da caça, outro dia do caçador
É uma dia atrás do outro e uma noite no meio
A esperança não acabou.
(Maciel Salu – músico nordestino)*

*Foi pouco tempo, mas o suficiente pra eu descobrir que as
palavras, se não conseguem mudar o mundo, servem pelo menos
para contá-lo ou até inventar um mundo novo.
(Carolina Maria de Jesus, Escritora popular)*

Se para Rodrigues (2006) as narrativas sobre violência na pesquisa de campo em Florianópolis eram dificultosas, fugindo do pesquisador, no meu caso elas pareciam me perseguir. Surgiam com tal abundância que faziam refletir por quê, numa pesquisa sobre crianças e *performances*, a violência não parava de ser anunciada em narrativas sobre experiências próprias e de outras pessoas. A mesma frequência parece ter encontrado a antropóloga Patrícia Dutra (1998) quando pesquisou trajetórias de mamulengos em Recife, já que a temática se encontra presente em vários momentos do trabalho e recorrentes nas histórias contadas pelos bonecos. Diferente da escrita de minha dissertação, pesquisa feita em Florianópolis (Silva, 1998)¹⁸⁴, onde me recusei a abordar o tema também presente em campo, aqui pareceu fundamental enfrentá-lo, buscando um entendimento da dimensão que tais narrativas tomavam no dia-a-dia dos *performers*. Entendendo, como Simmel (1955 [1908]) que o conflito é uma força central na constituição das relações sociais, pareceu importante entender por que e como tais narrativas sobre violência fazem sentido num determinando grupo mais que em outros.

Estudando narrativas de violência em São Paulo, Caldeira (2000) propõe que as narrativas sobre crime organizam e estruturam o significado da experiência, combatendo a desorganização da vida produzida pela experiência de ser vítima da violência. No entanto, para a autora, no contexto da sua pesquisa, esse contar e recontar a história do crime seria um meio

184 Naquele caso não me propus a enfrentar etnograficamente o conflito entre dois dos meus principais informantes, que culminou na morte de um deles e na fuga do outro.

de reproduzir a própria violência, uma vez que seus informantes, moradores de classe média alta de São Paulo, acabavam cristalizando preconceitos do tipo “bem” e “mal”, generalizando como “nordestinos” (e outros rótulos) os possíveis responsáveis pelos problemas de segurança do bairro em que moravam, já que antes desses, os problemas supostamente não existiam. Esse mesmo tipo de narrativa também se apresentou no meu campo. No entanto, esse não era o único motivo pelo qual os meninos e meninas relatavam diariamente cenas de violência. Eles eram os “pobres, os irracionais, os nordestinos” dos relatos dos entrevistados de Caldeira (2000). Diferente dos contextos onde especialmente a televisão anuncia o medo generalizado (Caldeira, 2005), no período da pesquisa fui aos poucos entendendo que o tema era essencial para a sobrevivência de meninos e meninas. Deveriam aprender a lidar com tais situações desde muito cedo, pois se, por um lado, caía sobre eles o jugo do bandido ou ladrão, por outro eram também eles quem enfrentavam diariamente os conflitos por territórios, acionados pela venda (a pobres e ricos) de drogas.

Briggs (1996) destaca o modo como alguns trabalhos dão atenção ao papel da narrativa de criar, sustentar e mediar conflitos. No entanto, também era importante interpretar eventos freqüentes de violência para ter um sentido para a ação, para escapar, se possível, do “risco”. Para Briggs (1996:04), as narrativas podem apresentar modelos de ação social, mas afirma que “*The status of narrative production and reception as situated social activities that play a crucial role in constituting, - not merely reflecting – everyday life [...]*”. Narrativas de conflito, segundo Briggs (1996), citando autores como Brenneis, Basso, Watson-Gegeo e White, e Herzfeld, são lugares privilegiados para examinar reflexivamente a ordem social como um todo, bem como ideologias, discursos hegemônicos, e hierarquias sociais (Briggs, 1996:10), ou seja, para uma abordagem macro-social que se revelaria na interação face a face e nas *performances* narrativas. Segundo Briggs, os autores estão preocupados também em explicitar modelos de pessoas, emoções, conflitos, e a ordem social.

O que parecia também interessante, era o modo como as experiências de violência entre os pirráias serviam para produzir manifestações estéticas, e assim gerar outras e novas experiências. No campo, as narrativas sobre violência eram tanto um *modelo de* quanto um *modelo para* (Geertz, 1978), ou seja, um modelo da sociedade em que vivem e um modelo para produzirem outros saberes. Schechner (1993) aponta que no caso da violência, o drama social inspira e dá material para as formas estéticas. Assim, as formas estéticas captam e refletem as experiências sobre violência e produzem novas experiências, já que nas *performances*, a experiência está em relevo (Langdon, 1999). No caso do meu campo, tanto os

raps quanto o *breakdace* explicitam muito claramente como a violência é uma experiência que serve na produção de danças e músicas, conforme vimos no capítulo 4. Então, como propõe Caldeira (2000), as narrativas sobre violência são produtivas (mas não somente de mais violência), aspecto que será também abordado no capítulo final.

6.1 A indissolubilidade do evento narrativo e evento narrado

Bauman (1977), num dos primeiros trabalhos que escreve sobre *performance*, aponta que o termo “evento” é usado para designar um segmento limitado e culturalmente definido do fluxo de comportamento e da experiência, o que constitui um contexto significativo para a ação. O autor, no livro que trata de *performance* e eventos (Bauman, 1986) divide o evento em “evento narrativo” e “evento narrado”, em que o primeiro trata da importância que se deve dar a situação discursiva da narração, em si, e o “evento narrado” se relacionaria às palavras e ações que nele são relatados.

A observação de Bauman (1986:02) do caráter duplamente ancorado da narrativa – “*narratives are keyed both to the events in which they told and the events that they recount, toward narrative events and narrated events*”, (termos que adota de Roman Jakobson e da divisão feita anteriormente por Mikhail Bakhtin (1981), discutido por Walter Benjamin), é considerado por Brenneis (1996:43) particularmente relevantes em histórias que envolvam conflitos, já que histórias “*both draw upon experience and engender it. (...). Over the course of conflict, particular alleged events are represented and re-represented in various ways, reflecting different speakers, audiences, and goals*”.

Briggs (1996) aponta para as práticas metadiscursivas que delineiam graus de aproximação ou distanciamento entre eventos narrados (considerados como experiência) e eventos narrativos (considerados como a **expressão** da experiência), sendo que narradores e audiência podem enfatizar as ligações que existem entre os dois eventos ou, ao contrário, aprofundar a distância que os separa (Brenneis, 1996:23-24). Para Brenneis (1996) “*A first general point about conflict narrative is that it is difficult to sustain the premise that there can be narratives independent of the situations in which they are told*”(42). Essa mesma consideração é feita por Bakhtin (1981:225, apud Bauman, 1988:112).

Before us are two events – the event that is narrated in the work and the event of narration itself (we ourselves participate in the latter, as listeners or readers); these events take place in different times (which are marked by different durations as well) and in different places, but at the same time these two events are indissolubly united in a single but complex event that we might call

the work in the totality of all its events, including the external material givenness of the work and its text, and the world represented in the text, and the autor-creator and the listener or reader; thus we perceive the fullness of the work in all its wholeness and indivisibility, but at the same time we understand the diversity of the elements that constitute it.

Entendendo que o evento narrado é fundamental para compreender e interpretar as tensões de narrativas que envolvem morte, dívidas na favela e conflitos entre pessoas diversas, podemos pensar que essa aproximação entre evento narrativo e evento narrado pode ser feito também pelo próprio antropólogo na análise, que faz o antropólogo, primeiro como um membro da platéia, e depois quando esse faz a tradução. Uma narrativa, segundo Bauman (1986) está envolvida nos dois aspectos, o que, como vimos, para Bakhtin, são inseparáveis.

Segundo Langdon (1999:20), as narrativas são integradas às demais práticas cotidianas e expressam saberes e experiências cotidianas. Constituem-se como uma forma viva de comunicação, algo que emerge da interação no contexto de sua produção e se dirige, com forças estéticas, poéticas e dramáticas a uma platéia que interage e avalia (1999:19-20). Aqui é preciso pensar a narrativa também como um evento poético e estético, uma *performance* narrativa (Bauman, 1987, Bauman and Briggs, 1990, Langdon, 1995). As *performances* narrativas (Bauman, 1986) são um privilegiado elo de ligação entre dimensões do evento narrativo e do evento narrado, já que no seu processo, expressam a experiência ao mesmo tempo em que a transformam na experiência da platéia (Bauman, 1986:2). O narrador também tem uma nova experiência, que no processo da *performance* narrativa pode tanto expressar quando transformar sua própria experiência em relação ao evento narrado.

Como nos lembra Máximo (2006: 106), citando Michel de Certeau (1994), “concebidas como ‘maneiras de falar’, as narrativas se aproximam das ‘maneiras de fazer’ ou ‘artes de narrar’. Tais modos de fazer ou de falar específicas são construídas em relação aos valores sociais compartilhados num determinado grupo (Dell Hymes, 1962).” Assim, tanto o modo como se expressa, quanto o que é expressado (a experiência ao qual a narrativa se refere) são construídas e compartilhadas dentro de um determinado grupo, muito embora seja esse, pensando nas sociedades complexas, parte de um todo “complexo” e heterogêneo. Um exemplo disso é exatamente a recorrência dos eventos narrativas sobre violência no campo.

Segundo Maluf (1999:71), “é preciso levar em conta a experiência singular (ligada a uma dimensão coletiva e social) e o significado dado a essa experiência por sujeitos singulares” para se chegar aos sentidos da experiência e a seus significados sociais. É preciso considerar as narrativas dos sujeitos pesquisados como “formas de interpretação do vivido.” (Maluf, 1999:

80). Assim, tomo a “narrativa de experiência pessoal” (Bauman, 1986) que forma a maior parte deste capítulo, como um exemplo de experiência masculina, parte de um drama social (Turner, 1981). Esta perspectiva parece inserir o narrador/protagonista, ao mesmo tempo, num rito de passagem que pode transformá-lo em “caça ou caçador”, quanto de explicitar o aspecto desafiador que encontrei em campo. Embora seja sua “experiência particular”, pode ser tomada como um exemplo de uma “experiência coletivizada”, corporificada naquele meio, sendo assim parte da constituição da subjetividade dos meninos e meninas com os quais estive em contato.

Divido esse capítulo em duas partes, as que entendo como complementares. Nesses, abordo eventos sobre diferentes modos de conflito presentes no campo. Tais eventos, apontam para situações semelhantes, que já haviam sido narradas diversas vezes pelos meninos e meninas dos vários bairros, fazendo, portanto, parte dos dramas narrados e vividos por esses.

A primeira parte trata da análise de um longo “evento narrativo” que tem como autor um adolescente com o qual tive contato prolongado durante o período de campo. Entendo que sua experiência com a violência, narrada no evento (“evento narrado”), faz uma forte conexão com outras narrativas sobre violência que ouvi em campo. Aponto para um drama social (Turner, 1974,1981) que ainda não teve resolução, num momento crucial na vida do adolescente, em que ele tem que assumir-se como homem de coragem e entrar num sistema de honra bastante presente naquele meio. Presto atenção também no modo como, no evento narrativo (Bauman, 1988), o narrador usa das funções de linguagem como a função poética, fática, emotiva e conativa, para expressar a mensagem e interagir com sua audiência. Pareceu fundamental também salientar como o evento narrado revelava aspectos encontrados em outras narrativas em campo, ou mesmo em situações presenciadas em campo. No evento narrado, outros eventos subjacentes emergiam, mostrando emoções, conflitos, poderes, e brechas que revelam subjetividades dos atores envolvidos, especialmente a do narrador. O próprio “evento narrativo” está imerso em uma tensão ocasionada por um evento de violência acontecido no local dias antes, como veremos ao longo do texto.

A segunda parte do capítulo trata de situações que eu mesma vivi em campo, que mostram a interação dos meninos e meninas e a minha própria, com outros atores sociais: uma senhora, transeunte da Praça Tacaruna (Bairro Santo Amaro) e dois policiais, frequentadores da Praça do Canal do Arruda. Ambos acontecimentos sugerem uma “descrição tensa” (Dawsey, 2005) das relações sociais dos moradores dos bairros pesquisados com atores advindos de outros meios. Abordo tais acontecimentos por entender que são eles parte da

produção da subjetividade encontrada nas narrativa analisada no primeiro parte do texto. São elas complementares.

Uma dos grandes questões enfrentadas pelos estudos de *performance* (Langdon, 1999) é a de como traduzir as *performances* ou *performances narrativas* para o texto escrito. Segundo Del Hymes (1972) e Dennis Tedlock (1988), precisa-se considerar os elementos para-lingüísticos, como tom, volume, onomatopéia, silêncios, ritmos e timbre, que fornecem os efeitos dramáticos da narração no texto escrito. (Langdon, 1999: 28). Segundo Langdon (1999) a transformação dos mecanismos para-lingüísticos para a tradução escrita resulta numa ortografia experimental para comunicar a força e a unicidade da *performance*, ou ainda acrescentar anotações sobre a linguagem corporal.

Na análise da narrativa de Jaca, em parte utilizarei o mesmo modelo de apresentação utilizado por Hartmann (2004: 253) e Máximo (2006) em suas análises de narrativas, para realçar as estratégias performáticas utilizadas pelo narrador. Hartmann (2005) analisa *performances* narrativas dos contadores de causos na fronteira entre Brasil, Argentina e Uruguai, onde fez uma transcrição das narrativas de forma a aproximá-las do evento narrativo, evidenciando as diferentes estratégias performáticas utilizadas pelos contadores, como os *paralelismos*, apelo à audiência, *reported speech* e função poética da língua. Para tal, utiliza de dispositivos como letra maiúscula para destacar ênfases dadas pelo narrador, mudança de linha para indicar pausas, repetição de vogais para indicar os prolongamentos silábicos, e a grafia incorreta em algumas palavras para indicar sua pronúncia na oralidade. Já Máximo (2006), estudando blogueiros, aponta que são os próprios blogueiros que utilizam alguns desses dispositivos na escrita nos *blogs*, como uma forma de trazer a oralidade para a escrita e integram, portanto, a competência comunicativa necessária para atuar e interagir nos eventos comunicativos (Máximo, 2002:117).

Tal análise está ancorada na destaque dado por Jakobson (1970) da importância dos aspectos estéticos do uso da língua, e no modo como autores como Bauman, Briggs, e Del Hymes apontam tal importância na competência comunicativa de uma comunidade de fala, ou para considerar o grupo em questão aqui, uma comunidade de *performance*. Assim, utilizarei, dentro da própria transcrição do texto narrativo, tais dispositivos: a grafia incorreta em algumas palavras para indicar sua pronúncia na oralidade; LETRA MAIÚSCULA para destaques, como aumento do volume da voz; nova linha para pausas feitas pelo narrador; repetição de vogais, no início, meio ou final das palavras para destacar prolongamentos na fala;

aspas para indicar *reported speech* (com aspas ao final para indicar o fechamento); **destaque em negrito** para aspectos poético, como paralelismos, rimas, e metáforas. Apesar de utilizar tais dispositivos em toda a transcrição da narrativa, por entender a importância também do leitor ter um texto sem análises, e assim poder acompanhar também o evento narrado, vou me eximir das análises em parte da transcrição do evento¹⁸⁵. Apresento assim, a transcrição de toda a narrativa de Jaca, naquele evento narrativo. Considero que em alguns trechos, apenas a transcrição da narrativa em si, sem a análise, traz dados importantes ao leitor.

6.2 Viver (En)Castelado

6.2.1 (En)Castelado

Segunda feira, dia 12 de março de 2007. Cheguei cedo na Praça do Arruda. Era dia de encontro do grupo de vídeo. Depois de uns vinte minutos, chegou MatoVéio, um *breakdancer* que vinha costumeiramente à praça para treinar. Se sentou ao nosso lado, numa árvore cheia de raízes expostas, lugar costumeiro de encontro do grupo. Ficou calado quase todo o tempo e somente se levantou quando Luiza, uma menina de 10 anos, conhecida como “a muda” do bairro, que chegava naquele instante, machucou-se, topando o dedo do pé contra uma pedra. MatoVéio levantou e foi para outro lado da praça. Seus colegas do treino do *breakdance* também não haviam chegado ainda. Luiza levantou e foi brincar sozinha, poucos metros dali. Jaca (14) chegou minutos depois e sentou-se na mesma parte do tronco da árvore onde sentara MatoVéio. Quase no mesmo instante, chegou Alef (07), o mais novo dos componentes do grupo de Arte Filmagem CineFavela. Vinha do Bairro Chão de Estrelas, onde morava. Ninguém do bairro do Arruda estava na praça. Nós, que viéramos de bairros vizinhos, nos perguntávamos por quê ninguém do Arruda teria aparecido.

Jaca estava ansioso, o que era habitual dele, mas neste dia estava também bastante irritado. Como eu, espantava-se que a praça estava quase vazia naquele dia. Além do grupo de

185 Durante o evento narrativo gravei apenas o som e não a imagem com uma filmadora que tinha aos meus pés desde o momento em que chegara a praça. Esperava o grupo de vídeo com a câmera na bolsa, como de costume. Queria gravar a narrativa com suas expressões, metáfora, etc. No entanto, vale salientar que a presença da filmadora foi quase imperceptível durante esse evento, diferente de outros eventos, onde a mesma era, mais que notada, desejada por todos.

vídeo ausente, os capoeiristas e os *breakdancers* não vieram a Praça. Algo estaria acontecendo, comentamos entre nós, mas não cogitamos nada sério, além de uma possível “preguiça”, como sugeriu Jaca, já que Alef (07) dissera ter visto vários dos colegas do grupo jogando e conversando na beira do Canal do Arruda. Um silêncio momentâneo, e Jaca, ainda “encafiado”, como ele costumava dizer para o que nós chamamos de preocupado, começou a contar a história de um vizinho dele, no Campo Grande, bairro onde vive, que tinha morrido na noite anterior. Tinha sido assassinado. Era, como em muitos casos narrados pelo grupo, problema de dívida no tráfico. Mas o conteúdo de sua fala não era a morte do vizinho, mas a facilidade de entrar num conflito. Sua fala explicava parte da sua própria preocupação extra naquele dia.

*Hoje em dia é assim:
o pessoal mata por qualquer coisa,
por nada tá matando.*

*Eu mesmo vivo **castelado**,
porque se alguém pisa no teu pé, encosta em ti,
tem que tu mesmo pedir logo desculpa, porque dali mesmo pode surgir uma briga.*

*Isso já aconteceu comigo já.
O cara piso no meu pé, eu olhei pra ele,
batendo nas costas dele e disse:
- “desculpa ai meu irmão”,
e fui logo saindo, sumindo na multidão,
pra não dá chance do cara me marcar, e criei **cabrerice** comigo.
VÊÊÊ
ele que pisou em mim e eu que peço desculpa...
Pode isso, sê assim?!
Mais é que eu mesmo já perdi muitos amigos meu assim,
por pouco, por muito pouco,
assim,
no tráfico, em briga de baile
Por pouco.
Amigo assim, de doze anos, catorze anos.
Cara novo.
“Vacilô, se foi”.*

*Éééééé!
Por isso eu vou logo pedindo desculpa e saio logo.*

Como narrador, Jaca usou de diversos recursos narrativos para comunicar com competência com sua audiência (Bauman, 1977; Briggs, 1986, Hill e Ervine, 1992). Fez uso de enquadre – “*Hoje em dia é assim*” – para anunciar sua narrativa dando a chave de compreensão do que vai falar aos ouvintes.

A inversão que conta Jaca, de que quem é o agredido é quem deve desculpar-se, parece mostrar que alguns comportamentos esperados na interação face-a-face (Goffman, 1992)

estavam em suspensão. Que “*Por pouco se mata*” parece aspecto novo para ele, já que é “*hoje em dia*” que “*é assim*”. Assim, o narrador situa o tempo e as mudanças históricas para a audiência¹⁸⁶, mas também destaca a dramaticidade da situação. Pela expressão “*isso já aconteceu comigo já*”, Jaca evidencia que narra, também, desde sua experiência pessoal, assumindo assim mais responsabilidade como narrador perante sua platéia. A partir dessa frase, mostra a recorrência do evento narrado, dando uma idéia de temporalidade e durabilidade da prática: nem sempre foi assim, mas faz algum tempo que vêm acontecendo.

Usa de metáforas que remetem a elementos do mundo natural e histórico local, que parecem importantes na comunicação na sua comunidade. O termo **Cabrerice**, sendo proveniente de cabra, mostra a conexão da região com o mundo rural. A expressão significa “cabreiro”, cuidadoso, pois fazer cabrerice parece ser fazer coisas que venham a criar confusão. Já a metáfora **castelado** deriva do termo castelo, e significa, para Jaca, algo próximo a viver preocupado, preso a um pensamento: o perigo que ele corria. No livro *A terra e o homem do Nordeste*, Manuel Correia de Andrade aponta a origem da expressão, remetendo o termo à história migratória de Pernambuco. No período em que os engenhos modernizaram-se, os trabalhadores assalariados tornaram-se nômades e passaram a alojarem-se, temporariamente, nos “castelos”, que muitas vezes eram as antigas senzalas dos engenhos onde trabalharam; ficavam aí por dias enquanto se preparam para seguir viagem (Andrade, 2004:306). Ou seja, ficar “castelado” ou “en-castelado”, como ele dirá na seqüência da sua narrativa, significa ficar dentro do castelo temporariamente. Significa estar dentro do drama pessoal, situado antes da resolução do conflito. Seria voltar, em algum senso, para a senzala, ver-se escravizado do outro, já que ameaçado por esse.

Jaca nos mostra, na seqüência de sua narrativa, que o “pouco” pelo qual se mata, no entanto, pode ter sido provocado por anos de intrigas, alimentadas por um dos envolvidos no conflito. Contando uma outra história, que aconteceu próximo da sua casa, enfatiza na

186 O “pouco” que propicia um encontro violento foi também parte da explicação dada para mortes no Carnaval de 2006, período em que estive mais tempo em campo. A junção da alegria da folia carnavalesca com o fatalismo de um encontro violento estavam presentes nas narrativas dos foliões, ainda aqueles mais animados pela festa. Uma senhora, funcionária de um hotel situado na região turística de Olinda, avisou, falando baixinho para ninguém mais ouvir, que tomasse bastante cuidado porque as pessoas escondiam embaixo da folia o número de assassinatos que aconteciam ali mesmo, muito perto do hotel. Narrou um caso da noite anterior, que tinha a mesma consideração da facilidade com que a violência chegava, apontada na narrativa de Jaca. Um jovem se desentendera com o outro no meio da praça, tiveram um briga rápida, e no outro dia o corpo dele aparecera próximo do hotel. Acrescentou ela: *a coisa aqui é assim: por muito pouco se mata*. A dimensão de quanto é esse “pouco” parece algo mais complicado para descobrir, tendo em vista a necessidade de um aprofundamento nessa temática, o que não é meu objetivo nesse trabalho.

resposta dada por um homem ameaçado, constantemente subjugado pelo seu adversário. Disse que a reação do homem foi uma surpresa para todos, porque ele fez o inesperado.

Oooooxi.
Esse cara era assim:
ninguém **dava nada** por ele.
Andava por lá,
assim,
fumando,
e ninguém **dava nada**.
Quieto,
não bulia com nada.
Parecia mesmo de nada, o cara.
Ele era usuário.
Usava craque, e dívida de craque é assim:
tem que pagar porque neguinho não perdoa.
MATA MESMO!
E ele devia dez reais ao cara e disse que ia pagar;
dai ele conseguiu um celular, e disse que ia pagar o cara.
O celular ele conseguiu assim, **negociando**.
Mas o celular valia muito mais que a dívida.
Um dia, o cara soube que ele tinha o celular;
foi logo chegando e pedindo a ele o dinheiro.
Ele disse:
-“Eu pago sim. Mais agora eu não tenho, meu chapa”
Ele ia negociar o celular pra pagar o cara.
Mas aí o cara quis tomá o celular dele.
Ele não quis não,
porque o celular valia muito mais que ele devia ao cara.
O cara,
o traficante nem ouviu,
tomou o celular, foi pra cima do cara, empurrou ele **assim** [gesto demonstrando como o cara empurrou o amigo fazendo o gesto em mim], dando um soco,
pra cima de umas tábuas. Era favela lá, por sobre os muro de tabua.
Aí o cara levantou e o traficante deu duas tapa na cara dele,
ASSIIIIIMMMM [gesto mostrando como o cara fez]
deu uma de um lado e depois virou a mãe e deu outra, com força que o cara não pode se levantá.
Quando o cara se levantô,
o otro ficou assim,
bulindo com ele.
O que apanhó disse que ele esperasse que isso não ia ficá assim não.
Ele foi em casa e tumô **uma faca**
uma **pexera**¹⁸⁷
uma **arma branca**
e volto pro mesmo ponto.
Dai chamô o traficante pra brigá.
Quando o traficante veio querê dá uma de bom, o cara puxo a pexera e enfió uma vez só assim no pescoço dele [uso de gesto em si mesmo] e puxô.
O cara **atoroooo** o pescoço dele.
Deu um talho de uma lado ao outro,
atorô mesmo.

187 Pexeira – faca grande, geralmente usada em serviços agrícolas, mas muito comum em discursos masculinos, pois remete a coragem que um homem deve ter de sacar sua pexeira, quando necessário for.

Ééééé

Não se abusa da palavra de um home, não!

Não se duvida da palavra de uma home, não!

Se ele disse que ia pagá, por quê não acreditou?

Duvidou da palavra de um home é assim. Vacilôôô morreu!

Queria dá uma de boooooom...

E o cara nem era de naaaaaada...

Éééé,

hoje em dia tá assiiiiim,

por pouco se mata.

A narrativa do segundo evento sai logo na seqüência da primeira, emergindo de modo quase automático. As ênfases de volume da fala (MATA MESMO, ASSIIIIIMMM), os prolongamentos de algumas palavra (boooooom, naaaaaada, vacilôôô), e os paralelismos (*ninguém dava nada por ele, ninguém dava nada; não se abusa da palavra de um homem, não se duvida da palavra de um homem; atorô o pescoço dele, atorô mesmo*) foram usados por Jaca como forma de aumentar a dramaticidade da cena narrada. Igualmente, Jaca fez gestos mostrando como o traficante fez com o outro homem, quando diz: “*Ai o cara levantou e o traficante deu duas tapa na cara dele ASSIIIIIMMM*”. Também usou gestos acentuadamente quando disse: “*e enfiô uma vez só assim no pescoço dele*”. Jaca fez a representação com a mão direcionada na parte do lado direito do seu pescoço, apontando para o modo como na ação narrada o matador foi preciso. Com esses recursos de *performance narrativa* de Jaca, além de chamar a atenção para o conteúdo da sua narrativa, aumentou a dramaticidade do evento, fazendo a audiência entrar no drama do sujeito narrado.

O que gerou o conflito dos dois sujeitos narrados foi uma dívida de craque, dívida praticamente imperdoável dentro do código entre usuários e traficantes, informada por Jaca dizer: “*Ele era usuário, usava craque, e dívida de craque é assim: tem que pagar porque neguinho não perdoa. MATA MESMO!*”. O conflito, no entanto, iniciou quando o traficante viu possibilidades de ser pago. O negócio do celular foi o que despertou o traficante para o fato que a dívida não estava sendo paga mas os recursos estavam circulando: o que supunha que o consumidor não queria pagar, embora tivesse recursos. Essa questão remete à imagem que o traficante deve manter em frente aos demais consumidores: se perdoa ou deixa passar muito tempo com a dívida, perde o seu negócio de venda de drogas. Abre possibilidades de mais usuários não pagarem, porque se sabe que

o “cara” perdoa. Portanto, tem que cobrar duramente, e se alguém não paga, morre. O caso do consumo do craque é ainda mais complexo, porque sendo um tipo de droga que vicia rapidamente, e que mata também rapidamente o usuário, acelera a cobrança da dívida e a ferocidade com que se trata o tema – *se MATA MESMO!*

Por outro lado, Jaca apela para valores morais: *não se duvida da palavra de um homem*. Muito embora a chave de finalização justifique que *por pouco se mata*, é a moral do final que coloca outro rumo à seqüência da narrativa.

Até aqui Jaca parecia contar um fato conhecido no bairro, mas não apresentava muita emoção na voz. As duas narrativas iniciais dão o enquadre necessário a Jaca para iniciar sua própria história. De certo modo, preparou a audiência, dando o contexto em que seu próximo evento narrado estaria incluído. Parecia me situar sobre os códigos que fazem vigor no seu próprio drama. Começa então a contar aquilo que Turner (1981) chama de início da crise de um drama social. É onde o drama se explicita.

Bauman (1986:34) aponta tipos essenciais de “narrativas das experiências pessoais”, os que revelam formas distintas de administração do ponto de vista do narrador. Nas narrativas *other-oriented*, o narrador minimizaria seu papel na história para enfatizar a natureza daquilo que acontece na narrativa. Já na narrativa *self-oriented*, o narrador se empenharia na construção da sua própria imagem enfatizando suas ações. Com um pouco mais de emoção na voz, Jaca inicia uma narrativa *self-oriented*, onde ele é o centro do conflito. Dá novamente o enquadre, antes de iniciar a narrativa, mostrando como o fato não é um problema somente seu, mas coletivo.

*Eu mesmo já tive numa situação dessas, que até hoje me faz cabulá.
Eu vou contááá,
mais isso ai é coisa que acontece.*

Esse enquadre dado por Jaca, mostra como ele assume a responsabilidade na narração. Faz uso aqui de metalinguagem, “*eu vou conta*”, evidenciando que o fato é real, que aconteceu com ele como meio de dar veracidade a sua narrativa. Nesse enquadre, usa o verbo cabulá (cabular), provavelmente proveniente do termo “*cabula*”, nome dado a uma seita surgida no final do século XIX, com caráter secreto (hermético) e fundo religioso, que mantinha forte influência da cultura afro-brasileira (malês e bantos, especialmente) com sincretismo

provocado pela difusão da Doutrina Espírita nos últimos anos do século XIX. Cabula é considerada uma precursora da Umbanda e se mantém ainda em alguns lugares do Brasil¹⁸⁸. O termo é usado por Jaca para referir-se a algo entre “tremar, temblar, temer”. O termo, dramático e profundamente enraizado na cultura local, revela o modo como a situação a ser narrada era motivo de temor e de extrema importância para o narrador – era conectada com forças secretas e remetia à experiência religiosa.

Fiz menção de querer ouvir a narrativa enquadrada por Jaca, sacudindo a cabeça positivamente em sua direção, e sua narrativa foi saindo facilmente, muito embora Jaca fosse um dos mais tímidos para falar no grupo, especialmente por algumas vezes apresentar gagueira¹⁸⁹. Reiniciou a narrativa, num tom lento, e depois foi mais e mais apressando a fala, atropelando-se nas palavras.

Vê só, Rita:

*Eu e Fiapinho e mais um colega fomos lá num comércio comprá uma dessas pizza
brotinho,
dessas de um real,
pequena.*

Dai a menina tava atendendo e quando eu pedi, ela sismô comigo.

Ela já não ia lá muito cá minha cara

Ai ela disse assim

- “dá pra esperááá?”

Eu disse

- Dáááá, Dai os dois, Fiapinho e o outro cara, queria mais uma pizza de cada

ai eu pedi a ela e ela disse

- “Oxi, vai querer come crua ééééé.”

Dá pra esperá aiiiiiii?”

me olhando com cara feia,

grossa mesmo.

Eu disse que só ‘tava pedindo mais pra dois amigos,

*que ela me tratasse melhor que eu tava ali pra **comprá** e não pra **roubá**.*

Dai ela disse que eu que tinha engrossado.

Eu disse que se ela tinha comércio, tinha que atendê bem.

*Dai ela continuô e eu disse a ela que ela tava assim porque tava dentro da casa dela,
porque se tivesse na rua,*

eu dava uma tapa nela pra ela sabe como era a vida,

pra aprendê logo.

Dai o marido da mãe dela chegô e foi logo me ameaçando.

Eu disse:

- “oxi, eu vim aqui pra compra e saio assim ééééé?!”

Devolve logo o dinheiro aqui que não vou mais come aqui não.

*Não tô **roubando**,*

188 <http://pt.wikipedia.org/wiki/Cabula>. Acessado em 08/04/2008.

189 Ao começo, era bastante quieto, “encafifado”, como ele mesmo dizia, e com sua leve gagueira, disse que preferia mesmo era filmar e não falar na frente da câmera ou fazer entrevistas. Tornara-se rapidamente um bom manejador de câmera, projetando imagens de forma muito particular e inusitada.

tô é comprando”.

O coroa tomou as dores dela.

Ele nem o pai dela era, mais tomou as dores dela.

Dai eu fui embora, e as mulher, a mãe dela, as irmã, foro logo lá em casa, contá pra minha coroa.

***Encheram** a minha coroa, que foi depois atrás de mim.*

Minha avó, elas tudo tava preocupada comigo.

Dai minha mãe foi logo me chamando e dizendo:

*- “Vamos pra casa que tu ta arrumando **cabrerage** por aí”*

Ai eu fui seguindo ela e ela foi logo por onde? [pausa; suspense]

Pela rua da padaria.

Dai quando chegamos assim, bem na frente,

tava uma pá de gente na frente, e o coroa veio assim, em direção da gente com a mão assim [mostra a mão na parte posterior da cinta, onde se guarda uma arma].

Dai ele veio vindo e a minha coroa foi assim pra cima dele e se juntô a ele, na minha frente.

Dai eu disse a ele:

- “faz nada com ela não que ele não tem nada com isso.

O assunto aqui é entre eu e o senhor”.[gestos, representando sua fala no evento narrado].

Quando ele veio eu disse pra ele não fazer nada na frente dela porque ela não tinha nada com aquilo.

Dai ele foi assim se afastando, mas ele fez o quê? [gesto com a mão para chamar a atenção da audiência para o que ia falar]:

***ELE ME AMEAÇOU!** [ênfase na expressão facial e volume da voz]*

mas ele não foi até o final.

Eu tava assim com o meu sobrinho no colo que a minha coroa tinha levado ele junto pra me chamá.

Foi a maior gritaria.

Todo mundo gritando.

E pra quê?

Tudo porque eu queria comprá no comércio dele.

Ele devia era me agradecê, mais ele tomô as dores da enteada dele – nem filha era.

*Oxi, ele me **ameaçô,***

aprai

*e não **terminô.***

E fez ainda na frente da minha coroa.

OOOXIIIIIIIIII!!!!

Visivelmente, nessa parte da narrativa, Jaca busca mecanismos poéticos e gestuais para aumentar a dramaticidade da experiência em *performance*. O uso freqüente do *reported speech* mostra o aspecto multivocal da sua narrativa (Bakhtin, 1984; Bauman and Briggs, 1990, Langdon, 1999); expõe os múltiplas vozes do conflito e revela conflitos anteriores, especialmente por que Jaca refere-se ao fato que a vendedora “já” *não gostava muito de mim*”. Para Ricouer (1992: 147-48), “*a narrative about human persons tells of both the connections that unify multiple actions over a span of time performed, in most cases, by a multiplicity of persons, and the connections that link multiple viewpoints on and assessments of those actions.*”

Mais uma vez Jaca remete à ética do negócio. Uma pessoa que tem comércio deve

atender bem ao seu cliente. No entanto, tal regra é suplantada pela regra da defesa da honra da família, questão central nos conflitos tradicionais dos moradores do campo no nordeste (Marques, 2002). O padrasto da menina, que nem precisaria “tomar as dores dela” por não ser pai, entrou no conflito afirmando, mostrando que questões de família vêm antes de questões modernas do comércio.

Jaca usa justificativas éticas no evento narrado para poder livrar-se, ao menos temporariamente, do conflito, quando diz que, na frente dos parentes – especialmente dos pais (mais ainda da mãe), avós, filhos – não se mata uma pessoa. Essa sempre era questão central nas narrativas dos pirráias sobre homicídios: quando matavam na frente dos familiares, a discussão gerava-se em torno das seguintes questões: a pessoa era muito odiada, tinha feito algo gravíssimo, ou o matador era pessoa de poucos valores éticos e não respeitava a família, ou ainda queria atingir toda a família, e não somente o morto.

Usando expressões que chamavam atenção, como “oprai”, uma expressão regional que significa “olha pra ele aí”, remete a audiência diretamente ao evento narrado, como se a mesma pudesse atravessar a narrativa e ir até onde pudesse ver o adversário de Jaca. Também o prolongamento e o aumento da voz na pronuncia da expressão regional “oxi”, que remete ao termo exclamatório “ô minha gente”, ou ainda “Olha aí minha gente”, é uma função fática para o evento – pretende chamar a audiência a entender, com ele, o absurdo que Jaca considera aquela situação na qual se metera.

A narrativa aponta para o aspecto central do drama social, segundo Turner (1981), um drama, nesse caso, que se estende à sua família. Expressa uma ruptura na ordem do grupo, por uma quebra de códigos de relacionamento entre um cliente e a comerciante, depois entre dois homens. Jaca mostrara na primeira narrativa do dia, que vinha tentando evitar os conflitos. Disse, inclusive, que pedia desculpas a alguém que pisava no seu pé, invertendo a regra da boa educação, para poder evitar instaurar qualquer tipo de ruptura. Queria eliminar o risco de uma briga, considerando a facilidade com que as mesmas parecem acontecer, segundo a sua narrativa e experiência. No confronto que se vê envolvido, Jaca usa a regra de respeito à família para evitar o confronto naquele momento mesmo, adiando-o. A questão entre ele e o seu adversário fica em aberto. No entanto, parece que a crise não é resolvida. Fica a indefinição do momento, que é de perigo, de liminaridade.

Embora o confronto com o outro para resolver o conflito tivesse sido adiado, o que podemos notar é que no evento narrado Jaca sequer teve certeza se o homem iria ou não atacá-

lo. A única coisa que ele tinha como referência era uma seqüência de fatos e gestos que o fizeram crer nisso. O que ele tinha de concreto era uma *performance* do matador: com as mãos nas costas, vindo em sua direção, o homem usa de um gesto que não deixaria dúvidas do ataque. Mas, efetivamente, não ataca; apenas ameaça.

Aqui o gesto do matador que remete à ameaça, é entendida na sua dualidade e ambigüidade (pode ser ou não pode ser). Bateson (1998:60-61), na teoria sobre o enquadre, fala de natureza *instável do enquadre*. O autor lembra que a ameaça é um fenômeno que se assemelha à brincadeira, na medida em que certas ações denotam, mas diferem de outras ações. A brincadeira, para Bateson, é um fenômeno em que as ações se relacionam, ou denotam outras ações de não-brincadeira. Esse seria a relação de mapa e território: o fato de uma mensagem, qualquer que seja seu tipo, não consistir nos objetos por ela denotados. Voltando ao exemplo da ameaça, o punho fechado de ameaça é diferente do soco, mas refere-se a um possível futuro soco, inexistente no presente (1998:60). Scott Head (2007) lembra do modo como Taussig fala da importância da “hábil revelação de um hábil ocultar”, em referência à artimanha no coração dos rituais mágicos de cura, onde a “verdadeira habilidade do praticante reside não em um hábil ocultar, mas sim na hábil revelação de um hábil ocultar” (Taussig 1998: 222 apud Head, 2007:18). Refletindo sobre um evento de capoeira onde o próprio autor está envolvido, em ambas as estórias que relata e na exegesis que as seguiu, Head (2007) busca “evocar o processo da ‘hábil revelação de um hábil ocultar’”, encenado através da capoeira angola, e seu desdobramento no processo de interpretação em si. “Desta forma, busquei refigurar as distinções espaciais entre o jogo ‘de dentro’ e o ‘de fora’, através das quais a *performance* é frequentemente enquadrada, nos termos de uma concepção mais temporal do dobramento do ‘de fora’ para o ‘de dentro’, da objetividade para a subjetividade, da verdade para a falsidade, e seus inversos. (Head, 2007:17).

Seguindo a reflexão feita por Head (2007) sobre o jogo da capoeira e as artimanhas desse jogo, aponto para a ameaça sofrida por Jaca e seu adversário. Para Head (2007), esse jogo desde dentro de um espaço de *performance*, aparenta ser claramente delineado somente para aqueles posicionados *fora* de seus limites: “atos que excedem, ou pelo menos ativamente exercem impactos sobre as fronteiras espaciais e interpretativas que supostamente os contêm”. (Head, 2007:16). No caso dos atuantes centrais da narrativa do Jaca (ele e seu adversário), embora a ameaça não parece ter sido um jogo, a ambigüidade parece revelar a instabilidade do enquadre apontado por Bateson (1998), e o gesto de puxar a peixeira coloca em dúvida o próprio ato. O gesto, como ato instaurador da dúvida, torna assim a ameaça uma verdade. É

exatamente essa dúvida que coloca Jaca como potencial vítima no futuro. E isso potencializa sua própria ação: é preciso estar em constante atenção para não sair da potência e virar ato. Jaca ainda hoje não sabe se o ameaçador estava “blefando” ou se realmente iria atacá-lo em frente aos familiares. Embora tenha usado em sua defesa uma outra regra (a de que não se mata uma pessoa na frente de seus familiares), Jaca abre ao outro e a si mesmo, a possibilidade de voltar a enfrentar o desafio, de acatar a ameaça e também poder matar, ao invés de somente ser a vítima. Isso veremos na seqüência da sua fala. Aqui é o risco da violência em si que permanece em aberto. É um momento em que as regras estão em aberto, liminal e ambíguo, dado pelo enquadre de uma ameaça, de um conflito ainda por resolver. O uso freqüente de gestos rápidos e afobados, mostra o uso do corpo como recurso importante para Jaca colocar em relevo o momento do conflito.

6.2.2 A saga da caça e do caçador: seqüências da *performance* narrativa de um drama masculino

Depois de uma pausa breve, Jaca olhou para o chão pensativo e explica por quê andava meio preocupado nos últimos tempos. Jaca contou, então, como ficou depois da “suposta” ameaça.

*Agora eu tô **acabrerado** porque se ele não fez,
eu que tenho que fazer.
Eu não quero isso pra mim:
virá um matador,
mais se ele me ameaçou me comer
eu tenho que **comer ele primeiro**.
Oxi,
não posso é vacila.
Tenho que ficá **ligado no movimento**,
porque se não, eu **danço**, não é não?!*

Nas frases “*Oxi, não posso é vacila. Tenho que ficá ligado **no movimento**, porque se não, **eu danço**, não é não?!*”, Jaca usa dois termos bastante freqüentes nas *performances* do grupo: “movimento” e “dançar”. Aqui o “movimento” trata ao mesmo tempo do mover do corpo e da intenção do outro. Tem que ficar atento ao que o outro quer fazer, para então agir sobre essa perspectiva. Nesse caso, parece que é o outro quem dá o sentido da interação, o *footing* da “conversação” corporal. O termo “danço” é usado como metáfora para a morte, ou

para não ser bem sucedido num empreendimento. É necessário ser competente em reconhecer os movimentos do outro para não **dançar**.

Naquele momento, me intrometi na narrativa de Jaca, a que chegava a ser compulsiva. Repeti o verbo proferido por Jaca, agora em forma de pergunta: *comer?*. Estava surpreendida com a possibilidade de que a violência é um modo de relacionar-se, de “comer o outro”, como apontado por Carlos Fausto (2001), um modo de canibalismo. Tentava entender por quê a noção de guerra, de batalha e a quantidade de mortes eram tão presentes nos arredores do grupo pesquisado. A explicação de Jaca não era abstrata; advinha da experiência vivida. Jaca elaborou por quê tinha usado a palavra comer:

*Siiiiim,
pois ele agora é o caçador, e eu a presa.
Eu sou a caça dele.
Ele tá por cima eu por baixo.
Mais eu posso inverter ainda...
Eu não quero isso pra mim não.
Oooooxi.
Mais se não foi eu, é ele.*

*Ele que foi fazer isso;
me ameaçar.
Eu passo todos os dia na rua e olho ele assim, bem no olho dele,
que é pra ele sabé logo, que se teve pra mim, tem pra ele.
O que ele quer eu quero.*

*Oxi,
tá pensando que eu não sou homem pra ele.
Oxi, o que ele quê eu quero.*

*O que eu só, velho, o que eu só! Uuuu que ele quiser eu quero.
A parti do que ele fez aí,
pra mim não dá não pô,
que ele quis **me fazer** na frente da minha coroa, vê?!...
qual é a dele;
chega pra mim.
Que é isso meu irmão!!
Oxi se fosse ainda pra...
se pronunciar
era uma conversa entre eu e ele.
Mas, o quê?,
a família dele todinha,
a minha mãe viu a família dele...
Um **burussú do caramba** começou.
Dai eu...
dali eu já fiquei **encastelado**.*

Éééé!!!

*Mas eu tô deixando a poeira baixar que isso...
eu não quero isso pra mim não, pôôôô!
Mais eu disse a ele naquele momento que...*

- *“Que burussu, meu irmão, esse bagulho.
 Não bota a minha coroa no meio não,
 ooo que tu quisé, eu quero, meu véio.
 Eu sô um homem do mesmo jeito que tu é.”
 Ele tomô a frente, o meu sobrinho começô a chorá, agonia do caramba...
 eu: “meu irmão, o que tu qué eu quero, meu véio”.
 Eu disse: “o que ele quisé eu vô quere, pá”,
 ele... – “o que ele quisé eu quero”
 Quê, se ele quisé que a gente brigue, que ele quisé me mata, ou eu mato ele...
 o que ele quisé eu vô querê, meu véio. A partir daquele momento,
 oxente,
 eu vou abri as cara.*

Éééé!?

Usando o recurso da repetição, uma linguagem poética para enfatizar a mensagem, metáforas como a da caça e caçador, estar por baixo e por cima, o narrador enfatizava o aspecto relacional do conflito¹⁹⁰. A expressão “*o que ele quisé eu quero*”, evidenciava por um lado a relação, e por outro, a própria abertura que uma relação face-a-face coloca o sujeito – um sujeito aberto ao querer do outro.

Jaca narra o imprevisível, o que abre para um poder constitutivo do evento narrativo e do evento narrado, que se encontra em aberto naquela relação. O outro, de algum modo, coloca o eu futuro em aberto. Para Mikhail Bakhtin (1972) se narro (ou relato por escrito) um fato que acaba de me acontecer, já me encontro, como “narrador” (ou escritor), fora do tempo e do espaço em que o episódio teve lugar: “A identidade absoluta do meu “eu” com o “eu” de quem eu falo é tão impossível como pendurar-se alguém em si próprio pelos cabelos”. Assim Bakhtin aponta dois aspectos fundamentais da narração: o fato narrado se afasta temporalmente do fato sucedido, e a voz que o enuncia é outra que a do sujeito que viveu o acontecimento. Tal aspecto remete à ficcionalização da narração, e ao mesmo tempo coloca um distanciamento do fato, que permite elaborar o mesmo. Essa mesma análise é referida por

190 Uns meses antes, o desenho de uma menina de 9 anos, moradora de Santo Amaro, mostrou como a violência também pode agregar as pessoas. Retiradas uns metros do resto do grupo, ela desenhava seu nome numa folha de papel e resolveu fazer um desenho para me dar. O desenho se dividia em três partes: na primeira a menina desenhava duas pessoas, e diz que sou eu e meu namorado. No centro da folha, desenhado em segundo lugar, fez uma flor sorridente, com pétalas grandes, a qual ela disse ser um girassol que ri; e a última foi a que ela passou mais tempo desenhando. Ficou quieta e ao terminar o desenho, apresentou para nós, me oferecendo - *Quer?*. A última parte do desenho tentei desvendar. Eram duas pessoas de um lado, próximas a uma casa, e o homem, com um revólver na mão, atirara numa mulher posicionada em frente. A bala estava ainda em caminho a mulher. Como descrevi a cena quase dessa forma, a menina negou. Ela contou uma história mais ou menos assim. Colocando o dedo na bala diz: *Essa bala aqui o namorado da minha mãe que atirou nela. Mas daí ele não acertou; ele erro daí aqui tá ela, viva, do lado dele. Ela se salvou, e aparece aqui, do lado dele de novo.* Apontou para a parte do desenho onde a mãe está ao lado do namorado; não como alvo da bala, mas ao lado do tirador. A mãe aparece como vítima e ao mesmo tempo como companheira do seu matador. Longe dos antagonismos do bem e do mal, na narrativa da menina sobre o desenho, parece ter clareza que relações humanas são contraditórias e ambíguas.

Bruner (1986) quando diz que a única experiência que os participantes de um evento tem em comum é aquela que se têm quando se narra. No entanto, Jaca parece ter um momento onde a experiência da ameaça se aproximava da experiência do narrar. Ele revive a experiência, e embora saiba que não é mais o mesmo, a experiência do narrar traz a emoção vivida no evento narrado. Há aqui uma aproximação bastante evidente entre ambos os eventos. Jaca parecia reviver a experiência: tinha uma experiência da experiência.

Dando ênfase à antropologia da experiência, Bruner (1986), baseado na obra de W. Dilthey, conceitua a *experiência* como a forma pela qual uma dada realidade se apresenta à consciência do indivíduo, incluindo não só a razão ou a cognição, mas também os sentimentos e expectativas do mesmo. Para o autor, é a experiência vivida como palavras, imagens ou impressões que constitui a primeira realidade, sendo essa única, pessoal, não partilhável.

Nesse caso, entretanto, podemos dizer que Jaca é um excelente narrador, quando convence a platéia do seu drama. Faz da experiência do evento narrativo, uma transportação para o evento narrado, levando a platéia a aproximar ambos eventos, como se vivendo o primeiro (evento narrativo), vivesse o segundo (evento narrado). Bruner (1986), aproveitando da análise metodológica hermenêutica de Dilthey, afirma que a chave para transcendermos a limitação da experiência individual está em interpretar *expressões*, que para o autor, são as articulações intersubjetivas das experiências em representações, *performances* ou textos, com um começo e um fim.

É na narrativa expressiva, cheia de gestos, de apelos, e de vozes outras, que Jaca me aproximou do evento narrado. Eu vivia também a experiência do medo com ele. Apesar de não poder deixar de pensar na hipótese de que o ameaçador estivesse blefando quando ameaçou a Jaca, o seu efeito em Jaca, e agora em mim mesma, preocupada com ele, modificou-nos¹⁹¹. A indeterminação do evento e o risco que Jaca parecia estar correndo todos os dias, vindo para a praça, deixando em aberto o próximo passo do drama, deixavam agora narrador e audiência ansiosos. Trazia a emergência de resolver tal questão, ou se possível, esquivar-se dela.

Jaca reiniciou sua fala, agora mostrando como pretende se livrar do conflito que se envolvera.

*Í,
í por causa de quê?!
De, a questão que eu fui comprá uns negócio,
acabo já numa tromba.*

191 O medo expresso na fala de Jaca, explicava também porque estivera quase uma semana ausente das atividades do vídeo.

Vê!!!?

Essa é uma tromba que eu tenho que me **castelá**...!

Tá recente ainda, pô!,

Tá **RECENTE**.

Isso aí eu tenho que ficá muito mais atento que, ele também pode **tá deixando a poeira abaixá** pra me pega na **crocodilagem**,

pensando que eu tô esquecido.

Porque eu disse a ele, “o que eu, o que tu quizé eu quero, pô!”

Ele vai tá já ligado já! O que ele quere eu vô querê também.

Aí daí, olha, o ooo tem **hábeas corpi** não...

eu tenho que **FICA LIGADO** nele

e ele tem que ficá ligado em mim...

R – Mas é duro também né?! Porque...

J – [Interrompendo] – é duro, pó, que é duro é...

[pausa longa]

Mas pra que eu tô... eu to, mais não tô, tá vendo?.

Isso dai eu não quero pra mim não...

eu quero vê qual é a de meni dele, né!

Se eu vê que ele tá com muita...

querendo me **crocodilá**,

eu vô procurá a mi resguarda, que agora eu tôôô por baixo.

(...) Agora eu tô por baixo...

Ele pode tá por cima, mas depois eu virei a cabeça, se eu souber que ele quer me comer, se algum informante meu...

Que eu já bati uma alô já, meu,

pra minha comunidade:

- “Olha, se liga ali naquele cara ali, que eu tenho uma discussão com ele.

Se tu vê algum cochichado aí que ele quer me comer tu bate um alô pra mim que eu já entro aqui eu viro a cabeça em 10 minutos.”

Os cara:

- “Então, eu vô ficar só ligado nele, se eu vê qualquer [] pro teu lado...”.

Que eu sou nascido e criado ali pó.

os cara tem muita consideração por mim, pô.

Os cara...

- “Então...”

Os cara:

- “Fica quieeeeeeeeto Jaca

- “o que dá pra rir dá pra choraaaaar.”

A mesma coisa que eu disse a ele:

- “O que tu quiser eu quero,

o que dá pra rir dá pra chorar.

O que tu quiser eu vou querer, o que dá pra chorar da pra rir pó.”

Aí...

Crocodilagem é mais uma metáfora usada por Jaca para referir-se a ser pego por alguém que se esconde muito bem para atacar sua presa sem esse esperar. Essa era uma tática de caça dos crocodilos. Ficam muito quietos, esperando a presa aparecer, sem notar sua presença, e quando ataca, trata de ser rápido e certo. A sentença inteira **“tá deixando a poeira abaixá pra me pega na crocodilagem pensando que eu to esquecido”**, explica perfeitamente a tática. Para combater a tática do adversário, Jaca sabe que precisa ficar atento no movimento do outro. É preciso se resguardar. O termo **“tem hábeas corpus**

não”, extraído do sistema jurídico, é usado frequentemente entre os *performers* para referirem-se a uma situação onde não tem escapatória. O mais comum era ouvir o termo *habeas corpus* associado à sentença negativa, como no caso citado.

Nesta parte da narrativa, a voz dos amigos de Jaca se fazem presentes. Assim como na favela existe a “crocodilagem”, existe a “camaradagem”, as relações familiares e de amizade, que protegem. São essas vozes que aparecem nas citações de Jaca quando precisou de ajuda. Esses aliados, provavelmente, Jaca conseguiu narrando o seu drama; e, tendo *consideração* na comunidade, conseguiu apoio dos amigos para vigiar o seu adversário, e se necessário, para enfrentar o conflito corpo a corpo. A frase “*eu virei a cabeça em 10 minutos*”, mostra a capacidade metamorfósica do sujeito. Ao mesmo tempo que quer manter-se distante do confronto, quando souber que o adversário quer matá-lo, vira ele próprio o matador do seu caçador.

R- *Entããooo, não tem... quando tu diz da pra chorar,dá pra rir, quer dizer, na verdade quem ganha é que ri?*

J- *Quem ganha ou quem perde. Quem morreu...*

R- *Chorou?*

J- *Chorou, e quem matou tá sorrindo... o que dá pra rir dá pra chorar?*

*Que eu fui comprar um negócio pra mim cumê e acabou gerando uma **burocracia**.*

R- *Uma burocracia?*

J- *Acabou, é... acabou [] Isso aí eu tenho que ficar me **encastelando**.*

Todo dia, eu me acordo, agradeço, né,

porque eu vivi mais um dia.

Porque cada dia da vida é uma história.

O cara que vacilar, oxi...

que vacilar eles toma e come a unha por nada, por causa de um cigarro, de um real.

Essa *burocracia* para Jaca era justamente o fato que tinha agora que ficar cuidando da sua própria vida, ter que ficar *encastelado*. O risco¹⁹² de viver na favela, segundo as narrativas e as letras das músicas dos meninos e meninas, é alto. O risco de viver bem e o risco de topar com *uma tromba* (conflito).

O risco também é fundamental para entender o envolvimento dos meninos e meninas no narcotráfico, aspecto muito presente nos bairros estudados. Se por um lado eles correm o risco de entrar no narcotráfico e assim conseguir mais rapidamente recursos materiais e prestígio para si e para a família, também correm o risco de mais rapidamente morrerem, serem presos. Mas isso é apenas um dos riscos. Por outro o risco pode ser de manterem-se fora do

192 O risco é termo usado também por Rose Satiko (2006), na sua pesquisa sobre música entre adolescentes de

narcotráfico, mas ainda assim, ignorar regras, cruzar territórios. Esse é mais um risco. Por isso a frase “*ficar ligado*” era tão presente. Não se pode ser ignorante para viver na favela. Mas na favela tem também o risco de rir, de encontrar mais facilmente a camaradagem, o parceiro para a bola, a solidariedade dos vizinhos nas horas difíceis.

O risco de rir e de chorar, de matar e de morrer, faz a vida ficar mais valiosa, e até mais poética. Demonstra a experiência de um sábio narrador e de um sábio homem (Benjamim, 1996).

*“Todo dia, eu me acordo, agradeço, né?,
porque eu vivi mais um dia.
Porque cada dia da vida é uma história.”*

Depois, Jaca situou a audiência nos motivos de tal situação. Relatou as necessidades para viver bem na favela, contextualizando para uma audiência “estrangeira”¹⁹³ aspectos realcionados ao modo de viver aqui no Brasil.

*O cara que vacilar, oxi...
se vacilar eles toma e come a unha por nada, por causa de um cigarro, de um real.*¹⁹⁴

*Que o quê?,
os cara já tira já de [] pra ver qual é a tua, pô!
O dia a dia desse aqui no Brasil,
o que tá rolando com o...
por isso que muitos cara morre,
porque não tá ligado nas **lei da favela**.
Porque quem nasceu e cresceu na favela, sabe todas as malandragem, pó!
E se o cara se mudar,
sair de outra favela pra cá,
tem que procurar amizade com os cara de dentro,
os cara mais chegado,
não querer ficar de **corja**,
mas pelo menos pro cara ficar ligado.
Vê aquele Negão ali, ó.
Aquele Negão dá maior valor em mim.
Moro lá no Chié, os cara daqui...
os cara de lá do Chié não, coloca aqui com a ...
briga de bairro.
Eu venho pra cá, os cara dá maior valor pra mim aqui porque eu sei chegar,
eu sei sair.*

*Aonde eu chego eu saio, pô.
Eu procuro fazer amizade porque altos cara aí já me testou.*

internatos.

193 Em Recife, por ser de olhos claros e falar distinto deles, era tida como estrangeira.

194 Repito essa parte da narrativa por considerar importante na sequência da lógica da fala do narrador tanto na transcrição caso acima quanto no presente.

Sabe o que é teste?

R- Não!

J- Altos cara já me testou:

*- “AÍ PIRRAÍIA
me dá um real aí,
me dá um cigarro aí””
que eu fumava.*

Graças a Deus eu parei de fumar,

*- “Me dá um cigarro aí, **chegado.**”*

Eu:

- “Toma aí irmão!”

Se eu negasse, ele já ia já ficar aí com um sentimento:

- “Oxi, esse bicho aí tá amarrado, meu irmão.

tá negando cigarro, negan...”

- “Ei irmão,

me dá um real aí pra inteirar uma coisinha ali”.

E dá:

- “Toma aí irmão!”

Se eu tiver eu tenho, se eu não tiver...

se eu não tiver...

*- “Orra irmão, hoje tô **cagado,***

mais deixa pra próxima...”

Procurar, quando for na outra vez que eu vê ele,

*se eu tiver **de condição,** eu não espero nem ele pedir:*

- “Ó aí irmão,

toma aí,

daquele dia eu não pude te dar não mas hoje eu tô de condição,

então...”

*Quando ele tiver, aí qualquer momento bobo, porque qualquer um cara daqui pode tirar
onda comigo e os cara:*

- “Não pô, esse bicho é nenhum...”

é brá.

*é **chegado** em mim e brá,”*

Já ameniza.

Porque, oxi,

nesse mundo a gente tem ficar ligado, meu velho, porque.

oxi...

Jaca é narrador em termos de Benjamin: O narrador é aquele que conta o vivenciado, transforma o que foi ouvido e experimentado em lição. Para Benjamin [1996:221], “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores. Nesse sentido, toda narrativa porta sabedorias. Jaca faz ênfase no que chama da “lei da favela”. Dizia que eu tinha que saber como uma pessoa deve mover-se e por onde, para não atrair a violência para si. A lei da favela implica, segundo ele, em conhecer a ética local, mas ao mesmo tempo em saber conhecer os poderes locais em voga naquele momento, tratando de “respeitá-los”. Sua fala era como a de um conhecedor da cultura local, querendo avisar um “estrangeiro” como eu, *como funcionava as coisas por ali.*

O narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder

contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida. (...) O narrador é a figura na qual o justo se encontra consigo mesmo. (Benjamin, 1996:221).

6.2.3 Narrador, narrativas e experiência: a lei da favela

Voltando ao evento narrativo. Fomos interrompidos pela chegada de Okado, que perguntava sobre a oficina de vídeo. Diz que passou pelo canal do Arruda e estavam todos lá sentados. Não entendíamos porque eles estavam no canal e não na praça. Todos mostravam-se interessados na oficina de vídeo, e grande parte não faltava na segunda feira.

Jaca – os bagulho ali... que hora é? Já é 3 horas, já?

R – Três e meia..

J – O combinado é entre duas e duas e meia. A gente tá aqui há uma hora.

R – Mais de uma hora.

J – [voltando ao tema anterior Jaca mostra-se bastante tenso] Que... não querendo nada, eu já peguei uma tromba. Eu peguei uma tromba e não querendo, porque eu tô tirando de mene [menos?], eu não tô atiçando ele; eu tô deixando olhar... ele tá pensando que eu não tô ligado nele, eeeee tá ligado em mim também...

Eeeee tá pensando que eu não tô nem aí.

Eu passo por ele, não atiço, que quem quê o negócio atiça, pô!!!!

Certamente Jaca está evitando o conflito, porque não *atiça* (provoca) o seu adversário. Como ele mesmo reconhece, essa evitação do conflito não evita a relação: o mantém ligado ao outro e mantém o vínculo até “o negócio” acontecer. O “negócio” é palavra usada comumente pelo grupo para transações financeiras, trocas, e aqui Jaca usa o mesmo termo para expressar um conflito enfrentado. Poderíamos dizer que matar é um negócio, e em verdade vêm sendo, pois muitos dos jovens são assassinados por matadores profissionais. Mas no caso de Jaca, o “negócio” é pessoal; caberia ao próprio sujeito fechar o acordo com o outro, seja dissimulando a briga, o desejado por Jaca, seja enfrentando a mesma, tornando-se vítima do outro ou assassino, dois caminhos que Jaca queria evitar à qualquer custo.

Briggs lembra que conflito é um processo, não um estado (1996:43). E como processo, narrar o conflito pode ser um importante meio de procurar uma resolução para o mesmo (Brenneis, 1996). Jaca parece querer achar um rumo para superar a crise sem entrar no aspecto disruptivo do conflito. Talvez nem desejasse a reagregação, mas precisava resolver essa “questão”, e tal resolução certamente direcionaria o seu futuro.

R- É, não é fácil não. Tem que conhecer muita coisa.

J- Tem que conhecer porque...

oxi...

*é por isso que, como diz o rap MV BILL,
 “A Lei da favela é a lei do **cão**.
 Se liga bandido na fita, pra não cair em **contradição**.”
 Se liga bandido na Fita, porque:
 Se liga bandido, porque a realidade na favela, tu tem que estudar a favela primeiro,
 pra não cair em **contradição**,
 pra não pegar tromba.
 Tá ligado não?
 Tem que estudar a letra da música pra saber que é a realidade.
 Vê:
 a Lei da favela é a lei do cão, já tá dizendo.
 Se não souber viver na favela, roda, meu veio;
 se não souber sobreviver na favela, roda.
 Se liga bandido na fita
 pra não cair em **contradição**,
 porque se roubar na favela vai morrer.
 E se roubar por longe e a casa cair
 vai morrer,
 pra não cair na **contradição**.*

O narrador continua abordando as dificuldades da vida na favela, agora mostrando que seu conhecimento se estende para além do local. Fazendo uma citação da letra da música de MV Bill, famoso *rapper* carioca e morador da favela em Rio de Janeiro, Jaca apóia sua fala. Depois, ele mesmo faz a análise da música. O uso da letra da música mostra a intertextualidade da fala de Jaca. Sua análise mostra que a *lei da favela* está atenta às contradições que podem prejudicá-la.

*R- Tem que tá muito ligado pra viver na favela?
 J-Viver e saber viver ao mesmo tempo. Porque se dé uma mancada é cobrado, pô.
 Pelo... eu vejo aí,
 irmão matando irmão,
 filho matando pai,
 porque... tem que saber, pô!,
 tem que saber o que aconteceu.
 Tem que saber o que aconteceu,
 o motivo que gerou aquele...
 aquilo ali é porque...
 O que as turma diz, não... as turma aumenta muito pra procurar saber.
 Como o trabalho da polícia.
 A polícia primeiro investiga pra saber, pronto.
 Se eles matar um aí, a polícia procura saber o que ele era, o que...
 ele matou, se ele tinha intriga com alguma pessoa,
 se ele brigou há uma semana ,
 duas, três semanas atrás,
 se ele bateu boca com alguma pessoa,
 se ele jurou alguém.
 Faz assim, **eles quer saber o cara todinho depois de morto**, porque...
 Não, que um indigente apareceu num não sei lá canto,
 mas não sabe qual foi o motivo que aquele fato aconteceu, pô!,
 que tem que saber, estudar,
 senão olha, você roda brincando pô.
 Se... uma coisa que eu digo, meu:
 eu moro lá na minha favela há quinze anos.
 Fui nascido e criado lá,*

e quero ficar lá
e não quero sair de lá não, porque eu sei,
eu sei que eu aprendi aquilo ali e vou levar pra minha vida, né?!
Quando que eu tiver um filho, já futuramente
eu já vou ensinar como é a realidade, pra ele não se lascar...
que eu já perdi altos colega meu pô, 14, 13 anos, tudo morto aí de tiro, porque, querendo
crescer, querendo pegar de gatão, aí,
olha...

Aqui, Jaca remete aos aspectos ligados ao “almas sebosa”, bem como o modo como as instituições atuam em caso de violência com morte. *Eles sabem cuidar o cara todinho, depois da morte.* Também mostra como a *lei da favela* exige conhecimento e humildade.

Não, porque aí, olha
querendo **CRESCER na favela** [tornar-se melhor que os outros],
não é [um cara que] pode crescer na favela não, véio!
O cara tem que ser o que o cara é.
Se você...
como tu nascesse crescesse aqui na favela;
se tu sai daqui a favela, vai pra outro canto,
no outro canto tu melhorar de vida,
aí tu vai dar um rolê na tua favela como visita,
tu vai querer crescer só porque tu tais bom de vida?
As turma **bate logo a fita em tu.**
Dá-le fulano e brá,
mais nunca te vi e brá...
o cara tem que ser o que o cara era antigamente.
O cara tem que ser...

R- Interessante, por isso que é tão relacionado com a questão da inveja, é isso?

J- Éééé!

A inveja,

pronto,

se eu ganho hoje no Pernambuco da Sorte,

saio da minha favela. As turma já vai [] vai dizer o quê:

Ópai,

Jaca ganhou no Pernambuco da Sorte e não ajudou nem a favela;

não fez nada.

Jaca ganhou uns 500 mil conto,

saiu daqui,

[] vem pra cá todo metido cheio de roupa de marca e prá...

O cara tem que se ligar:

ganhou, dinheiro no banco.

Se eu ganhar 500 mil, eu meto 300 mil no banco e 200 mil eu compro tudinho de feira e

saio depositando pra minha favela,

pras turma já não crescer o olho em mim que eu sei, pó, como é.

Tá ligado né, porque as turma... se eu não fazer isso,

alguma coisa pras turma vê que eles são...,

hoje, gradativamente teria até o quê:

me matar, pra tomar o meu dinheiro. Teria, né?!

O cara tem que ficar ligado na rotina,

no dia a dia.

Oxiii,

hoje em dia é assim.

Na favela tem que saber entrar,

tem que saber sair, tem que saber viver.

A turma testa o cara pra ver se ele sabe viver...

ééé!!!.

*Eu mesmo, quando alguém me pede algo,
um trocado,*

um tutu,

ou um cigarro e eu não tenho,

eu digo a ele: -“hoje tenho não”;

mas outro dia, quando eu encontro ele,

*eu faço **questão de dá o negóço.***

*Porque assim ele sabe que eu só humilde,
que eu sei dividi.*

Porque senão eles te marcô, e se tu dá uma de bom,

uma de quem não dá nunca nada,

tu pode arruma confusão.

Ééé,

é por isso mesmo que eu posso andá por tudo aí,

Chão de Estrelas, Arruda, Chié, Santo Amaro,

porque eu agrado os cara,

eu não dô uma de milho não;

senão arruma já uma tromba,

e o cara fica marcado.

Segundo Benjamim (1994), a arte narrativa evita explicações: sua sabedoria está na autoridade do contador e em suas experiências, que se apresentam ao ouvinte como fins em si mesmas, carregadas de ensinamentos e valores inquestionáveis. A narrativa não tem explicação, mas possui sentido: as coisas são porque são, têm um tipo de sabedoria moral inerente, que visa à preservação e manutenção, da parte do ouvinte, daquilo que lhe foi narrado (Benjamin 1994:38). Trata-se de um tipo de *autoridade* – o “saber que vem de longe” –, que adquire validade mesmo estando para além da experiência individual (Benjamim, 1994:39). Na narrativa de Jaca, a sua autoridade vem de perto, da sua experiência pessoal. Invoca, no entanto, para apoiar sua autoridade de narrar, e dar veracidade a sua narração, a fala de outros, a experiência de outros.

Jaca possui a competência de um narrador de drama. Fez a audiência reviver o drama com ele, apenas com o mover de sua boca, seus braços e sua face. Não levantou nenhuma vez do lugar que estava, fixo no seu “(en)castelamento”, e conseguiu me transportar para dentro do castelo com ele. Fez coisas com palavras (Austin, 1965). Me fez *encastelar* também sobre todas aquelas questões que levantou na narrativa, ao mesmo tempo que me fez entender muitas questões que vivera antes, que pareciam apenas sensações, como o medo, a sensação de estar sendo quase o tempo todo observada enquanto estava em alguns lugares, a sensação de não conhecer algumas regras para migrar de um território a outro. Jaca me mostrou que não eram apenas sensações: elas tinham um fundamento na experiência. Era preciso conhecer mais sobre

o lugar, sobre “a lei da favela”.

A demora dos demais membros do grupo de vídeo e a quase total ausência das crianças na praça, era questão que não compreendíamos ainda. A narrativa de Jaca parara pela chegada de um morador de Arruda. Nos juntamos a ele e iniciamos uma conversa, tentando entender a ausência na praça naquela segunda feira. Okado nos explicou que o pessoal não viera para a praça, por causa da morte de um jovem o dia anterior, a que acontecera ali mesmo, metros de onde nos encontrávamos. Mais uma *performance* narrativa sobre violência se iniciou, narrativa essa que repetia frases, gestos e lugar do assassinato do mestre de capoeira do grupo, acontecido ali mesmo, na frente deles. Alguns entre eles eram os testemunhas dos dois eventos – o narrado primeiro, e agora o narrativo.

6.3 Viver (en)castelado Parte II

Se por um lado os meninos parecem imersos nas narrativas de violência, é fundamental entender em que contexto mais abrangente essa violência está inserida. As interações face-a-face, segundo Goffman (1992), são reveladoras. Aqui, a interpretação do “viver encastelado” mostra também que os muros do “castelo” que se construiu ao redor dos moradores de favelas no Brasil, existem também em torno do si, de outros “outros”, e, no modo como os pré-conceitos podem migrar eventos para além do vivido.

6.3.1 Uma interpretação é possível?

Depois de tentar trabalhar com o vídeo com alguns dos tocadores de triângulo numa oficina organizada e haver fracassado, apesar do interesse dos grupo, decidi combinar com os mesmos um dia em que iriam filmar na Praça do Tacaruna (Santo Amaro), local onde comumente se encontram antes de saírem para os ônibus, em busca de trabalho. No dia combinado, cheguei na praça pelas nove da manhã, e rapidamente encontrei Cheu (07), menino muito pequeno e astuto, um dos tocadores de triângulo nos ônibus de Recife. Veio em minha direção, e quando lhe lembrei do combinado, se propôs ir chamar os demais, seus vizinhos. Também queria ir até sua casa para *dar uma moral, tomar um banho*. Embora recomendara que não precisava o banho, temendo a demora, diante de sua insistência de arrumar-se para participar da atividade, calei e acatei sua decisão. Sumiu da praça por uns 15 minutos e voltou

de banho tomado, com roupa trocada e sapato nos pés, acompanhado de mais três colegas: Ninha (08), Dai (11), e Raul (06). Os dois primeiros meus conhecidos, e Raul, um menino negro pequeno, de sorriso encantador, apenas tinha avistado algumas vezes, correndo na praça. Perguntei por Danilo, um dos convidados para participar da filmagem; disseram que tinha saído muito cedo para “fazer a correria”.

Tirei a câmera da bolsa e dei a eles, ensinando-lhes o básico: ligar e desligar a câmera, aproximar e afastar a imagem, gravar e parar de gravar, etc. Ficamos ali por uns minutos, eu observando eles interagirem com a câmera. Direcionaram o *ledscrem* primeiro para uns jovens que estavam sentados sobre suas motos, como de costume, ali próximo. Depois, direcionaram a lente para uma barraquinha de salgados, onde algumas vezes os vi ajudando o vendedor em troca de dinheiro ou comida. Achando ser muito longa a distância entre onde se encontravam e o o amigo vendedor, sugeriram que Raul fosse chamar o vendedor, para filmá-lo de perto. Sugeri nos aproximarmos, mas estavam decididos a esperar o amigo vir até eles. Esperaram um pouco, direcionando o *ledscrem* para pessoas que saíam do *Shopping Center*, e depois para carros que passavam.

Observando ao longe que o vendedor se recusava a vir, sugeri o uso do *zoom* máximo para aproximar a imagem. Nos sentamos num banco próximo ao ponto de ônibus, o que ficava a alguns metros de onde estávamos, e buscávamos um *zoom* para filmar. Entretida com a possibilidade de ajudar o grupo, os meninos, percebi que um rumor atrás de mim crescia, mas não me ative nele. Cheu e Ninha discutiam, pois cada qual queria ser o próximo a portar a câmera, já que Raul a manuseava naquele momento. No exato momento em que Cheu pegava a câmera nas suas mãos e a direcionava para os carros que passavam, uma senhora se aproximava das minhas costas, falando mais e mais alto. Só descobri que sua fala se dirigia a mim, quando essa já se encontrava a poucos centímetros de onde estávamos. Dizia, direcionada a mim “*A senhora corre risco estando aqui com esses mininos e essa câmera*”. Olhei para ela repentinamente, sem saber ao certo do quê falava. Virei em direção ao ponto de ônibus e vi um grupo de pessoas, aproximadamente cinco, olhando em minha direção, e acompanhando a fala da senhora. Pedi explicações à senhora, a que olhando para onde os meninos filmavam e depois para mim, apenas repetiu:

A senhora corre risco aqui nessa praça, com esses mininos, com essa câmera. É melhor tomar mais cuidado, e guardar essa câmera e ir embora. Esse lugar é muito perigoso. Fica aqui com esses mininos não. Tá todo mundo ali atrás comentando sobre isso.

Virou e foi retornando ao grupo donde saíra, e alguns deles repetiram de longe que ela

estava certa: que eu deveria guardar a câmera e ir embora dali imediatamente. Acenavam com a mão e cabeça, mas de onde estava podia ouvir o que diziam. *“Ela corre risco aqui”*. Um pouco atordoada, sem entender ao certo o que queriam dizer com *correr risco*, me veio à mente o fato das crianças terem filmado vários ambientes da praça, que se tratava de um importante ponto de venda de drogas. Sabendo da fama dos narcotraficantes da praça, disse ao grupo de filmadores, que deveríamos guardar a câmera. Elas, mostrando-se bastante chateadas, perguntaram por quê. Argumentei, sem muita clareza, o que ouvira da senhora: que poderia ser perigoso estarmos filmando na praça. Cheu imediatamente apontou para as inúmeras câmeras de segurança que filmavam a praça. Olhei ao alto e vi uma câmera apontando bem em nossa direção. Ele, então, apontou para outro canto da praça, mostrando a outra câmera que focava os rapazes sentados sobre as motos. E assim repetiu mais duas vezes. Fiquei ainda mais espantada com o controle da praça, e com minha falta de habilidade de notar tal controle.

Levantei, pedi a câmera, coloquei-a na mochila para ir embora. Imediatamente lembrei que não tinha dinheiro para pagar a passagem. Deveria, como pensara anteriormente, entrar no *Shopping* e sacar dinheiro do caixa eletrônico. Pensar em fazer tal percurso na praça me deixou nervosa. Cheu, prestando toda atenção em mim, pareceu entender minha perturbação e ofereceu dinheiro. Recusei, pensando que seria um absurdo que eu, uma antropóloga que tinha recebido recursos para fazer a pesquisa, pudesse aceitar dinheiro de um menino como ele, tocador de triângulo, que trabalhava cada dia para obter recursos para comer. Parecia uma exploração da minha parte. Recusei mais uma vez, agora alegando que ele poderia precisar do dinheiro. Ele explicou:

Pode levar. Eu tenho dinheiro quando quero. Consigo dinheiro quando quero. Dinheiro não é problema para mim. Pode aceitar que não vai fazer falta não!

Ainda tímida, mas ainda assustada com a situação, olhei para os demais, e um deles afirmou: *a senhora pode aceitar. Ele tem dinheiro mesmo quando quer*. Tomei os dois reais do garoto entre uma timidez enorme e as promessas de devolver ainda naquele dia. Tive uma viagem interminável até o centro da cidade, pensando muito no que acontecera. Tão logo subi no ônibus e sentei, me surpreendi com uma segunda possível (e até mais provável) interpretação da fala da senhora sobre o perigo no bairro: provavelmente estaria ela falando da possibilidade de eu ser roubada pelos garotos que trabalhava na praça. Aquela interpretação foi se tornando cada vez mais possível no meu entendimento sobre o acontecimento na praça. De algum modo me senti ainda mais envergonhada por ter ido embora tão logo pude, para sentir-

me à salvo. À salvo de quê e de quem?

Cheu mostrara-me naquele dia, a violência estrutural imposta sobre o sujeito, com espaços urbanos controlados por verdadeiros panópticos eletrônicos. O panóptico fora instalado naquele local com a construção do *Shopping Center*, especialmente para o controle e proteção dos compradores. Construído ao lado do bairro, era também o motivador de muros altos, que dividiam bairro e *Shopping*. A mulher esperando o ônibus, formava parte do mesmo sistema de controle; o seu pré-conceito sobre os meninos “ladrões” alimentava um olhar deles como tal. Aqui podemos ver que a linguagem não somente reflete mas também constitui relações de dominação (Woolard, 1985, apud Briggs, 1996: 06). O meu susto e a fuga repetida da praça, eram resultados, mas também alimentadores da mesma lógica. Era uma cena de diferentes atores, com diferenciadas interpretações sobre um mesmo ato.

Como nos lembra Bruner (1986), criamos unidades de experiência e significado da continuidade da vida. Cada narração é uma imposição arbitrária de significado no fluxo na memória, no qual iluminamos algumas causas e obscurecemos outras; isto é, toda narração é interpretativa (Bruner, 1986:07). Assim, fiz minha própria interpretação quando narrei. Certamente o leitor poderá fazer outras. Aqui não trata-se de um caso do “hábil revelar o hábil ocultar”, mas de um “desdobramento no processo de interpretação em si” (Head, 2007:17), colocada pela ambigüidade do evento.

As múltiplas interpretações presentes naquele cena, permitem mirar desde a encruzilhada dos dados do campo, estes abertos aos seus múltiplos significados. Minha interpretação, a que vejo como mais possível, e aquela que meus informantes mais me possibilitaram ver, era da imagem que os não-moradores de Santo Amaro têm das pessoas que moram naqueles becos do bairro. Eram eles ladrões e certamente iriam me roubar. No mesmo dia, voltei para devolver o dinheiro a Cheu e agradecer-lhe pela sua solidariedade e pela disposição em mostrar um pouco mais claramente como a sociedade é realmente complexa. Se, por um lado, esses meninos sabem que seu bairro é violento, e se oferecem para ajudar na travessia dos perigos desse bairro; sabem também que a violência é igualmente alimentada desde os moradores de outros bairros, pela mídia que os vigia e ao mesmo tempo se serve desses para alimentar seus espetáculos de sangue; pelas grandes corporações financeiras que compõem o shopping e que frequentemente barram a entrada dos moradores da favela no mesmo; e, finalmente, é alimentada pelo próprio Estado, que age frequentemente de forma violenta com esses, vide a história que segue.

6.3.2 Serviço de Rotina

Uma segunda história de campo também mostra como um suposto controle da violência, alimenta a violência no bairro. Era quase final de abril de 2006, um período que quase voltaria para casa. Apressei-me a fazer uma das últimas conversas com um dos educadores do projeto. Biel era uma conexão importante para entender como meninos e meninas de bairros periféricos encontravam na arte um modo de vida. Morador de periferia, Biel hoje é um dos mais importantes educadores do Projeto Grupo Pé no Chão. Ensina percussão nos dois bairros que abrangeu minha pesquisa; viajara junto ao grupo para o exterior como percussionista dos espetáculos; quando menino, pobre, e segundo ele próprio, aprendera tudo que sabe sobre percussão no Grupo Daruê Malungo. Fora onde se formou e onde decidi seguir carreira de artista.

Iniciáramos a entrevista depois da sua aula de percussão. Os meninos que acabavam de participar da oficina, ficaram ali por perto, conversando, enquanto eu e Biel conversávamos sobre sua carreira de artista. Um dos meninos que estava na praça conosco se propôs a filmar a entrevista. Eram aproximadamente 16:00 horas da tarde. Estávamos quase no final da entrevista, quando vi um carro de patrulha se aproximar. Desceram dela três policiais, os que se aproximaram dos meninos do grupo de percussão. Só percebi que estavam fazendo uma “revista” nos meninos colocando-os contra uma pequena mureta da praça, quando um dos meninos que acompanhava-nos na entrevista, disse em voz bem baixa: *A polícia tá caçando os pirrãia*, ficando com a face vermelha quando avistou dois grandes policiais revistando seus alunos de percussão. Comentou baixinho, quase dizendo a si mesmo. *Revistando os meninos, olha só*. Biel olhou atento para a cena e disse: *Se Belão [o coordenador do Grupo Pé no Chão] tivesse aqui, Belão já falava*. Nesse mesmo momento, sem pensar muito no que fazia, desviei a mão do menino que filmava para o local onde a revista estava sendo feita.

A câmera filmou apenas a última das revistas. Nesse mesmo momento, já dirigindo-se para a viatura, um dos policiais olhou em nossa direção. Tive a impressão que um dos revistados disse estar conosco. Avistou-nos ao longe, mas seguiu em direção à viatura. Depois de alguns passos mais, parou e olhou para trás novamente, agora fixando o olhar em nós. Chamou o outro policial, que também parou e virou-se em nossa direção. Falaram algo e vieram os três policiais em nossa direção; ficamos um pouco tensos. O menino que filmava

disse: *eles vêm aqui*. Biel respondeu: *a gente não é ladrão...* e pediu que seguissemos a entrevista. Assim o fizemos. Continuamos a conversa sobre maracatu e ensino. Virei o visor novamente para o entrevistado, e seguimos a entrevista, até que os policiais chegaram onde estávamos. Nos cumprimentaram e foram logo indagando sobre o que estávamos gravando. Um deles se direcionou a mim: *“vocês tavam filmando nós ali”*. Respondi, sem afirmar ou negar que filmáramos, que vimos que eles estavam revistando os meninos da aula de percussão. Uma conversa tensa se instaurou.

P - *Isso aqui é de rotina.*

R - *Não é de rotina não porque nós estamos aqui todos os dias.*

P - *Todos os dias? ontem mesmo a gente...*

O outro policial também se dirigiu a mim, e insistiu, nos acusando de estar filmando o trabalho deles. Virei para responder, e nesse momento, três vozes se entrecruzam, eu dizendo que também estávamos fazendo nosso trabalho, um deles contando a história do dia anterior, e o outro policial tentando mostrar-nos como os meninos estavam errados. Eles, os alunos de Biel, eram os culpados pela ação policial. A voz deles se engrandece.

P2 - *Eles não poderiam estar na praça sem uma autorização da polícia.* [referindo-se aos meninos da aula de percussão].

P1 - *Ontem mesmo eu peguei, eu peguei um camarada igual a ele* [e aponta para um dos meninos que estavam conosco]. *Não tô dizendo que foi ele, mas era igual a ele.*

O outro policial, muito mais agressivamente, falava sem parar. Se direcionou a nós e disse:

P2 - *Esse pessoal mesmo que fica querendo aparecer na mídia, daí fica filmando...*
[inaudível]

E segue a conversa:

P1 - *Todos os dias a senhora tá aqui?, porque ontem mesmo eu peguei um cidadão e uma senhora, os dois aqui mesmo, fumando maconha, numa bicicleta...*

R - *Eu posso afirmar que não foi nenhum dos meninos que estavam conosco ontem.*

P1 - *Eu não tô dizendo que foi esse daqui né?!, [aponta novamente para o menino que filmava] mas, no entanto, eu não gostaria que fumassem aqui, né?!*

R - [concordei com ele para não alongar a conversa.] *Tá certo, mas eu também não acho certo o senhor revistar os meninos assim.*

P2 - *Nós só estamos fazendo o nosso serviço*

R - *E nós o nosso.*

P1 - *Esse serviço fica difícil, até por vocês mesmo. Vocês falam tanto que não tem polícia, aí fica estampado de polícia aí; daí fica dizendo que a polícia não tá trabalhando, que a polícia não faz nada, e ficam atrapalhando o serviço da gente...* [Falavam enquanto ia saindo e olhando para mim - Saem os policiais]

O menino que gravava disse, quase assustado- *Nós gravamos o que eles tavam falando.*

Biel - *Gravou, não é?*

R - *Gravou.*

Seguimos a entrevista, tentando esquecer a conversa tensa que acabáramos de ter. Ao

final da entrevista, quando chegamos até os meninos revistados, um deles nos disse que era melhor nem pensar em fazer qualquer coisa, como reclamar dos policiais. *Eles voltam e é pior pros pirráias. Ai mesmo que eles metem o cassete na gente.*

Cameroff e Roberts (1981 apud Briggs 1996:05) destacaram que num contexto de confrontação, quando pessoas negociam seu universo social e entram no discurso sobre isso, o caráter do sistema social é revelado. A lei da favela, da qual sempre ouvi falar e da qual Jaca nos informa na sua narrativa descrita na primeira parte desse capítulo, toma uma nova dimensão, depois dessas duas últimas histórias que eu mesma vivi e narrei.

A violência presente na favela não pode ser vista desde o ponto de vista dos que não vivem nela, nem pode ser vista como algo inerente a ela. Deve ser vista desde sua complexidade dentro de um contexto que não envolve apenas atores locais. Tem que ser vista historicamente, no confronto que existe entre os diversos atores sociais, as suas diversas classes, em seus diversos interesses e conflitos. Tem que ser vista juntando textos como o de Caldeira (2002) sobre os muros cada vez mais freqüentes na arquitetura de SP; com textos como o de Rose Satiko (2006) sobre meninos institucionalizados e os inúmeros riscos que os envolvem; em conjunto com o texto que acabamos de ler, além de outros mais. A intertextualidade aqui se torna necessária para uma interpretação possível (se possível), para a violência das favelas do Brasil.

Dawsey (1999:88)., apropriando-se do conceito de *gestus social* de Barthes e de Benjamin, define-o como “o gesto ou conjunto de gestos carregados de conflito, tensões ou contradições sociais. Para o autor, trata-se de um momento de indeterminação, um instantâneo das relações sociais, um clarão capaz de fixar as imagens das contradições, assim como brechas, aberturas.” Cito aqui o modo como Barthes e Benjamin definem *gestus social* pois ajudam a entender as narrativas anteriores. Para Benjamin, o “*gestus social* é interrupção que produz o assombro” (Benjamin, apud Dawsey, 1999: 90). Para Barthes (apud Dawsey, 1999:88), o *gestus social* é

Um gesto ou conjunto de gestos, onde se pode ler toda uma situação social Nem todos os *gestus* são sociais: não há nada de social no gesto que faz um homem para espantar uma mosca; mas, se esse mesmo homem, mal vestido, debate-se contra cães de guarda, esse *gestus* torna-se social; o gesto com que a dona de um bar verifica o dinheiro com que lhe pagam é um *gestus social*.

As duas cenas contadas acima contêm gestos e conjuntos de gestos onde se pode ler toda uma situação social. O conjunto de gestos que fazem a mulher mover-se para defender minha câmera, e talvez eu mesma, de meninos e meninas pobres numa praça pública, carrega

uma situação social já narrada por esses mesmos meninos como violenta. Ela leu minha própria localização naquele lugar como lêem grande parte das pessoas que têm que atravessar aquele bairro para ir ao *Shopping* ou para trabalhar nas redondezas: uma possível vítima daquelas crianças de favela. Tal gesto faz parte desse conjunto de gesto que fazem mulheres e homens quando passam nas ruas guardando a bolsa firmemente debaixo do braço, quando se deparam com um dos meninos ou meninas; ou de quando fechamos o vidro do carro para não sermos abordados por esses mesmos meninos. São *gestus sociais*.

Também o encontro com os policiais, em meio a uma praça pública, revistando meninos de dez ou onze anos, é um *gestu social* que carrega em si uma série de conflitos, tensões e contradições sociais. Esses são, possivelmente, os policiais que trabalham no bairro e não investigam a morte dos “almas sebosas” porque esse fez coisa ruim na comunidade, como narrado no capítulo anterior. Na conversa que tivemos, uma conversa tensa, ficou evidente como aquele era um encontro social com posições bem marcadas para eles: eu, pesquisadora, “defensora dos direitos humanos”; eles, “defensores da ordem social”; e os meninos, possíveis ladrões ou usuários de droga.

Satiko (2006) encontra com um menino de treze anos numa festa junina num internato (Unidade educacional 7- SP), que brinca com um carrinho. Ele tinha tatuado na sua mão cinco pontinhos, os que significavam, segundo ele: “formação de quadrilha. Nasci para morrer, matar, roubar, sobreviver...” A autora diz que nesse caso “os gestos assombram por seu excesso de ambigüidades e indefinições. História e estigma impressos no corpo.” (Satiko, 2006:209). Também lembra que são “elogios” marcados no corpo. São as “pedrinhas” (*crack*) que põem os meninos no internato, seja por consumo, seja pelo tráfico. Parecem serem os pontinhos as próprias pedrinhas marcadas no corpo.

Comparando os *gestus* das minhas próprias experiências em campo com os de Satiko (2006) aqui destacada, penso que fazem parte do mesmo drama, vistos de dois pontos distintos, e complementares: o gesto que estigmatiza e marca, com o gesto que expõe gradativamente a marca. Se o primeiro promove a marca em meninos de periferia, o segundo expõe a marca no corpo dessa marca social. Gestos que assombram, que explicitam o assombro social. Gestos que revelam conflitos e tensões, gestos que expõem o risco social da interface humana, dos enquadres que fazemos, dos significados e das interpretações que fazemos diariamente na relação com o outro.

Mas se conflitos são processos, não um estado (Brenneis, 1996: 43), e disputas tem um

começo, meio e fim, como poderíamos fechar tal análise? Destaco aqui outra vez a importância da intertextualidade, de construir um texto que permeie diferentes histórias, diferentes pontos de vista e falas: diversas vozes. Cabe ao leitor fazer a análise final e viver a experiência pela *performance narrativa* escrita, que certamente não contém o peso do gesto de Jaca, nem dos policiais revistando meninos nas praças públicas, nem da senhora apontando para mim como uma vítima de crianças de oito anos. O desafio a novas interpretações se põe em aberto, então, cumprindo com o papel intertextual de toda expressão. É preciso correr o risco.

7 Uma reposta espetacular

Transformando violência e guerra em arte.

*Forsan et haec olim meminisse juvabit
(Talves ainda isso algum dia vai dar prazer de
lembrar)*

Virgílio

*(...)his performances are, in a way,
reflexive, in performing he reveals himself to
himself.*

Victor Turner

De acordo com Lakoff and Johnson (1980:03), as metáforas não são um dispositivo exclusivo da imaginação poética, mas participam da vida cotidiana. “We have found, on the contrary, that metaphor is pervasive in every day life, not just a language but in thought and action. (Lakoff and Johnson, 1980:03). Segundo os autores, nosso sistema conceitual cotidiano, em termos do que nós pensamos e agimos, é fundamentalmente metafórico na sua natureza (Lakoff and Johnson, 1980:03).

Assim, nossos conceitos estruturam o que percebemos, como lidamos com o mundo, e como nos relacionamos com outras pessoas. Também para os autores, o sistema conceitual é central. Apontam que “se a comunicação está baseada no mesmo sistema conceitual que usamos para pensar e para agir, a linguagem funciona como um importante recurso para evidenciar/dar forma a esse sistema” (Lakoff and Johnson, 1980:04).

Os autores utilizam um exemplo para explicar melhor seus conceitos: para eles uma cultura que desenvolveu sua base conceitual em termos de "guerra", utilizará metáforas nesse sentido. “It is in this sense that the argument is war metaphor is one that we live in this culture; it structures the actions we perform in arguing” (1980:04). Argumentamos sempre baseados nessa base conceitual. O outro exemplo usado pelos autores seria aquele em que a cultura tem como argumento a dança. “Imagine a culture where an arguments is viewed as a dance, participants are seen as *performers*, and the goal is to perform in a balanced and aesthetically

pleasing way” (1980:04). Do mesmo modo, os argumentos seriam baseados nessa metáfora.

Embora pense que numa mesma sociedade as metáforas não são únicas, mas múltiplas, no meu trabalho de campo, as duas metáforas citadas pelos autores estavam presentes, e eram usadas constantemente como argumentos. Metáforas relativas à guerra, por exemplo, remetiam à vida e ao conflito como guerra, onde se têm que *batalhar a vida, lutar para vencer na vida*. Junto às metáforas de guerra, há aquelas que se remetem à violência como *ficar deitado*, usado para referir-se a alguém assassinado no bairro; ou, *o bicho vai pegar*, para referir-se a momentos de guerra no bairro, ou ainda para situações em que algo vai realmente acontecer no bairro; *habeas corpus* para referirem-se a alguém que, sendo cobrado por algo que fez ou devia, foi liberado; teve um *habeas-corpus*.

Por outro lado, têm também a dança, o estético como referência, já que a música e a dança são fundamentais em frases como *dançou* para referir-se a ter perdido algo, ter morrido. Ou a expressão *teve que rebolar* para referir-se ao grande esforço para conseguir algo que queria, ou para sair de situações difíceis. Todas essas são metáforas chaves que remetem ao contexto em que vivem e que conectam **violência, guerra e arte**. Para Turner (1974) a metáfora expressa dois pensamentos [eu diria, ou mais] de coisas ativas, juntas e sustentadas por uma só palavra ou frase, que significa um resultado de suas interações. Para o autor, metáforas são metamórficas, são transformativas.

Tais metáforas, no entanto, não são privilegio dos pirráias e as suas famílias, mas de uma cultura muito mais abrangente, como vimos na introdução da tese, já que Recife, como muitas cidades grandes, como capital desigual, está envolta em processos e discursos de violência e de guerra. Uma violência que não é fruto dos seus moradores apenas, mas igualmente de relações sociais de exploração que historicamente foram se complexificando, especialmente pelo tráfico de drogas, mas também pelo uso da terra, pela exploração da mão de obra barata ou escrava, e ainda pela seca, problemática forte na região (entre outras mais). Por outro lado, a riqueza de percepções e manifestações culturais artísticas são bastante evidentes naquele meio. Em vários dos espetáculos que assisti, não somente tinha como tema central a arte, a beleza do movimento do corpo, mas tinha como tema algo relativo a violência e aos modos de luta, ou resistência.

Segundo os meninos e meninas, contrapondo-se ao modo como a mídia os apresenta, dizem que uma das suas grandes metas quando produzem performances culturais é mostrar que *nem tudo o que tem na favela é ruim*. Como dizia Okado, componente do grupo CineFavela, *aqui não tem só violência: tem arte e dança e muitas coisas bonitas*. O espetáculo parece um

meio importante de expressar esta mensagem, e de transformar ou fazer metáforas operantes sobre a favela como lugar de guerra, de violência, em lugar de resistência e de produção de arte, de beleza.

Dentro do cotidiano do grupo, uma série de gêneros de performance (dança e música) fazem parte da interação cotidiana, entre eles, o frevo, o samba de roda, a capoeira, o brega, e em alguns casos são manifestações que guardam aspectos bastante ligados aos cultos religiosos, como o maracatu, o afoxé. Também estão presentes o *rap* e o *breakdance*, estes últimos parte de uma cultura mais globalizada, sendo, no entanto, bastante apropriada para um estilo Recifense. Este estar juntos movidos por performances variadas, compõem um estética da socialidade; uma estética inserida no cotidiano do grupo, que se instaura como técnicas corporais Mauss (1974), expressa no jeito de falar, de andar, de mover-se, no jeito fazer coisas simples e fundamentais no dia-a-dia. Portanto, uma estética corporificada, cotidiana, e que se dá também fora dos momentos espetaculares.

O espetáculo analisado nesse capítulo, Resistência/Resistance, mostra como os *performers* elaboram a violência freqüente no seu cotidiano, (os seus dramas sociais, segundo apontados por Victor Turner, 1974, 1981), em expressões estéticas, compreendidos aqui como manifestações estetizadas desses dramas (Turner, 1974,1981).

7.1 Cultura de Resistência/Resistance: o cotidiano estetizado

Bairro do Arruda. Início de 2006. Laurent Poncelet, da Compagnie Ophelia Théâtre, de Grenoble, sul da França, iria chegar, vindo da França, para mais um encontro com o grupo de atores e dançarinos do “Pé no Chão”. Todos estavam curiosos – *o homem chegou*, diziam uns aos outros. Havia um mistério e uma certa tensão no ar. Diretor do grupo de Teatro Ação, situada em Grenoble (França), Laurent Poncelet defende a proposta do teatro-ação, onde os atores colocam em cena seus desejos e situações inerentes à sua realidade. Atua tanto localmente quanto internacionalmente em países europeus, Brasil e alguns países da África, dirigindo espetáculos que são, em muitos dos casos, apresentados tanto nos países de origem dos atores (localmente), ou em outros mais onde têm conexão (tendo abrangência global), especialmente em países europeus. Normalmente os espetáculos produzidos são baseados em contextos locais de diferentes realidades mundiais, que são apresentados a um público de origem dos atores e também a um público internacional.

Tal proposta de montagem seria uma parceria entre o Grupo de Apoio Mutuo Pé no Chão e o diretor francês, e pretendia fazer parte da abertura do 11º Festival Internacional de Theatre Action (FITA 2006), realizado em três países europeus (Bélgica, França e Luxemburgo). O encontro de Laurent Poncelet com os dançarinos do grupo Pé no Chão, se dera numa das viagens desses para a Europa para fazer apresentações de coreografias de danças populares nordestinas e *break*. O grupo fora especialmente para Itália e França, de onde obtém grande parte do seu recurso financeiro, desde sua fundação no início dos anos 90¹⁹⁵. Segundo o próprio fundador do grupo, essas apresentações eram feitas à convite dos financiadores, e era considerada por esses como processo co-educativo tanto aos europeus, em relação à produtividade cultural e as dificuldades dos meninos e meninas no Brasil, quanto uma oportunidade para os meninos e meninas interagirem com um “*outro mundo*”, apresentando aspectos da sua vida e da sua cultura. Era também um meio de obter recursos para manter o trabalho educativo nas duas comunidades.

Esse encontro de Laurent com os dançarinos, teria como resultado a primeira montagem de espetáculo teatral feita pelo grupo Pé no Chão, e para a efetivação do mesmo utilizaria-se recursos nacionais e internacionais, tanto o designado à produção cultural local e internacional, quanto aos recursos destinados ao trabalho em prol dos direitos humanos de crianças e adolescentes em condições difíceis de existência.

Um grupo de crianças, adolescentes e jovens (músicos/dançarinos) do Grupo Pé no Chão preparavam-se para montar um espetáculo. Composto por mais ou menos vinte, alguns entre eles seriam selecionados para montar o espetáculo e levar ao exterior. Este dia, no Arruda, ia ser o início das improvisações. Ia ser uma espécie de contato com as capacidades de improvisação de cada um, ou um “laboratório”, como chamava o coordenador do “Pé no Chão”¹⁹⁶. O espaço era um pequeno galpão no Bairro do Arruda.

Cheguei e o grupo se aglomerava na porta. Depois de conseguirmos a chave do espaço, iniciou-se o trabalho. Todos realizariam jogos propostos por Laurent. Entrei no jogo. Eram jogos que eu mesma conhecera quando fizera teatro. Espelho – uma pessoa tem que imitar tudo que o outro faz. Exercício do boneco – um ator deve deixar o outro guiá-lo, como se fosse um boneco. Eram exercícios que visavam criar confiança no companheiro para o jogo teatral.

195 O Grupo de Apoio Mutuo Pé no Chão foi desde o início financiado por um grupo de amigos Italianos, onde o casal fundador viveu por alguns anos antes de se instalar no Brasil. Seus fundadores são provenientes de bairros de periferia de São Paulo, Brasil.

196 Ver reportagem “Teatro-ação contra o preconceito” no Diário de Pernambuco, 09/05/2007.

Depois de uma hora fazendo vários tipos de exercício de interação entre os atores, o diretor propõe improvisações. Saio de atuante para tornar-me espectadora. Queria prestar atenção ao que aconteceria. Pequenos grupos iam sendo chamados para comporem cenas, que deveria ser inventadas por eles. A primeira cena de improviso foi entre dois garotos, que mostram-se tímidos. Foram estimulados pelo coordenador do grupo, que traduzia o francês de Laurent – *É para improvisar qualquer coisa que vocês queiram*. Começaram a improvisar uma cena no semáforo, onde os dois colegas se juntavam para limpar vidros de carro e combinavam dividir o que arrecadassem. Depois de um tempo de trabalho na improvisação, um deles, tendo ganhado mais dinheiro, se negou a dividir, e os dois começaram a se enfrentar com palavras. O mais jovem entre eles insistiu na divisão, e ao fim eles brigaram, usando passos de capoeira. O diretor pede que a cena termine aí.

Mais dois atores entraram em cena e agora improvisaram uma cena de namoro. O rapaz queria dançar forró com a menina, mas ela, alegando ser ele muito criança, não aceita. O menino investiu corporalmente para seduzir a menina, convencido de sua maturidade. Dançou forró animadamente na sua frente, riu, se ajoelhou, pediu por favor, mas ela recusou. Ele se mostrou um pouco deprimido, e depois se animou de novo; começou a gingar capoeira, dando saltos no ar. Juntava à dança do forró, saltos mortais, tentando mostrar-se para a garota. Investiu novamente e ela recusou a dança mais uma vez. O diretor introduziu na cena um outro garoto, que tirou a garota para dançar; ela aceitou de imediato. Agora dançando, deixaram claro que o menino não era um concorrente possível.

Assim seguiram muitas outras pequenas histórias, narradas com o corpo. A dança, o gingado da capoeira e os saltos – uma concentração nas artes corporais – faziam parte de quase todas as cenas. Falavam minimamente. Ao final fizemos uma série de exercícios corporais, dos quais participei novamente, interagindo com o grupo.

Laurent Poncelet ficou em Recife por apenas uma semana e somente voltaria no próximo ano, quando montaria o espetáculo com o grupo. Até lá, continuaram treinando todos os tipos de dança, e participavam semanalmente de aulas de expressão corporal, ministrada por bailarino/ator de Recife. Acompanhei esses ensaios algumas vezes. O espetáculo foi montado assim que Laurent Poncelet retornou a Recife, e foi intitulado *Resistência/Resistance*¹⁹⁷,

197Efetivamente, o espetáculo contou com o apoio do BNB (Banco do Nordeste), Prefeitura da Cidade de Recife - Secretaria de Cultura, Centro Apolo Hermilo, FUNDARPE, Armazém 14, Consulado Francês em Recife, Conseil General de L'Isere (França), Centre Dramatique em Région Rurale de la Province de Namur (Bélgica), e com o apoio Institucional de Caritas France, MANITESE, Fundação São Zeno, estes últimos sendo também os principais apoios financeiros do Grupo de Apoio Mútuo Pé no Chão.

mostrando sua produção franco-brasileira.

No Brasil, o espetáculo foi estreado para os membros do grupo, amigos, familiares dos dançarinos, artistas e produtores locais nos dias 19 e 20 de agosto de 2006 no Teatro Hermilio Borba Filho.¹⁹⁸ Depois da estréia *Resistência-Resistance* participou como o único trabalho Latino-Americano no 11º Festival International de Theatre Action, realizado na Bélgica, França e Luxemburgo, no final de 2006. Estreando na França no dia 24 de outubro, o grupo terminou suas apresentações em 25 de novembro, circulando depois entre os demais países.

Apesar de não poder assistir o espetáculo pessoalmente por falta de recursos para a viagem, estando em campo novamente em outubro de 2006, acompanhei o retorno dos atores, que passaram 2 meses no exterior. Nesse retorno, foram recebidos por seus familiares, amigos, parentes, pelos demais membros da organização Pé no Chão e por alguns amigos estrangeiros visitantes no período, com muita emoção e euforia. Alguns deles estavam bastante emocionados, trocando abraços apertados com os familiares. Alguns familiares, apreensivos pela demora do avião, choraram ao abraçar os filhos. Era um reencontro esperado e cheio de novidades, histórias a serem contadas, narrativas sobre a viagem, sobre os estrangeiros, sobre o espetáculo, sobre suas atuações. Eram nesse momento, visivelmente, motivo de orgulho para muitos dos pais, avós e irmãos presentes.

Assim que estavam de volta às atividades cotidianas, fizemos uma exibição do espetáculo gravado, com a presença de alguns dos atores que fizeram a turnê no exterior. Era filmagem do espetáculo feito na estréia, em Grenoble (França). Atenta à concepção do espetáculo, vi que seguia a mesma seqüência da improvisação feita no primeiro encontro entre atores e diretor que eu acompanhara. Aquilo que encontrara no site do Grupo sobre o processo de criação da peça se confirmava.

“L’écriture théâtrale se construit à partir d’improvisations théâtrales et de textes écrits par le groupe de création, suivis d’un travail de réécriture et de dramaturgie mené par le metteur en scène Laurent Poncelet”¹⁹⁹.

Enquanto assistíamos o espetáculo gravado em Grenoble (França), fiquei surpresa pelo

198 Sendo apresentado a primeira vez em 2006 em Recife, parte dos parentes e pessoas interessada no espetáculo não puderam prestigia-lo. Devido excepcional aceitação do público e da imprensa européia, principalmente no que se refere a energia e o desempenho dos atores, o Grupo Pé no Chão resolveu dar continuidade ao trabalho, marcando uma temporada em Recife, cidade de origem da peça.

199 Résistance Resistência à Le Trièves Ophélia Théâtre (France) et Pe No Chao (Brésil) Rhône-Alpes (France) Bélgica (Wallonie), Luxenburgo e França. Ver site <http://ophelia.theatre.free.fr/creacollectives/bresil-tour2006.htm>

modo como mostrava, em forma estética, aquilo que vivenciara durante o meu trabalho de campo, e o que os meninos e meninas relatavam – o espetáculo era uma espécie de **condensado** de tudo que havia presenciado e ouvido em campo. Essa performance cultural confirmava o que Geertz disse sobre arte, citando Matisse: “(...) os meios através dos quais a arte se expressa e o sentimento pela vida que os estimula são inseparáveis.” (Geertz, 1999:148). As improvisações feitas pelo grupo tinham sempre como fundamento o cotidiano dos mesmos, as performances que os mesmos faziam nas praças. Contava da sua “correria” atrás de recursos para os familiares nos semáforos, das narrativas de violência que presenciara em campo, do medo que vi nos olhos de alguns deles em momentos de conflito, da alegria e energia com que dançavam, gingavam capoeira, dos incansáveis saltos mortais pelos quais desafiavam-se no dia-a-dia, desafiando assim também lei da gravidade; do movimento corporal especializado do *breakdance*, e da frequência com que seus corpos treinavam diariamente nas praças.

Como vimos na introdução desse trabalho e na análise das narrativas do capítulo 6, Victor Turner usava a terminologia teatral para descrever momentos de crise e de desarmonia dentro de um grupo social. É assim que ele descreve uma drama social: “ (...) *are units of aharmonic ou desharmonic process, arising in conflits situations*” (1974: 37). Por serem considerados como um processo, onde há etapas de formação, compensação e resolução de conflitos, os dramas sociais têm uma relação com os gêneros performáticos, os quais, por sua vez, abrem um caminho para a reflexividade do grupo ou dos indivíduos neles envolvidos (Turner, 1981:149-152). Turner está pensando em eventos extracotidianos como aqueles que refletem o cotidiano. Então, os dramas estéticos iluminam os dramas sociais. Turner (1986) diz que “Essas situações – argumentos, combates, ritos de passagem, são dramáticas porque os participantes não somente fazem coisas, mas procuram demonstrar aos outros o que estão fazendo ou têm feito”(1986:74). São as expressões estéticas sobre um drama vivido na cotidianidade do grupo.

O espetáculo pode ser considerado aqui como um drama estético, na acepção de Turner, onde esses podem expressar suas experiências, e onde estão fazendo um meta-teatro. Ou seja, se a vida cotidiana é um teatro, como propõe Goffman, então, o drama social aqui expressado transforma-se num meta-teatro, dentro do qual atores dramatizam o que eles estão fazendo no seu dia-a-dia para uma audiência. Nesse processo, a característica central desse meta-teatro é a reflexividade, já que os participantes podem experimentarem-se de outro modo, em outros palcos e para outras audiências além daquele que vivenciam nas praças.

Schechner (1994) propõe que “o evento dramático, no coração da performance é em si um modo ritualizado de apresentar para a comunidade, a audiência, 'material difícil'. Neste sentido, todo drama é uma história realizada por esses que são, direta ou indiretamente, o sujeito da história que eles estão assistindo, que são duplamente representados – como personagens e como expectadores.” (Schechner, 1994:214).

As cenas do espetáculo aqui descrito dizem muito dos dramas, dos argumentos, dos combates que vivenciei e ouvi em campo, e do que escrevi até esse momento, ao longo da tese. No entanto, uma outra questão se aponta aqui quando se pensa cotidianos e momentos espetaculares.

Nesse capítulo, então, por um lado mostrarei como o espetáculo é um *enquadre* (Bateson, 1998) estetizado das performances, dos dramas, das situações, dos combates, das narrativas presentes no campo. Mas por outro, pensando a cotidiano do grupo, onde há uma socialidade estética, veremos que o cotidiano pode também ser espetacular.

Sobre a relação entre experiência e suas expressões, considerada por Bruner (1986) “problemática e uma das mais importantes áreas da antropologia da experiência” (Bruner, 1986:06), o autor propõe que seja uma relação dialógica e dialética. Por um lado “experiência estrutura expressão, onde entendemos outra pessoa e suas expressões baseados na nossa própria experiência e auto-compreensão”. Por outro, “expressão também estrutura experiência, em uma dominante narrativa de um período histórico, rituais e festivais importantes, e trabalhos clássicos de arte definem e iluminam a própria experiência” (Bruner, 1986:06). Para Bruner,

The relationship is clearly dialogic and dialectical, for experience structures expressions, in that we understand other people and their expressions on the basis of our own experience and self-understanding. But expressions also structure experience, in that dominant narratives of a historical era, important rituals and festivals, and classic works of art define and illuminate inner experience. As we well know, some texts (e.g., Hamlet), are more intense, complex, and revealing than everyday experience and thereby enrich and clarify that experience. More simply put, experience is culturally constructed while understanding presupposes experience. To Dilthey, these dialogic relationships of mutual dependence were not an impossible dilemma but rather were basic to the nature of data in the human sciences. That experience structures expressions and expressions structure experience was for Dilthey a hermeneutic circle, something to be worked through: "Our knowledge of what is given in experience is extended through the interpretation of the objectifications of life and their interpretation, in turn, is only made possible by plumbing the depths of subjective experience. (Bruner, 1976: 195).

Vamos ao espetáculo. Para melhor descrever o espetáculo, vou atribuir a cada ator que não tem nome referido durante a realização do espetáculo, o seu primeiro nome, como meio de facilitar ao leitor na compreensão da descrição e análise que segue. Adoto o nome de cada ator

como o nome do seu personagem, quando esse não foi citado na peça, por entender que tais personagens são vividos por esses não como algo separado de si, mas como parte da sua própria história, apontando suas próprias experiências no mundo²⁰⁰. Não trata-se de uma representação, na acepção do grupo, mas da mostra de experiências e competências, vividas no palco como na vida cotidiana, como vou abordar nesse capítulo.

Cleones França – Preto
Daniel Barros - Biel – percussionista
Daniela Barreto – Dani – dançarina e mulher que dança forró
Romário dos Santos – Mosquito – menino que quer ser adulto para dançar forró.
Deivison Cunha - Chico – amigo próximo de Mosquito
Eliene Trajano – Eliene - Menina que rejeita dançar com João por ele ser muito pequeno.
Fabio França – Fabio - dançarino
Girleide Falcão – Não apareceu nesse espetáculo porque quebrou o braço dias antes da viagem.
Iricley Andrade – Chiquinho
Ítalo Evangelista - Teco
Luziel Costa - Detefon
Tacyana França – Tacyana - dançarina 1
Tamires Souza – Ri - Rainha do maracatu.

7.2 O espetáculo: Narrando com o corpo

O espetáculo começa com o palco quase todo escurecido, com uma luz que ilumina uma mão estendida de um dos personagens. Baixa a luz e mostrando agora outras partes do corpo. Movimentos de capoeira começam no mesmo momento que um berimbau começa a tocar. Uma voz masculina grita: *alguém me ajuda, alguém me ajuda*. Um frenesi de pessoas entra em palco, agora com a luz bem mais aberta. Uma mulher grita: *o que foi, que foi*, repetidas vezes, e um tambor começa a tocar alto. Uma dançarina se posiciona no lado direito do palco com movimentos rápidos de maracatu, mostrando a emergência na cena; três rapazes entram com saltos mortais, o personagem que inicia a cena dá passos vigorosos de capoeira na parte central. Dois outros rapazes e uma menina estão estirados na parte dos fundos da cena. O maior deles tem um tambor sobre a barriga. Entram no palco um capoeirista gingando e uma



200 Voltaremos a esse tema posteriormente.

dançarina com passos de afoxé e entra um menino muito pequeno, apelidado de Mosquito, com um tambor dependurado, tocando. A luz se centra nele. Cessam os tambores e somente ele toca. Olhando com atenção para o que acontecia, o menino avista algo e, assustado, foge.



Todo o espetáculo tem como personagem central esse menino, Mosquito, que está interagindo frequentemente com o demais personagens.

Nova cena. Aparece o menino tentando brincar com um jovem deitado no fundo do palco. Nenhum som aparece além da gargalhada do menino brincalhão. Dá saltos mortais, anda sobre as próprias mãos, e com os pés ao alto, insistentemente, tenta brincar com o jovem. Vendo que esse não levanta, desesperado, começa a gritar seu nome, e tocando nele e no tambor o acorda. Chico, o jovem, acorda-se e o empurra. Seu corpo grande entra em contraste com o tamanho do menino; parecem anão e gigante em cena. Um outro garoto, Ítalo, muito encostado no muro do cenário dança break tradicional *popping*-, quebrando braços e pernas.



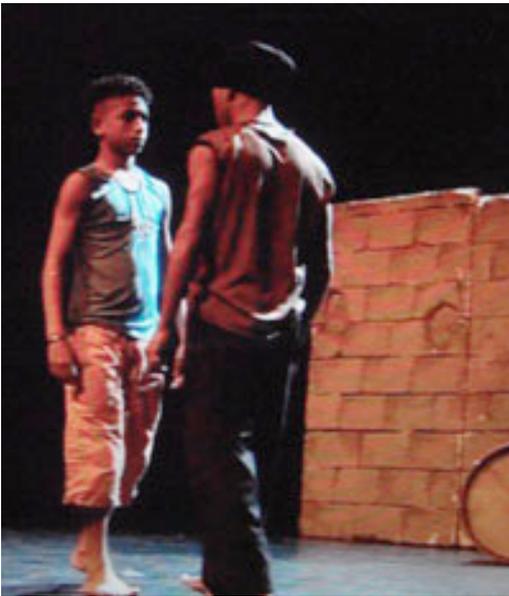
No mesmo instante em que Chico acorda, um forró do conhecido músico nordestino, Luiz Gonzaga, começa a tocar; o dançarino de *Break* ajuda uma jovem deitada aos fundos a levantar, e ambos começam a dançar forró. O menino e Chico também dançam forró.

*A todo mundo eu dou psiu,
perguntando por meu bem,
psiu, psiu,
fico assim a dar psiu.
Sabia vem cá também.
Tu que andas pelo mundo, sabiá
Tu que tanto já voou
Sabiá,
Tu que cantas passarinho, sabiá,
alivia a minha dor. Tem pena d'eu....*

O menino coordena Chico, dançando. Aqui mais uma vez é a criança que anima a vida

do jovem. O tema da dívida, presente também no filme “Alto do Céu” e abordado no capítulo 5, se coloca em cena entre dois rapazes. Chiquinho, um jovem magro e fraco, mostrando muita coragem, entra em cena. Olhando para o garoto dançando com a mulher, reclama:

*iiii eita, tem dinheiro para gastar com mulher mas não tem pra me pagar, né?! [pausa]
Tu acha isso bonito?, vai pagar isso na frente de uma dama?! [pausa]
Mas tu sabe de uma coisa?
Aquele sapato de () encima do lixo, hahahaha [gargalha alto].
VACILÃO! [gritando]
Vou mostrar que tu vai me pagar ainda hoje,
VISSE?!*



Está furioso. Aproxima-se do casal que dança forró, e apontando o dedo para o jovem diz: *e aí, tais esquecido de mim?*

Essa invocação da memória é uma tentativa de levantar a relação entre ambos à tona e apontar para uma questão pendente entre eles. O dançador de forró, interpretado por Ítalo, mostrando sua valentia, faz um salto mortal de costas, enfrentando a situação. Ambos iniciam passos de constante enfrentamento um do outro, indo de um lado a outro, olhando-se fixamente nos olhos. O enfrentamento ao outro é certamente um bailado para ambos.

Juntos, olho no olho, giram ao redor de si, e dão um salto mortal no mesmo momento, sincronizados. Assim seguem, aos olhos de Mosquito, o menino que brinca com Chico. Entram mais dois personagens, que vem participar da batalha-dança (Detefon e Fábio). Mosquito inicia um movimento com o tambor, rolando-o freneticamente ao solo e gritando *Tac, Tac, Tac*. Mais um personagem entra em cena e inicia o mesmo tipo de dança-batalha com um dos presentes. Chico se envolve também e agora formam 3 duplas de guerreiros. A cena segue em câmara lenta, com gingados de capoeira, saltos mortais, passos de break, ritmados com o som emitido pelo menino que brinca ao fundo, sozinho.



O som de um atabaque inicia ao fundo, com um ritmo de capoeira, e aumenta de frequência e de altura gradativamente, gerenciando o movimento dos guerreiros. Cada vez que o som do atabaque cessa, os *performers* se jogam no solo em círculo, mostrando como essa guerra não é apenas entre dois, mas é coletivizada. Aqui ela é ritualizada, e forma parte da história de todos eles.

A voz do menino gritando *TAC, TAC, TAC* se sobressai, e esse, que antes parecia alheio à cena, agora, com os dançarinos ao solo, diz, mostrando-se valentão:

*Tu te garante ai, tu?
Oxi, eu vô te quebrar, meu?! , tu não te garante comigo não.
Tu é fraco.
Oxi, tu tá aí falando que eu vô dar um pau em tu ,
toma aí, ô. [E novamente ritmado pelo seu tac, tac, tac, ginga capoeira sozinho. Depois prossegue]*

*Se tu tá vendo que tu não agüenta, meu,
já te quebrei 12, com essa presa, ó pá í, esse cara tá falando mais: tama essa.
Tu não se garante não.
Se tu é fraco, ó pá í, toma essa.*

E segue repetindo esse texto até que uma voz de mulher também grita alto, e a temática da violência policial abre portas para outra cena.

*Nego,
Nego,
Eles não fizeram nada.
Eless não fizeram nada.
É a polícia
é a polícia
é a polícia
é a poiícia
é a polícia.*

Enquanto os gritos desesperados da mulher avisam que a polícia chegara, os jovens, um a um, se levantam e passam a erguer lentamente as mãos, num misto de movimentos de bailado, ao mesmo tempo indicando como devem fazer durante as revistas que certamente a polícia já fez em cada um deles. A dubiedade do gesto mostra que a arte não é feita de experiências outras senão daquela que inclui o cotidiano dos próprios atores.

Os rapazes tombam ao solo, como corpos mortos. Levantam repetidas vezes e tombam novamente. De valentes guerreiros da cena anterior, passam a prisioneiros, amarrados, agoniados, amontoados. Apoiando-se pelas costas, tentam levantarem-se em pares, um



ajudando o outro, um apoiando o outro. E caem novamente. Levantam-se e caem repetidas vezes; fazem movimentos de resistência e medo, gingando, dando saltos mortais; e caem ao solo novamente.

O menino entra em cena novamente, e vendo Chico caído, tenta reanimá-lo:

Chico

Chico, levanta Chico.

Capoeira Chico.

Chico começa a levantar, com o menino estimulando-o: *Chico, se levanta, se ergue que tu consegue. Capoeira Chico.* O menino mais uma vez anima Chico, feliz por esse ainda poder reagir lutando capoeira. Chico agora ginga cada vez mais rápido. Fábio, um dos companheiros de Chico, dá mortais constantemente num dos lados extremos do palco, levando o corpo à exaustão. A capoeira e o salto mortal aqui são sua força, sua forma de resistência.

Entra uma menina dando risadas agudas, dançando passos de dança afro. Entra Chiquinho e ajuda Fábio a sair de cena, já que esse estava totalmente exausto dos sucessivos saltos mortais. Chico e seu companheiro saem de cena, e duas dançarinas se juntam à primeira, dançando passos de afoxé. Os rapazes correm pelo palco, fugindo, contrastando com as gargalhadas e com a euforia quase desesperada das dançarinas. Todo o espetáculo é atravessado por cenas onde o riso e a brincadeira convivem com situações de conflito, tensão e violência.



O menino entra em cena dando saltos mortais, atravessa o palco, e se vai. Uma menina sai com ele, enquanto os jovens entram, fugindo de algo. Saltos para fugir, ao som do berimbau. Reagem assim por alguns minutos, levando o corpo novamente à exaustão com mortais, com giros, com passos de *break*, e como um bando sendo cassados, vigiam seu caçador, procuram o perigo, fogem do perigo. Saem pelos buracos dos muros, e voltam para eles, tentando fugir do perigo. Sincronizados nos seus movimentos de fuga e vigília, unem-se em forma de uma torre, cuja composição vi algumas vezes fazerem no *break*. A figura que se forma na sombra parece um mostro

de muitas cabeças, braços e pernas, mas também lembra a Deusa SHIVA²⁰¹. Monstros e deuses surgem na/da sombra de tais meninos. Aqui a projeção da luz é quem permite ver além do gesto corporal.

Saem todos do palco, com exceção de um deles. Esse, olhando fixamente para um ponto, expressa muito medo no rosto. Uma mulher entra ao fundo, caminha até ele e pergunta:

M- por quê tá andando com aquela gangue?

Rapaz - Qual gangue?

M -Tu sabe que gangue.

R -Eu já falei com tu, tudo.

M- mentira.

R - para com isso.

M - e ele? [Apontando para um jovem que se movimenta sempre lentamente no fundo do palco, fazendo movimentos de break *popping*.]

R - ele também deixou tudo.

M - sei...

R - tô dizendo a você.

M- eu tô sentido que vai acontecer alguma coisa.

R - que coisa.

M - na nossa comunidade.

R - acontece todo dia.

M - algo que vai tocar a gente de perto.

R - vai tocá não

M - vai.

M - vai, vai [e vai empurrando bruscamente o jovem, até esse sair do palco].

Começa a tocar um maracatu. A mulher dança, com seus braços longos dominando o palco. Uma menina entra em cena dançando, e os demais saem de cena. A menina segue dançando o maracatu mas o som muda para um som trágico de berimbau. O som do berimbau anuncia



que algo está por acontecer. Chega o menino e pede para a menina dançar forró com ele. A cena carrega a mesma sensação que eu tinha quando ia as vezes em Santo Amaro. Algo parece

201 Conhecido como MAHADEVA, o supremo dos deuses, um dos três principais deuses do panteão hindu, SHIVA, é o deus da renovação. As vezes ele é visto como NATARAJA – o deus das artes e das danças, o dançarino cósmico, bem como o senhor das artes marciais e o protetor dos animais. Numa de suas mãos ele carrega um pequeno tambor que anuncia a criação e noutra, o fogo da renovação. Sua mão estendida representa sua força superior, e o pé levantado simboliza a liberação. Ele dança sobre um demônio que representa a escuridão e o mal, estando assim, acima da ignorância e de todo mal, e em seu braço direito há uma serpente demonstrando que SHIVA domina todas as riquezas naturais. SHIVA é o controlador de toda a ira e é conhecido por sua imensa benevolência e misericórdia, concedendo-a a todos muito facilmente. As vezes ele é encontrado num estado de meditação, demonstrando que é o deus da Yoga.

que vai acontecer. Começa a tocar um forró e a menina segue a dança, saindo da cena. E o menino segue implorando: *eu quero dançar forró com você*. Rejeitado, dança sozinho, com suas pernas curtas, em passos largos.

O dançar nordestino do forró se instaura quando entra um novo casal de dançarinos. O menino cumprimenta: *Beleza Preto? Beleza Mosquito*. Preto era o mesmo rapaz que a mulher acusara ser gangüista. Entra um percussionista e Mosquito o cumprimenta também. *Dai Rafa?* Passa a mulher que acusara Preto de gangüista e ele a olha apreensivo. Depois, ainda dançando forró, olha desconfiado por todos os lados. Eles se entreolham, enquanto a mulher sai de cena. Aparece uma cabeça no buraco do muro e pergunta para o homem. *E aí Preto, tudo bem?* E ele responde, pouco enfático: *só alegriiiiia*. A menina, que agora está novamente em cena responde: *Preto sempre diz que está tudo beeeem*. Preto responde: *Tranquiiiiiiilo*, ao mesmo tempo em que vai indo para trás. Demonstra apreensão. Sua parceira, no entanto, diz que ele está com pressentimento ruim. - *Eu vi como você ficou quando ela passou*. Preto responde: *se incomode, não*. Quando o menino pede novamente para dançar forró com a menina, que está novamente no palco, essa responde: *sei não. Tu é muito pequenininho*, e ri alto. Dançar forró com uma mulher parece ser o modo do menino mostrar-se adulto.

O casal sai do palco correndo, demonstrando terem visto algo perigoso aproximando-se. Permanecem em cena Mosquito e o rapaz no buraco do muro. Começa um som de *Beatbox* e o garoto no buraco do muro canta a música de Zé Brown (Grupo musical Faces do Subúrbio), seu mestre de *hip-hop* e cantor de *rap* e repente.

1974,
nascia mais um pernambucano preparado, cuidado
Filho legítimo do Alto José do Pinho.
Verdadeira escola da vida
pra qualquer neguinho
Periferia, região de esporte.
Espaço dividido entre a vida e a morte.
Sem limites para sobreviventes
Propriedade através da divina providência.

Enquanto canta o famoso *rap* que faz referência à periferia, Mosquito dança *break*. Assim que termina de cantar, os dois fazem parceria no *break*. Mosquito agora bate palmas para seu amigo dançar. Nisso chega Fiapinho gritando:

F- *E aí Velho, o que a gente vai fazer para ganhar dinheiro?*
Í- *Dançar lá no sinal...*
F- *Ó pá í, pra ganhar dez centavos?*
Í- *Então é melhor a gente lavar vidro de carro.*
F- *É melhor, irmão.*

Í- Bora.
F- Mas tem um problema. E rolinho, tu tem?
Í- Isso não é problema. A gente arruma com o Chico.
F- Eu não falo com ele.
Í- Então deixa que eu falo com ele.
F- Tu faz isso pra mim, irmão!?
Í- Chiiiiiiiiiiico!!!

E ambos dançam juntos os gestos que todos os limpadores de vidro do bairro dançam diariamente. Iniciam a “correria” do dia a dia, ganhando trocados. O diálogo mostra a economia local. Dançar no sinal parece dar muito menos recursos que limpar pára-brisas de carros. Esse é um dos meios tradicionais que meninos e meninas ganham recursos, muito embora vários entre eles, sendo bons *performers*, ganham a vida fazendo performance no sinal ou ainda nos ônibus. Tais meios de conseguir recursos certamente não exige deles mentir sobre o local que moram, como tem que fazer, quando tentam entrar no mercado de trabalho.

Dá um trocado ai, Patrão?
Perai, patrão, perai.
Dá dez centavos, Patrão?
Valeu meu patrão, valeu.
Abre aí tia, abre aí?
Dez centavos a senhora tem, tia.
Dez centavos?

Suas mãos se movem para cima e para baixo, apoiadas no ar. A dança coloca em contato diferentes mundos, diferentes poderes aquisitivos, diferentes concepções de vida, e aponta claramente para a desigualdades sociais. De repente, um deles ganha muito e nega a dividir com o outro.

F - Eu não vou dividir com tu.
Í - Vai dividir.

E começa uma briga intensa entre os dois, até que ambos caem ao solo. Chega o menino. Toca neles, examina, e olhando para o público diz: *Eles estão dormindo*. Faz o público rir, cortando o sério da cena, e cai como morto ao solo. Neste momento o público ri bastante, participando da mesma. A cena parece quebrar o jogo proposto anteriormente, mudando completamente o enquadre, e isso desperta risos no público.

Chega Detefon e começa um bailado que move o corpo em inúmeras direções, e quase dormindo, ainda deitado ao solo começa a lavar carros, como os dois outros personagens da cena anterior. A beleza dos movimentos do seu corpo negro e alto, embora bastante jovem, mostram o belo do drama. Seu bailado mostra também o conflito e a interação entre o público

que ele atende, e a rapidez que precisa trabalhar para ganhar uns trocados.

A violência... a violência está em todo lugar, uma menina canta, em voz baixa. Tanto o menino quanto a menina entram em cena, e o menino, sentado ao solo, introspectivo, diz:

*Mãe,
tu sabe porque eu gosto
de tu ser negra?
Porque combina com a
escuridão.
Então,
quando é de noite,
tudo é mãe,
tudo é escuridão.*



O público reage com aplausos. A frase trás a poesia de uma relação entre o negro, a escuridão e a beleza. Entra uma grande euforia de dançarinas de

frevo, com sobrinhas típicas multicoloridas na mão. Como assistas carnavalescas, elas colorem a cena com o agitar da sombrinha e passos frenéticos, obedecendo o “frever” da dança²⁰². As duas cenas mostram que o tanto o negro, quanto o multicolorido são belos.

Entra um percussionista e o menino o imita, seguindo atrás dele. As meninas no palco seguem dançando sem parar. Uma dançarina se destaca no palco repetindo: *iê, iê, eu gosto de dançar, toadas as noites. Todas as noite. Eu danço, eu danço*. Agora sua atuação passa de um frenético alegre do frevo para um frenético que expressa um certo desespero na dança. A necessidade da dança parece vigorar na cena.

Os muros que fazem parte do cenário se abrem e o percussionista, atrás, toca. Seu corpo maduro, baixo e cabeça raspada, mostram a figura forte do professor de percussão – um menino pobre que chega a ser artista internacional. Ele, como muitos entre eles, alimentou o sonho de sobreviver com e pela arte. Guiando a percussão do espetáculo, é ele agora, por segundos, o destaque da cena. Esse destaque é substituído pela sua constância na cotidianidade dos “mininos” da periferia, ensinando percussão. Dali, segundo ele, pode sair mais um artista.

Um grupo dançarinos entra em cena com paus da dança/ritual maculelê, e dançam atrás dela, num ritmo vagaroso. De repente inicia uma luta de maculelê entre eles. Somente a batida dos paus no solo, somente o ritmo da dança/guerra entre os dançarinos dá o ritmo à menina. O

202 O frevo tem sua origem nas marchas, maxixes e dobrados e das bandas militares do século passado. A

ritmo do maculelê torna-se mais e mais vigoroso. Saem de cena tocando e dançando o ritual. Os dançarinos vão saindo um a um, ficando apenas a menina que repete: *eu gosto de dançar, todas as noites, eu danço. Eu danço com todas as coisas, com tudo que vejo*, seguindo o ritmo do maculelê. A dança novamente tem um sentido forte de guerra, embora o espetáculo tenha sido feito com paus e não com os facões usados nos canaviais, instrumento original do maculelê.



Entra um dos dançarinos e chama o amigo:

*Chico, onde você foi, onde você está?
Não vai embora Chico.
A gente vai pra longe, eu não sei mais a gente vai pra longe.
Pra onde você foi?
Eu não te vejo mais,
Pra onde você foi?
Chico,
a gente vai comprar uns tênis e umas camisas pra sair com as meninas.
[Pausa]
Prá onde você foi?,
Chiiiiiiico
Chiiiiiiico.*

Chico.

Segue desanimado. Chico não aparece. Essa cena mostra mais claramente a importância da amizade, da necessidade do outro, salientada algumas vezes durante o espetáculo. Entra uma menina, que incentiva o rapaz a dançar com ela. Ele está sentado e completamente desanimado. O ensina a dançar samba de roda, assim como vi os meninos e meninas fazerem com frequência no período de pesquisa em campo. Usando como recurso apenas o seu próprio corpo, e menina ritma com palmas. Ele vagarosamente se deixa envolver pela dança. Depois de alguns minutos, os dois dançam juntos, agora animadamente.

Uma voz chama um dos jovens, que entra tomando o lugar do que dançava com a menina, e inicia uma disputa típica do samba de roda.²⁰³ Na dança de Roda, cada dançarino

palavra frevo vem de "ferver", fazendo uma alteração, frever; o ritmo é então efervescência, agitação.

203 Samba de roda é estilo musical tradicional afro-brasileiro, associado a uma dança que por sua vez está

que deseja dançar com a dançarina (ou vice-versa), entra na roda, ergue uma perna em frente ao dançarino e o retira da dança, tomando seu lugar. A dança envolve sensualidade e disputa de pares, mas sempre de forma divertida. Outra menina chega e a disputa continua. E assim segue, sucessivamente, até termos um grupo grande disputando e dançando. Chico chega e alegre o amigo, que pensava que esse tivesse ido embora. Entra na dança, fazendo gracejos, brincando com os colegas, desafiando-os para a conquista do lugar.

Chega Mosquito, agora vestido de camisa manga comprida, gravata e calça comprida. Entra na roda e todos riem dele porque está vestido deste modo. Mas o menino, embora pequeno, conquista um espaço na dança. As meninas passam a disputá-lo agora e não mais a evita-lo, como nas cenas anteriores. Entra um dos jovens com um berimbau, tocando samba de roda. Chega Preto e entra na roda. Tudo parece bem até que a grande mulher (Ri) chega e parece querer avisar todos que algo errado vai acontecer. Corre empurrando as pessoas para longe de Preto. Tenta leva-lo para fora da cena, para fora da festa. De repente Chico cai, ferido. Todos correm até ele, tentando socorrê-lo. Mas os corpos seguem caindo ao chão. Três pessoas são feridas e um desespero geral se instaura. Onde existia samba de roda e alegria, passa a existir feridos e desespero.

Os dois amigos (Fiapinho e Ítalo), vendo-se feridos, apóiam-se um no outro, até conseguirem levantar-se; cambaleando por um tempo, ainda apoiados um no outro, saem do palco. O corpo da mulher (Ri) segue estirado ao solo, sozinho no palco, até que seu filho (Detefon) entra, lhe faz um carinho longo no rosto e a socorre. Ela é levada por vários homens, erguida sobre suas cabeças, ereta e horizontalmente, como num funeral. Saem da cena silenciosa e calmamente.

Entra Mosquito, solitário, com seu novo traje de adulto, mas ainda brincando, ainda mostrando seus passos de *break*. Logo em seguida aparece uma luz sobre o rosto de Ri, que surge sobre os muros da favela. Uma música inicia, rompendo bruscamente o silêncio da cena anterior. É uma clássica canção do “Maracatu Nação Leão Coroado”, considerado o mais velho e famoso maracatu de Recife.

*Lanceiro novo,
eu sou de Minas Gerais.
Lanceiro Novo,
Eu sou de Minas Gerais!*²⁰⁴

associada à capoeira. É tocado por um conjunto de pandeiro, atabaque, berimbau, viola e chocalho, acompanhado por canto e palmas. Derivado do Semba.

204 O canto remete ao reconhecimento da relação do maracatu de Pernambuco com o estado de Minas Gerais.

*Eu vou para Luanda,
vou voltar para Mugá [? palavra inaudível].*

O menino, vendo a mulher sobre o muro, começa a rir e a gritar, feliz: *é a Ri. É a Ri.* Coroada de Rainha do Maracatu, ela entra, novamente carregada pelos rapazes, que agora tem seus braços em forma de um trono. Entram todos cantando a toada do maracatu. *Lanceiro novo, eu sou de minas Gerais.* Todo o cortejo do maracatu, tradicional nos desfiles que acontecem especialmente no período carnavalesco, entra atrás, reverenciando-a. Entra a dama do paço, elevando numa das mãos a calunga, uma boneca, que reverencia uma rainha ancestral morta. Entram também os batuqueiros²⁰⁵, com o instrumento mais importante do maracatu baque virado, a alfaia. O Cortejo mostra a exuberância da música e da dança do maracatu, e o seu poder agregador, ritualístico. Sendo um cortejo ritualístico do carnaval, o maracatu é uma manifestação cultural que agrega inúmeros aspectos – religioso, estético, de espetáculo – , e tem, certamente, uma forte dimensão de agregação social, com papéis hierarquizados.

Saem do palco na toada do maracatu e o menino fica em cena, tocando uma alfaia sozinho. Novamente a cena inicial se repete. Ele olha para o palco, acha algo que lhe assusta e foge. Termina o espetáculo, com cada ator entrando em cena dançando o maracatu. Romário, o menino, é o mais aplaudido. Depois de finalizado o espetáculo, convidam a platéia para dançar ciranda. Cada ator busca uma pessoa no público, e a trás para o palco para dançar a ciranda. Parte da platéia sobe ao palco, fazendo parte da cena. Estrangeiros unem-se no palco para dançar a ciranda típica pernambucana, uma dança de roda dançada de mãos dadas. Fim do espetáculo. Créditos, mostram o local, as datas e os participantes do espetáculo.

<http://www.overmundo.com.br/overblog/teia-2007-tudo-de-todos-ouviu-o-rugido-do-leão>.

205 As personagens que compõem o cortejo do Maracatu Nação são os seguintes: 1) Porta-estandarte, que leva o estandarte; este contém, basicamente, o nome da agremiação, uma figura que o represente e o ano que foi criada. 2) Dama do paço, mulher que leva em uma das mãos a Calunga, boneca de madeira, ricamente vestida, representando a ancestralidade. 3) a Calunga; 4) Rei e rainha, as figuras mais importantes do cortejo, e é por sua coroação que tudo é feito. 5) Vassalo, um escravo que leva o Palo, um guarda-sol que protege os reis; 6) Figuras da corte: príncipes, ministros, embaixadores, etc. 7) Damas da corte: senhoras ricas que não possuem título nobiliárquicos. 8) Yabás, mais conhecidas como baianas, que são escravas. 9) Batuqueiros, que animam o cortejo, tocando vários instrumentos, como caixas de guerra, alfaias (tambores), gonguê, xiquerês, maracás, etc.

7.3 O Espetáculo como lugar do encontro e transformação: Contextos, enquadres e intextualização

7.3.1 Contexto

Resistência-Resistance²⁰⁶ é um espetáculo onde o movimento do corpo (em várias gêneros de dança e expressão corporal) e o movimento percussivo narram a vida na periferia. Os movimentos são em grande parte extraídos de atividades realizadas diariamente por meninos e meninas na favela, e especialmente das manifestações artísticas que esses praticam quase todos os dias. Mesclados, formam uma espécie de “balé do cotidiano”. O único cenário que compõe o espetáculo, são placas que representam os muros que encontrei no primeiro dia de trabalho de campo e que dividiam a rua do shopping dos moradores de Santo Amaro. Este muro, cheio de buracos, é a ponte entre o interior da favela, de onde saem os sons e seus moradores, e o local de interação com o mundo fora da favela.

O espetáculo trata-se de um drama estético, baseado em um drama social, expresso num movimento frenético dos corpos que não param jamais. Dançam durante mais de uma hora de apresentação, levando em alguns casos os bailarinos à exaustão. A dança e o movimento fazem o espetáculo. Poucos são os momentos em que a fala toma cena, e quando se fala, se dança junto, mostrando o modo como a corporalidade e o movimento são meios privilegiados de comunicação. Poucas são as palavras usadas e em vários casos são repetidas inúmeras vezes. Um drama onde os personagens surgem por de trás dos muros da favela, local de moradia dos artistas, ao som da percussão e do ritmo incessante de um atabaque, acompanhado por um berimbau e uma zabumba, três instrumentos ícones de manifestações culturais de Recife. O maculelê usa especialmente o atabaque, a capoeira usa o berimbau e o maracatu usa a zabumba.

206 Ficha Técnica do espetáculo:

Produção: Compagnie Ophelia Théâtre e Grupo Pé no Chão

Direção e dramaturgia: Laurent Poncelet.

Assistentes de Direção: Ernesto Filho e José W. Junior dos Santos

Atores, Músicos e Dançarinos: Cleones França, Daniel Barros, Daniela Barreto, Deivison Cunha, Eliene Trajano, Fabio França, Girleide Falcão, Iricley Andrade, Ítalo Evangelista, Luziel Costa, Romário dos Santos, Tacyana França, Tamires Souza.

Direção Musical: Daniel Barros, Iluminação: Luciana Raposo; Cenografia: Laurent Poncelet; Técnica Vocal : Izabela Almeida de Holanda Cavalcanti

A centralidade do menino que permanece em cena durante quase todo o espetáculo, evoca o modo como meninos e meninas estão presentes na favela: hora somente marcando presença, como risos e brincadeiras, hora é o centro da cena, participando ativamente das disputas, dos conflitos. No palco, como na favela, “mininos” parecem catalisar a vida cotidiana, desconectando e conectando dois aspectos centrais: por um lado o drama e a violência, e por outro a alegria, a esperança e com esses, o riso. Tais aspectos, presentes nas favelas que pesquisei, são salientes em várias cenas do espetáculo. É o menino quem muitas vezes dá um novo enquadre na cena do espetáculo, mas também na cena da periferia.

No entanto, se o menino enquadra as cenas na periferia, é a sua invisibilidade em outros meios que parece alimentar uma série de atos das cenas do espetáculo, que segundo os próprios dançarinos, não seria exclusivo do seu meio. Num dos depoimentos sobre o espetáculo registrado no vídeo “Uma Cultura de Resistência”²⁰⁷, um dos dançarinos lembra que aquela realidade que mostram como sendo da periferia, não se restringe aos seus bairros (Santo Amaro e Arruda), mas se estende por todo Brasil; ao final conclui que acha que é uma questão mundial.

Jocimar Borges, coordenador do Grupo Pé no Chão explicita isso claramente:

São pessoas do nosso país que são invisíveis. Não existem. Vivem atrás do muro, e pelo contexto geral da sociedade, eles não existem, Então, é uma categoria só, e é uma categoria de marginais. Categoria de pessoas que não é útil à sociedade. Então quando a gente diz comunicação, o fato de estar na cena, já é uma comunicação perceptiva e de visibilidade. Quer dizer que atrás desse muro, existem pessoas que fazem cultura, existem pessoas ricas de conhecimento, ricas de valores, que estão desaparecendo de nossa sociedade. (Jocimar Borges, vídeo Cultura da Resistência).

Na cena do semáforo, um bailado do cotidiano dos meninos, expõe um dos poucos momentos em que mininos e meninas de favelas encontram com pessoas de alto poder aquisitivo. Um pedindo, e outro ajudando ou rejeitando abrir o vidro do carro, com medo desse seu outro distante e ao mesmo tempo próximo, o morador de favela. O espetáculo, nesse caso, parece ao mesmo tempo remeter ao lugar que lhes restou (um pedinte lavador de carros, um menino invisível da favela) e o transgride enquanto lhes possibilita a visibilidade na performance.

207Disponível em http://www.youtube.com/swf/l.swf?video_id=gMvqfXgvSo0&rel=1&eurl=http%3A//ophelia.theatre.free.fr/video.s.htm&iurl=http%3A//i.ytimg.com/vi/gMvqfXgvSo0/default.jpg&t=OEgsToPDskLXbKFLLP5HXG8BfURlmHN8

A mesma invisibilidade de meninos e meninas de periferia é apontado por Luiz Eduardo Soares no Rio de Janeiro e por Sérgio Adorno em São Paulo (2002). Segundo Luiz Eduardo Soares, quando fala dos jovens de favelas de diversos estados do Brasil no livro *Cabeça de Porco* (2005)²⁰⁸, esses grupos fazem parte dos processos de exclusão social, generalizadas no país. O autor posiciona essa exclusão na sua relação com o asfalto²⁰⁹ (Soares, 2005, 2002) e das desigualdades que esse produz. Como lembra Caldeira em “Cidade de Muros”, pesquisa realizada em SP (2000), a invisibilidade e a exclusão estão, também, relacionadas ao modo como nos protegemos do encontro com o outro, em condomínios cada vez mais fechados e vigiados, ao lado de favelas de extrema pobreza. É o contraste social novamente em questão.

Os conflitos e a violência nas cenas, não tratam das questões de família, como são as disputas tradicionais no nordeste (Marques, 2005). Tratam de uma questão internacional, mundializada, que se conecta à discriminação e marginalização de grupos sociais mundiais. Está na Europa, com seus movimentos migratórios indesejados, como aborda Agamben (1998), quando fala do *homo sacer*²¹⁰ moderno. Está na América, como aponta o movimento *hip-hop*.

No espetáculo, são as repetições de gestos e de movimentos, que expressam a repetição de relações. Sendo moradores de bairros periféricos, a relação com a polícia remete, não raras vezes, ao mesmo gesto, ao mesmo movimento: erguer as mãos, calar-se, virar de costas, e ser acusado. Não é por acaso que a cena da polícia revistando os meninos era tão demorada e intensa. Não eram poucas as vezes que suas mães me disseram que temiam mais que tudo quando a polícia entrava na favela, porque tratavam seus filhos como bandidos, inclusive algumas vezes introduzindo objetos roubados nos seus bolsos, como “método de achar bandido”. Aqui o gesto se estende muito além daquele que o faz. Revela conexões, revela uma série de relações estereotipadas, embora nem sempre desejadas. São os *gestus sociais* (Dawsey, 1999; Satiko, 2006). O medo do outro aqui gerencia a ação. Talvez, e

208 O livro trata de uma grande pesquisa em várias fontes: entrevistas e filmagens feitas por MV Bill e seu empresário, Celso Athayde, nos últimos sete anos em favelas de nove estados brasileiros. Trama de histórias de crianças e jovens que vivem no mundo do crime, suas razões e a dimensão humana de suas vidas. Conta ainda com textos do antropólogo Luiz Eduardo Soares – um conjunto de registros etnográficos sobre juventude, violência e polícia. Finalmente, com um conjunto de entrevistas qualitativas realizadas em 2003 pelo antropólogo Helio Raimundo Santos Silva e Miriam Guindani.

209 Termo usado no RJ para opor-se ao morro e para referir ao RJ das classes mais favorecidas.

210 Agamben descreve o *homo sacer* como um indivíduo que existe para a lei, como um exilado. A exclusão feita pelo estado aos meninos, pode ser apontada como sendo, como sugere Agamben, que somente por causa da lei esse pode ser pensado como um *homo sacer*. Assim, a mesma lei que permite que seja excluído, é a que lhe confere uma identidade.

provavelmente, dos dois lados, embora se possa reconhecer claramente a assimetria no poder.

Mas o gesto representa também a resistência. Falando sobre o espetáculo, um dos atores diz que representa a *resistência de um povo*.

*Pra mim é isso:
é a resistência que as periferias têm.
A polícia chegar e bater no cara,
e a pessoa ainda resiste.
Tem que resistir, porque se não resistir...*

O *footing*, descrito por Goffman (1998) como o que “representa o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do ‘eu’ de um participante na sua relação com o outro, consigo mesmo e com o discurso em construção”, nesse caso é assumido por Detefon (1998:70) como quem resiste porque precisa dessa resistência.

Os movimentos corporais e a interação dos bailarinos mostram que as metáforas dos gestos mesclam dança e guerra, apontando para monstros e deuses, afetos e conflitos, risos e mortes, num convívio nem sempre harmonioso, mas em alguns casos amoroso. A dança é também guerra, e guerra é dança. A interação entre os dois personagens centrais da cena de disputa pelo dinheiro arrecadado no semáforo (que acontece entre Ítalo e Fiapinho), se compõe em um bailado, onde saltos mortais, saltos suicídios, passos de capoeira e de *breakdance*, compunham uma cena quase de sedução – movimentos de enfrentamento se transformam em movimentos de afeto, de vínculo, de amizade. Há uma dialética entre esses.

A dualidade na cena entre a mãe e o jovem amedrontado que dançava com amigos na rua, mostram a fluidez das possibilidades: “ser da gangue”, “temer a gangue”, “evitar a mesma”, “admirar a gangue”. Uma possibilidade que vêm de dois lados: tanto do olhar do outro, que reconhece, por exemplo, o *hip-hop* e seus códigos, ou meninas e meninos de periferia como parte de uma cultura urbana associada à marginalidade (ou que percebe, por exemplo, moradores de Santo Amaro como *criminais*), quanto o fato que os próprios meninos muitas vezes reconhecem que “ser (fazer parte) da gangue” é um caminho possível de ganhar prestígio, conseguir dinheiro para comer, ou para comprar um tênis, uma camisa ou bermuda de “marca”²¹¹. Alguns bens, numa sociedade que exige o acúmulo, se tornam fonte de prestígio. A própria vida, dessa forma, pode parecer, por vezes, pouco valiosa. Ou seria o contrário? A possibilidade é explicitada por um dos dançarinos.

211 Algumas marcas de roupa eram disputadas, especialmente entre os jovens. Ter uma bermuda ou camisa da Cyclone era grande motivo de inveja, e em alguns casos de violência entre grupos distintos. Um adolescente, morador do Arruda, fora agredido por um grupo, que roubou sua bermuda Cyclone. Voltou para casa despido.

Teve uns tempo que eu parei pra pensar: porra meu, me fodo tudinho, não vou ter nada na vida, meu. Vou estragar logo a minha vida, meu. Vou fazer logo como esses caras: vou ganhar o meu dinheiro e não vou arriar até o dia da minha morte. Eu vi amigo meu sendo preso, amigo sendo morto...(Fiapinho, ex-carroceiro, bailarino, Vídeo Cultura de Resistência).

A resistência também aparece nos longos movimentos dos braços da rainha do maracatu, presentes na cena final do espetáculo. O longo alcance dos braços parece querer expressar a abrangência das manifestações culturais em Recife, e a dimensão que manifestações como essa têm tomado em espaços antes inesperados. Se para Câmara Cascudo (1954), o maracatu era considerado um grupo carnavalesco Recifense em decadência por falta de inovação e pouco ligado a religião, esse passa, na atualidade, por um momento de ascensão. Na sua espetacularização carnavalesca, bem como no que se refere à associação do mesmo a um rito que agrega os membros numa “comunidade”, o maracatu mantém a tradição viva. De algum modo, a morte e a ressurreição da rainha, mostra a morte e ressurreição do maracatu no Recife. Tanto o maracatu Nação, quanto o maracatu de baque solto têm se afirmado cada vez mais como um rituais fundamentais em Pernambuco.

No espetáculo, o momento do maracatu é um momento de resolução de conflitos, onde, depois do trágico, há uma agregação (Turner, 1988). A dança executada pelas damas do passo, que carregam as Calungas, bonecas que representam uma ancestral morta, expressa o gesto sagrado do Maracatu, já que tem caráter religioso e é obrigatória quando visitam Igrejas. Trata-se de um "agrado" à Nossa Senhora do Rosário e a São Benedito; também é um gesto obrigatório quando o cortejo do Maracatu visita um terreiro, e homenageia os Orixás²¹².

O espetáculo, em suas diversas etapas, trás os símbolos à tona, trás os gestos à mostra, gestos que mostram o que, com palavras, seria impossível. Nesse sentido, o espetáculo nos remete a uma sinestesia, onde os símbolos estão eclodindo e explodindo ao mesmo tempo, apontando para os dramas sociais, as brechas desse drama, os desajustes e as possibilidades das relações nesses dramas.

212 Uma das características do maracatu Leão Coroado é, justamente, o sincretismo religioso.

7.3.2 Enquadres, guerra e risos

Falando de enquadre, Bateson (1998) discute a natureza da comunicação, afirmando que nenhum discurso pode ser compreendido sem uma referência à meta-mensagem do enquadre. O enquadre contém um conjunto de instruções para que o ouvinte possa entender uma determinada mensagem. O enquadre delimita ou representa classes de ações significativas (Bateson, 1998:57). É o que nos permite distinguir, por exemplo, que embora a metáfora seja de guerra e violência, o espetáculo não é violência nem guerra. O enquadre, para Bateson (1998) capta os graus de ambivalências que estão incluídos nas comunicações, suas funções, bem como relações sutis de subordinação entre as mensagens.

Refazendo os conflitos enfrentados cotidianamente, Resistência/Résistance parece assumir o que a capoeira²¹³ ou o *breakdance*²¹⁴ se tornaram mundialmente: danças que remetem a um modo de luta. São momentos onde se vive uma luta estética que remete a gestos, movimentos, e conflitos, mas ainda têm o enquadre de dança. Por outro lado, a metáfora de guerra continua operando, mas o enquadre mostra-o como jogo, e não como violência e conflito. Assim, a audiência vai responder como tal.

No entanto, a capoeira é tanto luta quanto dança, dependendo da perspectiva dos participantes e do público – e ela pode, durante o jogo, mudar de enquadre rapidamente. Como nos mostra claramente o texto de Scott Head (2007), ainda em locais onde o jogo parece ter a perspectiva de uma arte marcial não violenta, o duplo gesto de primeiro passar a navalha no pescoço do pesquisador e depois passar o *bandaid*, o curativo, são indícios que ela segue ambígua.

Na cena em que o menino chega e vê os dois jovens caídos ao solo depois de brigarem exaustivamente por causa do dinheiro que um deles conseguiu no semáforo, é a mudança brusca de enquadre (Bateson, 1998) que faz o público entender que, apesar de se tratar de uma cena de violência, o espetáculo não é a violência. Quebrando a metáfora da guerra e do drama da morte, o menino usa a brincadeira para chamar atenção a um outro enquadre – o do

213 Tradicionalmente, a capoeira tem sido um modo de resistência de grupos marginalizados, especialmente dos negros em Recife. Foi através da capoeira que um dos mentores do grupo Daruê Malungo, o mestre Meia Noite, reavivou rituais tradicionais como o maculelê e o maracatu, os quais estavam quase esquecidos nos seus bairros. A capoeira serve aqui como metáfora básica da resistência dos grupos marginalizados, pois como a capoeira, os demais modos de arte nordestinas tem sido meio de agregação nos bairros populares e de resistência a exclusão social dos moradores da favela.

214 Conforme vimos nos capítulo 4, onde abordo a competência em *performance*.

espetáculo. Esse novo enquadre desvela o bastidor da cena e desvia o público do caminho dramático que a cena anterior os fizera seguir. O menino, assim, os convida a rir de si mesmos pelo modo como experimentavam o drama encenado. Essa quebra parece que é o que trás o riso. Esse é também um mecanismo da contextualização. “O processo de contextualização em andamento pode ser discernido prestando atenção na “deixas de contextualização” que assinalam quais características dos contextos são usados pelos inter-atuantes na produção de enquadres interpretativos.” (Bauman and Briggs, 1990:73).

A ambigüidade, no entanto, é importante na comunicação da mensagem do espetáculo. Os desajustes pequenos, (como o caso de um giro em que o menino cai sentado), os pequenos buracos da cena, eram notados pelos *performers*, e algumas vezes comentado como um deslize ou erro. Mas para a platéia era diferente. Romário (11) disse que se surpreendia que era exatamente isso o que chamava atenção da platéia, e que os fazia rirem ou interferirem, participando mais ativamente do evento. Assim, o “deslize” era um aspecto que ele pensava em melhorar, mas também era reconhecido como o que descontraía a cena e colocava em comunicação atores e platéia.

A ambigüidade também aparece na cena formada pelos dançarinos, depois da revista da polícia e da resistência. A imagem formada pelo aglomerado dos dançarinos, uns esteticamente posicionados sobre os outros, por um lado parecendo um monstro, por outro uma deusa indiana. Neste caso, no entanto, não são os corpos que revelam a imagem. É o que a sombra da imagem permite revelar, no jogo entre claridade e escuridão. Essa hibridização da imagem lembra também o próprio híbrido do gesto. A mistura de ritmos de capoeira, com maracatu, com frevo, coco e samba de roda, expõe uma criatividade e a complexidade do ser dançarino naquele contexto. Há que se dominar inúmeros e diferentes modos de mover-se, e poder juntá-los, criando seu próprio estilo.

7.3.3 O encontro espetacular

Logo no início do vídeo do espetáculo *Resistência/Résistance*, há uma indicação de que o espetáculo é uma “Criação coletiva com um grupo de favelas de Recife (Brasil)”. O próprio título indica que o espetáculo agrega dois universos distintos. Segundo o *release* do espetáculo, referindo ao Teatro de Ação, o objetivo desse foi trabalhar a força de criação de cada um dos envolvidos na dramaturgia, evidenciando suas diferenças e suas fragilidades, dentro de um

contexto quase sempre de marginalidade” (*Release*, 2006).

Pude participar das improvisações feitas para o espetáculo, material usado para a produção do mesmo. A criação privilegiou a linguagem que estrutura a arte da performance, segundo Cohen, (2007), que seria o processo de *collage*, que na performance “reforça a busca da utilização de uma linguagem gerativa ao invés de uma linguagem normativa” (Cohen, 2007: 64) mostrando a multivocalidade presente na obra.

Embora não se possa dizer que, no caso desse espetáculo, tenhamos “autoria coletiva”, já que fruto da intervenção de um perito em artes, a concepção de montagem substituiu o “autor teatral” individual. Atores/diretores envolvem-se, de algum modo, na produção do espetáculo. Bauman e Briggs, num texto analítico dos estudos lingüísticos e de performance (1990) sugerem a importância de pensar o processo de *descontextualização*, *entextualização* e *recontextualização* na produção de um texto.

Segundo Bauman and Briggs (1990:15) *entextualização*

É o processo de tornar discurso extraível, ou fazer uma extensão da produção lingüística para uma unidade –um texto- que pode ser extraído do seu cenário interacional. Um texto, então, deste ponto de vista, é discurso tornado descontextualizado. Entextualização pode bem incorporar aspectos do contexto, de tal modo que o texto resultante carregue elementos de sua história de uso dentro dele.

Apesar de considerar que a obra foi resultado das improvisações dos *performers*, num diálogo de textos de mundos distintos, considerando especialmente (mas não só) dos *performers* em cena, do diretor do grupo de Teatro Ophélia, dos diferentes atores do Grupo Pé no Chão e do próprio público, aproximando-se assim duma perspectiva intertextual (Bauman and Briggs, 1990), considero produtivo pensar o espetáculo também como resultado da intertextualidade entre as expressões artísticas e a estética cotidiana dos *performers*. Nesse sentido, mesclam e expõem o drama social e o drama estético ao mesmo tempo.

Entendendo a intertextualidade da obra, uma das *performers* mostra como pensa essa junção na sua própria contribuição na composição do espetáculo.

Cada comunidade tem uma coisa diferente, tem uma historia diferente, e juntando tudo nessa peça, juntando todas as comunidades, dá uma coisa só, que é tudo igual. Por isso que quando eu saio da cena, não só eu como todos, cada um deu um pouquinho de si, do seu viver. Eu me sinto assim, que eu passei um pouco de mim, não só de mim mas do grupo, que já passou por muitas dificuldades (Tamires, bailarina).

Do uso do corpo, de movimentos cotidianos nas praças, dos ritmos do bailado do break, do dançar forró, mesclados com as manifestações culturais, sai o “texto” espetacular. Aqui há uma relação entre expressões artísticas culturais e o uso dos textos musicais e gestuais do cotidiano, para criar a situação espetacular. O espetáculo, quando levado para a França, é

descontextualizado, extraído do cenário interacional cotidiano, para fazer parte de um cenário político cultural europeu. De algum modo, esse fato já se repetiu inúmeras vezes na história da relação da América latina com a Europa.

7.3.4 O eu em cena

No processo de entextualização, a reflexividade é apontada: “*Basic to the process of entextualization is the reflexive capacity of discourse, the capacity it shares with all systems of signification “to turn back upon itself, to become an object to itself, to refer to itself.”*” (Bauman e Briggs, 1990: 73). Segundo Bauman e Briggs (1990), essa capacidade reflexiva é manifestada mais diretamente nas funções poéticas e metalingüísticas.

Numa tentativa de levar a própria vida cotidiana como espetáculo ao palco, o “texto” aborda o cotidiano dos próprios *performers* e reflete sobre esse. A vivência e a experiência são o material que tanto dão base ao espetáculo, quanto o que farão o espectador e o ator experimentar um novo contato com seus “outros” e consigo mesmo. Assim o grupo descreve o espetáculo:

Apresentando um cotidiano ocupado pela necessidade de sobreviver. Imersos entre o trabalho nos semáforos, o tráfico de drogas e a violência das gangues. Se a iminência da morte é presente, também há a embriaguez da vida, através dos festejos e dos ritmos que movimentam e a agitam. Então, a energia da vida se apresenta mais forte: uma energia que levanta e move os corpos desmornados pelo cansaço, feridos e titubeantes; uma energia que faz saltar, correr, dançar e cantar. E assim, vão atravessando os ritos coletivos, as crenças ancestrais, a cerimônia que coroa a rainha, a rainha da cidade, a rainha do dia e da noite ao som do Maracatu. uma tensão dramática cuja tensão procura captar e transmitir a vivacidade da população onde o grupo está inserido: os olhares, as vozes, a energia para festejar e para sobreviver. A força dos dançarinos atrai e transporta o público para o quadro da desigualdade social (*Release* Espetáculo Resistencia/Resistance).

Vestidos com roupas cotidianas, essas devem ter as marcas do dia a dia. Ao invés de roupas desenhadas especialmente para o espetáculo, o diretor pediu que os atores usassem as roupas mais comuns que têm em suas casas. Os “atores” buscam mostrar o que vivenciam nos ensaios cotidianos na praça – o medo, o perigo, o envolvimento com vários tipos de arte, o prazer e o perigo da vivência na periferia.

O espetáculo, mais que uma representação, parecia querer, na sua concepção, romper do modelo aristotélico e platônico de arte. Aqui a arte não imita a realidade; *pensa-se como uma realidade*; tenta apresentar ao outro, especialmente ao outro estrangeiro, a experiência de viver na favela. Desse modo, segundo descreve Ligiero (2008), seriam os dançarinos de Resistência/Résistance, *auto-performers*, ou *self-performers*, “uma vez que o material

trabalhado pertencia exclusivamente ao próprio autor, ou considerá-lo como um artista vivenciando o seu próprio trabalho na forma de uma performance caminhante” (Ligiéro, 2008:3). Suas performances seriam o que Kirby (1979:2) considera auto-performance: “como uma apresentação concebida e performada pela mesma pessoa e também se refere a aspectos autobiográficos dos seus trabalhos.

Essa *auto-performance*, parece negar o próprio espetáculo enquanto criação desvinculada da vida e da troca entre performer e público.

Tem gente que tá ali e pensa que é um teatro. Mas não é um teatro não, aquilo ali é a realidade da gente, velho. Tá ali, a gente que passar mesmo a emoção que a gente sente. A gente tenta passar mais pro público que pra gente. A gente tenta dar uma energia assim: eu tiro a minha energia pra dar pra tu, pra tu sentir o que acontece, de mim, tá ligado?! A gente faz o impossível pra passar a energia pro público. A gente quando eu eu to no palco eu fico muito emocionado. Eu gosto muito, eu tenho um prazer imenso de estar ali, apresentando o que acontece na comunidade da gente, Velho. Antes de eu entrar em cena, eu sinto que eu vou entrar numa realidade que é tudo verdade. E quando eu tô em cena, eu to vendo toda a comunidade, tudo, tudo o que acontece. Pra mim eu tô na comunidade. (Fiapinho, 16).

Peter Brook (1991:18, 19), encenador e teatrólogo contemporâneo, influenciado por Artaud, diz que

[...] vamos ao teatro para reencontrar a vida mas se não existe nenhuma diferença entre a vida fora do teatro e a vida dentro do teatro, nesse caso o teatro não tem nenhum significado. Não vale a pena fazê-lo. Mas se aceitarmos que no teatro a vida é mais legível do que no exterior, verificamos que é ao mesmo tempo a mesma coisa e uma coisa um tanto diferente (...) é a vida mas a é a vida sob uma forma mais concentrada, mais breve, condensada no tempo e no espaço.

O fato que levam a sua realidade para o palco, faz pensar também num dos pontos centrais das performances culturais: o envolvimento do performer com o personagem, que remete a uma concepção de espetáculo, mas também a um comprometimento do ator consigo mesmo. Em Reistência/Resistance, o ator leva ao palco ele mesmo e a sua experiência como material de vínculo com a platéia. É o seu *self* que está **no jogo**, em cena, e de algum modo **em jogo**. Seria o performer descrito por Schchener, no *environmental theater*. Schechner diz que na perspectiva do *enviromental theater* “difere-se construção de personagem do sentido ortodoxo por situar-se na difícil área entre o trabalho na personagem e o exercício em si mesmo” (Schechner, 1973: 126), que se constitui em um processo cíclico, no qual a resposta do performer é a base do trabalho; o *self* do performer é exteriorizado e transformado no interior dos elementos cênicos existentes na produção. Estes dados incluem a *mise-en-scène* e são, num certo sentido, personagem. Mas a resposta do performer a cada elemento pode a

qualquer momento evocar um outro elemento e mudar a *mise-en-scène*. (Schechner, 1973: 126, 127).

Para os atores/*performers*, embora o espetáculo se centrasse em uma narrativa extremamente vivida, percebiam o evento em si como algo que se estendia para fora do seu cotidiano. Especialmente a viagem e a possibilidade de contato com um mundo desconhecido, era relatado por eles como uma *experiência nova*. Apresentar a esse público tinha sido uma experiência que, segundo alguns, mudou suas vidas. O simples fato de estarem em um território novo e de estarem sobre um palco francês, era um fator de expectativas. Ainda que o cenário transportasse em cor e forma a praça e os becos onde vivem – o palco constituiu-se num espaço de transformação.

Schechner (1985), assim como o fez Victor Turner, utiliza a análise de Van Gennep sobre as fases iniciais do ritual para discutir o ritual e a performance. Para Schechner (1985:20) tanto na performance cênica artística quanto no ritual, o padrão processual implica em separação, transição e incorporação. Schechner considera o preparo técnico, o laboratório e o ensaio como ritos preliminares de separação. A performance em si é a liminaridade, análoga aos ritos de transição. O relaxamento e o retorno são pós-liminaridade, ritos de incorporação. Através dessas fases as pessoas iniciadas no ritual sofrem transformação permanentemente. Na performance o autor diz que há “transportações”, onde as transformações são temporárias. Para ele, como as iniciações, as performances fazem de uma pessoa, outra. Mas diferentemente das iniciações, “performances geralmente tratam daquilo que o performer recobra de seu próprio eu”. (Schechner, 1985:20) O entendimento de que é o próprio eu quem está em cena, no entanto, não significa que esse seja estático, acabado. O eu, assim como a obra, não está acabado.

Para os *performers* advindos da periferia, a performance no mundo do parece poder transformar o eu de forma definitiva. Os que partiram para dois meses de temporada, não foram os mesmos que voltaram. Alguns deles, moradores de um bairros marginalizados, invisíveis na cena política local, revelavam que sentiram-se *verdadeiros artistas*. Assim foram tratados, me contaram. Para uns, a viagem significou uma mudança radical na sua própria relação com o dia-a-dia. Ao menos três entre eles estão agora envolvidos com outros espetáculos locais, construindo sua vida como bailarinos. Esse é o caso de Detefon (14 anos), que foi convidado por três dos diretores europeus presentes no espetáculo para fazer parte de suas companhias de teatro. Foi considerado por esses diretores, um dos melhores atores da atualidade, no centro do teatro mundial, a França. Ele, que sequer fazia parte do grupo, ousou

ir a um ensaio e participar, e foi ficando até ser eleito para a viagem. Embora não pudesse aceitar o convite dos diretores para ficar na Franca pois prometera a sua mãe que voltaria para Recife, conversando comigo, disse que *aquilo foi bom para mim, para poder acreditar em mim mesmo. Mais eu tive que voltar, né?! , que a minha coroa não ia deixar eu ficar lá.*

Para os atores/dançarinos, o espetáculo parece seguir a definição de Grotowski (1971) quando afirma que a “A essência do teatro é um encontro” (1971:41). FITA, segundo a narrativa dos *performers*, foi um momento de encontro com outros grupos e outros jovens como eles. Encontraram atores de outros países com problemas de guerra, que como eles estavam apresentando danças das suas terras. As múltiplas apresentações iam fazendo superar superando inseguranças que tinham frente à um público especializado e internacional, um público que normalmente conhecem como turistas ricos, que em Recife e Olinda, costumeiramente os avista, fora do palco, como limpadores de carro ou como pedintes.

Depois que acaba eu acho que é um alívio dentro de mim, porque quebrou... tá quebrando todas as...[pausa, pensando longamente]. É um alívio porque eu passei o que eu queria passar, para quem me assistiu.

O depoimento de uma das jovens para o vídeo “Uma cultura de resistência”, feito pelo grupo de teatro, também propõe que a revelação da “realidade” exige o outro, exige o encontro para revelar a realidade do dia-a-dia como espetáculo. Ela fala do processo de preparação da peça:

Primeiro a gente teve uma preparação de tudo, assim, do cair... mas só que a gente não sabia que ia montar essa peça, que ia ser isso. Então, também, Loureant, ele não foi montando assim, como tá aqui no espetáculo: uma coisa depois da outra. Ele montou minha cena e a Detefon, montou a de Fiapinho e a de Ítalo, daí a gente foi (pausa grande) pensando, vendo, que aquilo ali era com a gente mesmo, com a realidade da gente. (Tamires, 18 anos).

No entanto, o que pareceu mais impactante foi a emoção que Fiapinho mostrou quando viu que sua performance fora entendida por uma senhora.

Na minha primeira apresentação, eu fazendo a minha cena, de lavador de vidro de carro. Ai, tô fazendo, ai eu olhei pra mulher, tá ligado?! Ai quando eu fui pra frente dela, olhei pra ela, choraaaaaando, Velho. Porque ali demonstrou que a gente passou a energia todinha da gente pra ela, e ela sentiu o que tava acontecendo ali, tá ligado?! Ela sentiu que ali era a realidade, não era só um teatro não, ali era a realidade. (Fiapinho, vídeo Cultura de Resistência).

Numa conversa com Fiapinho anos antes de participar do espetáculo, esse disse que o que mais o incomodava era ver as senhoras, quando passavam por ele, segurarem a bolsa perto do peito, cuidando para não serem roubadas. Provavelmente, no momento da sua apresentação,

não era a mesma senhora que ele encontrara segurando sua bolsa, mas certamente se assemelhava— era uma mulher de classe mais alta que a sua. Esse novo encontro, agora no palco, parece indicar que é preciso ocupar outro lugar para ver e ser visto e experimentar-se de outras maneiras.

Bauman (1977) e Bauman e Briggs (1990) falam que um aspectos importantes na relação *platéia-performer* é o fato que o *performer* tem poder sobre a platéia. Quando dá o enquadre da performance, a platéia entrega o poder ao *performer* para guiar a experiência da mesma. Bauman (1977) reproduz uma história do artista norteamericano Dick Gregory que conta um processo parecido, no qual a performance serve de ferramenta para modificar as dinâmicas de poder e exclusão.

I first got picked on a lot around the neighborhood.... I guess that's when I first began to learn about humor, the power of a joke...At first... I'd just get mad and run home and cry when the kids started. And then, I don't know just when, I started to figure it out. They were going to laugh anyway, but if I made the jokes, they'd laugh with me instead of at me. I'd get the kids off my back, on my side. So I'd come down off the porch talking about myself....Before they could get going, I'd knock it out first, fast, knock out those jokes so that they wouldn't have time to set and climb all over me.... And they started to come over and listen to me, they'd see me coming and crowd around me on the corner...Everything began to change then... The kids began to expect to hear funny things from me, and after a while I could say anything I wanted. I got a reputation as a funny man. And then I started to turn the jokes on them." (Gregory, 1964:54-55 italics in the original).

Through performance, Gregory is able to take control of the situation, creating a social structure with himself at the center. (Bauman,1977:44).

Bauman salienta ao final que, através da *performance*, Dick Gregory tomou controle da situação, colocando-se no centro da estrutura social. Há aqui uma reversão de poderes. Langdon (2007) aponta para mesma questão no texto “Performance e sua Diversidade como Paradigma Analítico: A Contribuição da Abordagem de Bauman e Briggs”, onde comenta o poder de performance de transformação de experiência através da experiência estética. A fala de uma mulher que encontrava-se na platéia do espetáculo na França, mostra esse poder da performance em provocar a transformação pela experiência estética.

O que eu sinto essa noite é uma grande admiração para o que vocês chamam de “salto no vazio” [Salto mortal]. Quer dizer, por um lado tem uma beleza estética do trabalho que vocês nos mostraram, e de outro, toda essa beleza simbólica que vocês exprimiram que na vida a gente precisa se lançar, precisa se atirar. Essa noite nós vivemos certas emoções que raramente nós podemos viver (Senhora de aproximadamente 55 anos, parte da platéia do espetáculo na França, Vídeo Cultura de Resistência – informação gravada em vídeo).

O exercício de reflexividade sobre a realidade, nos casos acima, vem através da experiência estética e pela dimensão do sensível, e parece atingir o público pela surpresa que é

esse encontro com a diferença. Embora sempre esse encontro com o diferente possa trazer aspectos bastante exotizantes, como acontece desde o início da história da colonização, ele pode também abrir-se para uma reflexividade de si e do outro.

Esta transformação em frente de e através do olhar do outro, acrescenta algo novo a *Resistência/Résistance*. Esse outro, esse outro muito distante, parece abrir uma possibilidade de um duplo encontro – o **consigo mesmo como outro**, e o com o **outro, como um si**, pois se o espetáculo não iguala platéia e atores/criadores/*performers*, ao menos por um momento permite uma quebra na enorme distância existente entre esses, e de inverter momentaneamente poderes, colocando no palco, como atores de uma habilidade artística inigualável, meninos e meninas pedintes de semáforos.

7.4 Cotidiano extraordinário

Se *Resistência/Résistance* poderia ser perfeitamente considerada uma produção estética nos termos de Turner, ou seja, como um espaço privilegiado de reflexão sobre o cotidiano de meninos e meninas, é preciso observar que o caso específico dos meninos e meninas *performers* do Arruda e Santo Amaro, oferece uma outra perspectiva, que também foi encontrada, com algumas variações, por autores como John Dawsey em sua própria pesquisa sobre bóias frias em SP e por Vânia Cardoso, na pesquisa sobre *espíritos da rua* no RJ: a do cotidiano espetacular.

Aspectos mais cotidianos podem ser destacados na análise da produção de espetáculos, que envolvem “material cotidiano”, pensando para além daquele em que extra-cotidiano se coloca como espaço primordial de reflexividade da vida cotidiana. A conexão entre extra-cotidiano e cotidiano como o primeiro que reflete o segundo é criticada por Cardoso, pois se “essa perspectiva oferece um campo fértil para pensarmos a *performance* enquanto momento privilegiado de reflexão, tal dialética também leva à naturalização do cotidiano enquanto suposto fluxo ordinário do social.” (Cardoso, 2006:01).

Resistência/Résistance é um espetáculo produzido para apresentar no exterior, e portanto pretende levar sua mensagem a um contexto globalizado. Sua produção, igualmente, pressupõe uma conexão entre local e global. Um espetáculo organizado por ONGs e grupos de teatro formais, cujo interesse foi apresentar para um público mais abrangente, capacidades e a arte produzida na periferia. O material do espetáculo tem suas raízes nos dramas sociais e nas

estéticas do cotidiano, ou seja, são os dramas que estruturam o espetáculo, e o que lhe dá forma são expressões estéticas presentes no cotidiano do grupo, nas manifestações pelas quais interagem cotidianamente, nos treinos, nas “batalhas”, nos semáforos ganhando dinheiro, nos ônibus tocando triângulo.

Como vimos, as performances dos garotos de Recife, por um lado, se aproximariam do que Turner chama de meta-teatro, ou seja, um teatro do teatro. Segundo Dawsey (2005), “Turner, ao tentar distinguir a sua abordagem da de Erving Goffman (1987: 76) evoca uma distinção entre teatro e meta-teatro. Turner procura focar os momentos de interrupção, os instantes extraordinários, ou seja, o teatro desse teatro. Turner observa o metateatro da vida social” (Dawsey, 2005:22). O autor pontua que, ao contrário, Goffman “toma interesse pelo teatro da vida cotidiana”. (Dawsey, 2005).

Apoiando-se no "efeito de estranhamento" (*Verfremdungseffekt*) que Bertolt Brecht buscava no teatro, Dawsey (2005) diz que é preciso impedir a naturalização do cotidiano. E para isso diz que os bóias frias parecem juntar Goffman e Turner.

Mas o caso dos "bóias-frias" pode sugerir, enquanto um caso-limite, a necessidade de se juntar Goffman e Turner para tratar de um metateatro cotidiano. Aquilo que se encontra em carrocerias e canaviais. Procura-se impedir a naturalização do cotidiano. (Dawsey,2005:22).

Dawsey, observando os bóias-frias, aponta para o cotidiano do extraordinário. “Se o conceito de "drama social" privilegia um conhecimento que se adquire nos momentos extraordinários do cotidiano, o teatro, ou melhor dizendo, o metateatro dos "bóias-frias" pode provocar um efeito inverso. Ilumina-se nesses palcos o lado *cotidiano do extraordinário*.” (Dawsey,2005:22).

Pensando no drama social e no drama estético dos *performers* de Resitencia/Resistance, considerando que suas vidas são envoltas em uma **espetacularização cotidiana**, seja da violência, seja pela própria arte que produzem, podemos considerar o que Dawsey (2005) observou em Goffman: a performance de um meta-teatro cotidiano. Ou seja, o **cotidiano** dos meninos e meninas é **performático, espetacularizado**.

No sentido acima, sugiro que embora minha análise seja de um evento extra-cotidiano, Resistência/Résistance mostra que o extraordinário é cotidiano na vida dos meninos e meninas, assim como o cotidiano é extraordinário. Se os gestos são os cotidianos, mostrando como Mauss (1974), e que as técnicas corporais são cotidianas e não extracotidianas (embora usadas no espetáculo, um meta-teatro), esse metateatro remete a cotidianidade do grupo e a aspectos

do extraordinário como presenciado na vida dos *performers*. De fato, a arte é cotidiana, como é a violência. Embora ainda fonte de estranhamento, a violência tornou-se fato comum.

O que acho que os meninos querem mostrar com as práticas de trazer a estética do cotidiano? Sugiro que transformar os dramas sociais do cotidiano. Talvez desejem transformar a violência em evento extra-cotidiano, espetacularizá-lo, trazendo-a, como no break e na capoeira, a outro enquadre. Nesse sentido, a espetacularização da realidade seria uma prática de transformar o cotidiano em evento – mostrar a violência como evento e não mais como rotina.

Esse, talvez, seja o seu ato político mais importante nesse cotidiano espetacularizado: mostrar como, na sociedade contemporânea, a violência se tornou ato cotidiano de uns contra outros; que a violência, como eles a entendem, se expressa nas várias formas de discriminação, como na falta de acesso a bens considerados básicos, na segregação e invisibilidade de grupos sociais como o de moradores de periferia. Talvez pretendam também mostrar ou transformar a periferia como/em centro, pois a vêem como centro. A fala de uma das *performers* mostra um pouco dessa centralidade da sua “cultura popular” e da perspectiva dessa transformação no processo do drama estético.

Esses aplausos, com pena, coitadinho, porque sofrem... Não, porque com toda a violência, com tudo que acontece, assim, lá no Brasil, a gente tem resistência, a gente quer mostrar a nossa cultura, o nosso trabalho. Também a gente vem mostrar esse trabalho para quebrar a violência. Pra quebrar todos os muros e preconceitos que existem, não só lá no Tacaruna, que já tá quebrando aos pouquinhos. Mas no mundo inteiro, que eu acho que não é só no Brasil que tem violência, tem discriminação. O mundo inteiro tem muita violência, muita discriminação.” (Tamires, dançarina, performers, componente do espetáculo Resistência/Resistance).

A condição de invisibilidade, de marginalidade, e de violência no grupo, parece levar à condições que os colocam em processo de criatividade: “*The first-time or “original” violence of real life is anything but redemptive. People need to “make something out” of it, if at first only by repetition*”. (Schechener, 193:300). O espetáculo, repetindo gestos e gestus sociais, propõe “fazer alguma coisa”. Segundo os *performers* aqui citados, criadores do drama estético acima descrito, essa seria a “cultura de resistência”, uma cultura que propõe também mudar o sentido do espetáculo.

Segundo Bauman and Briggs (1990:11)., “No caso de grupos marginalizados de periferia do capitalismo industrial, performances estão freqüentemente preocupadas com a desconstrução de ideologias e formas expressivas dominantes”. No caso dos *performers*,

acredito que o que fazem não é somente desconstruir formas expressivas dominantes, mas também apontá-las como dominantes, mostrar o modo como essas constróem a sociedade, e por outro lado, propor que outras formas são possíveis.

Se por um lado a metáfora que pondera nas suas vidas ainda é a de luta – pois como sugere um dos *performers* “*Eu vou resistir, porque sem resistência eu não sou nada*” – por outro lado o sentido dado a lutar é voltado para a dança. É no processo da dança, no momento da própria relação diferenciada com o seus outros, que um outro mundo parece possível.

Um inacabado fim, sem concluir

O mais difícil de um trabalho, de algum modo, é concluir. Mas ainda mais difícil que concluir é dar um fim, porque nenhuma obra tem fim. Toda obra é aberta, intertextualizada por cada leitor. Esse **inacabado fim** é um jeito de propor um ponto de diálogo com o leitor. Aqui é preciso apontar para a metacomunicação para deixar claro o diálogo.

Durante o processo de campo – um campo longo, cheio de dados instigantes, atrativos e performáticos – fui aprendendo uma dimensão de um cotidiano muito distinto do meu. Um cotidiano sem o *blasé* da cidade moderna. Não era um mundo no qual as pessoas pudessem ficar apáticas ou indiferentes aos seus outros. Era um mundo que exigia de cada um, uma série de saberes: a *lei da favela*, o *fazer minino*, o que é a *consideração* entre parentes, o *ficar deitado*, viver *encastelado*, o que era dar uma *habeas corpus*, *ficar ligado*, *pagar mico*, entender quem era *pirraia*, *camarada*, que era um *burussú*, as diferentes formas de competência em *performance*, a diferença entre *saltos mortais* e *suicídio*, *aprender a tocar*, o que era *í protoscantos*, entender a diferença dos passos e ritmos dos *maracatus*, etc,etc, etc. De fato foi um campo “denso” e não poucas vezes, “tenso”. Aprendi muito nesses anos.

Se por um lado privilegiei o olhar das crianças, buscando entender como viam as coisas do mundo, por outro, sempre entendi que poderia, por elas e através delas, acessar uma gama incontável de relações e saberes locais e globais que atravessavam suas vidas. Também acessar instituições e atores sociais de diversos meios. Por isso, apesar de prestar atenção especial nas *pirraias* (ou, para usar a palavra que considero uma “rede semântica”, “criança”), nunca tomei seu mundo em separado do meu ou de qualquer outra pessoa. As redes e conexões são amplas, e onde quer que se queira achar um fio conector, ali ele estará. Algumas dessas conexões, relações e saberes descrevi nessa tese; mas tantas outras conhecimentos que eles me permitiram enxergar sobre eles mesmos e sobre o mundo, não estão aqui. Através deles acessei saberes sobre a sociedade como um todo. Seus valores, a violência, a pobreza, e a sua arte foram pontos de partida e de chegada. Mas não se pode escrever tudo. É preciso dizer “chega” para acabar.

Para acesar esses saberes, encontrei no campo o prazer do fazer cinematográfico. Como uma das metodologias de pesquisa, o uso do vídeo foi um veículo e um fim ao mesmo tempo. Depois de havermos entrevistados artistas, os pirráias mesmos, seus pais, filmado suas *performances*, fizemos um filme ficção, fundamentado nas histórias contadas por alguns deles. Foi uma história *contada de improviso*, onde aprendi como vêem e acham que são vistos enquanto moradores das favelas de Santo Amaro, Arruda e Chão de Estrelas. Nesse filme, entitulado *Alto do Céu*, em referência ao modo como fazem saltos mortais e suicídios, queriam mostrar um pouco do “bom” e do “ruim” da favela, sugestão que pareceu valiosa por ser reflexiva -permitia contatem sobre si a si mesmos. Depois de feito o filme, eles mesmos avaliaram em dois *making of*: não se sabiam capazes de fazer os outros rirem, ou de serem atores de cinema.

No filme, assim como em muitos momentos do campo, a violência estava “intrmetendo-se” nas histórias contadas e cantadas por eles, nas narrativas de suas experiências. Gangues organizadas por bairros, os impediam de ir e vir sem autorização. Brigas violentas, invasão da polícia na favela, acerto de contas eram motivos que traziam a violência para perto. O “risco” estava por toda parte. Mas mais que tudo, o que eles mais reclamavam era o modo como a mídia os retratava. *Alto do Céu*, o filme ficção, era um modo de reclamar o direito de falar sobre si num meio que somente os apresentava com uma visão unilateral e bastante estereotipada. Queriam mostrar a multiplicidade da vida na favela.

No campo, minhas indagações foram sendo indagadas. O que é ser criança?, perguntei, e uma senhora respondeu: Criança em termos do quê, assim Rita?. A resposta em forma de pergunta, me fez pensar que minhas próprias questões tinham que ser repensadas com eles. Criança pode ser qualquer um que assim se considera, porque ser criança é uma experiência que remete ao tempo de brincar, de aprender, e de ser feliz. É uma rede semântica, palavra que abarca múltiplos significados. Assim, minha pergunta se inverte na resposta – ao invés de ser criança, existe uma criança no ser. A experiência com a infância nem sempre corresponde ao ideal de tempo de aprender e ser feliz, e tampouco acontece na época que freqüentemente se designa para ela, ou seja, nos primeiros anos de vida. Mas ela se realiza como um lugar onde o sonho, a brincadeira, a jocosidade, e ambiguidade ainda podem estar presentes na vida de uma pessoa. Também aprendi a dimensão de “fazer minino”, que maliciosamente uma das mulheres dizia ser um *gosto local*. A dimensão desse “fazer minino”, envolve uma socialidade e uma sociabilidade que remete a vizinhos, parentes e amigos. Se por um lado se faz o menino, educando-o, por outro o menino também faz o social ao mesmo tempo que se faz, nas relações

que pode agenciar. Esse *fazer-se* implica relações de parentesco baseadas na *consideração*, onde é preciso, mais que dar a luz à uma criança, construir com esse (o menino) um vínculo que afirme o parentesco. O parentesco se dá na própria relação cotidiana estabelecida, baseado especialmente no afeto e na autoridade que uma pessoa pode adquirir perante os seus. Partilhar substâncias, como o sangue e o alimento fazem parte da construção do parentesco, mas devem ter a consideração dos nesse envolvidos, para funcionar socialmente.

Performances, privilegiadas nessa pesquisa, eram abundantes em campo; por essas pude entender muito sobre a competência. Para a comunidade de performers, ser bom em *performance* inclui uma série de aspectos práticos, como controlar os movimentos do corpo, fazer uma determinada seqüência de passos, etc.; mas também implica uma ética de vida e de saber “passar” esses passos. Não limitando sua definição de competência à estética, insistem que um bom performer deve obedecer um código de solidariedade e respeito. Muitas vezes, os mandamentos éticos e estéticos entravam em conflito, os quais ficam evidentes num vocabulário elaborado por esses: “pagar mico”, “errar e acertar o passo”, “dar tudo de si”, “não ser amostrado”, “ajudar aquele que não sabe”, expressões que os auxiliam a explicitar e negociar tais regras e conflitos.”.

O treino das *performances* é cotidiano, exige esforço, exige transpiração. Durante o campo percebi uma rede de trocas, tanto agonística como cooperativa, onde a arte serve (tanto para o artista como para alguns moradores dos bairros) como meio para elaborar e expressar desejo, ética, conhecimentos locais. Além de perceber como novos gêneros se criam e como a *competência em performance* se define, percebi o papel central do conceito de “movimento”: o movimento do corpo na dança, do ar na percussão, e o movimento como metáfora da transformação do mundo e de si. Em um mundo onde a dívida moral e financeira justifica a violência e a morte, o substantivo “movimento” e o verbo “movimentar” oferecem outro jeito de pensar as relações humanas. Em vez de uma lógica de *stasis*, quebra, e volta à ordem, as crianças postulam um mundo de constante movimento e transformação: deles mesmos, da sua arte, e da sua comunidade.

Num contexto onde o tráfico de drogas tem criado uma guerra urbana, as crianças e os adolescentes *performers* são vítimas da violência, mas também são considerados violentos, usam a *performance* também para desafiar e transformar esta percepção. Desta maneira, as crianças mostram que as trocas e as relações com outras pessoas, tanto pode promover a solidariedade quanto a violência. Arte tanto expressa como cria as condições onde a troca pode acontecer; também serve de bem de intercâmbio entre os *performers*.

Eventos performáticos em outros bairros ou em outros países, também expressam uma possível nova relação com os seus outros. Tomando a autoridade sobre a competência em *performance* e pela experiência estética, propõem tanto transformar o seu público, quanto a si mesmos, invertendo poderes estabelecidos. Assumem responsabilidade pela sua arte e a usam para ganhar respeito e para superar as dificuldades da própria vida.

O trabalho de campo permitiu vislumbrar a *performance* das crianças e adolescentes como desenvolvimento da imaginação humana, construindo novas relações entre pessoas, símbolos e coisas, mas também criando uma economia de troca. A *performance*, além de um ato comunicativo, que como outros atos de fala se distingue por ser expressivo e poético (Langdon, 1995), é também **constitutivo**, ou seja, produz subjetividades no próprio processo da sua criação. Produz também um saber e um poder que pode ser assimilado ou rejeitado pelos membros da comunidade de *performance*. Como ato constitutivo, produz o sujeito no fluxo da sua própria produção. As *performances* são expressivas – comunicam – mas também são constitutivas; fazem parte do ciclo da hermenêutica de Dilthey, salientado por Bruner (1986:6): “a experiência estrutura as expressões e as expressões estruturam a experiência”.

No contexto da prática dos meninos e meninas do Arruda e Santo Amaro, o virtuosismo é tanto a linha que move e promove o aprendizado e o aperfeiçoamento que um *performer* deve ter, desafiando a si mesmo, quanto é a que move as relações entre os próprios dançarinos e os vários tipos de “platéia”. Caracteriza-se especialmente como um jogo entre eles próprios, onde as técnicas corporais e as relações envolvem disputas, desafios, dádivas, dons e contra-dons. Envolve toda uma perspectiva de atuação, não apenas ligado ao desempenho corporal, mas ao desempenho moral e de ação dos sujeitos em questão. A responsabilidade para a competência vêm associada a uma capacidade de atuar também em termos éticos perante uma platéia, seja ela local ou não. Essa responsabilidade, no entanto, não se restringe a ter competência de mostrar um produto acabado, mas, sim, de expor-se ao risco do erro e do acerto constante – expor-se aos seus vários outros durante o seu processo de aprendizado e transformação. Este processo, em uma instância mais generalizada, implica expor-se à transformação de si, da própria formação do sujeito performer. Como propõe Turner (1986:81)

If man is a sapient animal, a self-making animal, a symbol-using animal, he is, no less, a performing animal, *Homo Performans*, not in the sense, perhaps, that a circus animal may be a performing animal, but in the sense that a man is self-performing animal – his *performances* are, in a way, reflexive, in performing he reveals himself to himself.

Entendo que a *performance*, nessa pesquisa, além de ser um modo estetizado de

comunicar e de relacionar-se com o outro, é um modo de relacionarem-se consigo mesmos. *Performance*, neste campo, é constitutivo de sujeitos: um modo que meninos e meninas usam para construir-se como pessoas, como sujeitos sócio-estéticos, que usam (conscientemente ou não) a *performance* para vincular-se ao mundo, para relacionar-se, para expressar-se e especialmente para constituir-se como sujeito nessa relação. O eixo do vetor comunicativo iria em direção ao outro e em direção a si mesmo ao mesmo tempo.

Como ato constitutivo, a *performance* produz, no fluxo da sua própria produção, o próprio sujeito que o formata. Então, uma *performance*, dentro do grupo pesquisado, não se restringe a expressar coisas e pensamentos, ou a comunicar, mas o próprio fluxo dessa expressão vem em conjunto à constituição e desconstituição da cultura e do sujeito dentro dessa cultura.

Não acolho aqui o conceito de identidade, como o fazem diversos autores que lidam com o tema de eventos de *performance*, porque mais que uma busca de identidade (pessoal ou coletiva), em campo encontrei uma preocupação com a **construção de si e do outro**. O grupo em questão, tendo como eixo central da *performance* a idéia de movimento, não propõe a formação de uma identidade, mas sim a produção de uma **relação** com o outro e consigo mesmo antes de tudo constitutiva, seja essa agonística e/ou solidária. A teoria da identidade não parece dar conta do modo como os *performers* nas ruas e praças de Recife se constituem como agentes sociais. O modo mais acertado, talvez, de pensar esses sujeitos, seja a metáfora que eles mesmos usam: falam da extrema necessidade do ser humano de relacionar-se, de *superar-se*, de manter-se *ligado* nas coisas do mundo. Não seria somente a noção de *habitus*, desenvolvido por Mauss, mas a continua transformação dos gestos nas *performances* dos meninos e meninas de Recife, que nos mostrariam a dinamicidade do movimento, o superar-se no movimento.

A “batalha” – uma metáfora usada por meninos e meninas para referir-se ao desafio no *breakdance*, também presente em outras *performances* enquanto disputa/desafio – teria o papel de expor ao outro as situações limites, onde o *performer* pode mostrar sua competência, mas também sua capacidade de humildade e solidariedade perante o outro *performer*. A idéia de batalha também oferece elementos importantes para pensar a dinâmica cotidiana dos dançarinos/*performers* dentro de uma economia de circularidade de movimentos, passos e saberes, desenvolvidos diariamente entre os membros do grupo. É nas metáforas que estão conectadas ao cotidiano, nos gestos e nos movimentos, que suas narrativas mostram leis locais, modos de mover-se entre conflitos, modos de manterem-se vivos.

Por último, considero existir entre o grupo pesquisado, uma estética do cotidiano. Analisando o drama social e o drama estético dos *performers* de Resistência/Resistance, proponho que vivem em um processo de **espetacularização cotidiana**, seja pela violência, seja pela própria arte que produzem. O que Dawsey (2005) observou sobre a performance de um meta-teatro cotidiano, parece também se apresentar aqui: o **cotidiano** dos meninos e meninas é **performático, espetacularizado**. Com suas *performances* cotidianas, freqüentes no bairro, proponho que querem transformar os dramas sociais do cotidiano em dramas estéticos. Querem transformar a violência, enquanto um drama social cotidiano, em um drama estético, dando a essa um outro enquadre: o de um evento extra-cotidiano.

Termino este trabalho sabendo-o inacabado, como é o mundo. Para dar um final, parafraseio aqui Guimarães Rosa, em *Grande Sertão: Veredas*: “No real da vida, as coisas acabam com menos formato, nem acabam. Melhor assim. Pelejar por exato, dá êrro contra a gente. Não se queira. Viver é muito perigoso...”. Que o inacabado seja os “finalmente” de um processo sem fim.

Referência Bibliográfica

- AGAMBEN, Giorgio. “O movimento” In: *Revista eletrônica Multitudes*: http://multitudes.samizdat.net/article.php3?id_article=1914. Tradutor: Selvino José Assmann. Florianópolis, Departamento de Filosofia, UFSC, setembro de 2005. Acessada, 5 de agosto de 2005.
- _____. *Homo Sacer*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- _____. *Estado de Exceção*. Trad. Iraci Poletti. São Paulo: Boitempo, 2004.
- _____. *Linguagem e Morte: um seminário sobre o lugar da negatividade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.
- _____. *Infância e História: destruição da experiência da história*. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- _____. *Estâncias: a palavra e o fantasma na cultura ocidental*. Tradução de Selvino Assmann. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.
- AGIER, Michel. As Mães pretas do Ilê aiyê: nota sobre o espaço mediano da cultura. *Afro-Ásia*, 18, (189-203), 1996.
- ALTOÉ, Sonia. *Infâncias Perdidas. O cotidiano nos internatos prisões*. RJ: Xenon ed. 1990
- ALVIN, Rosilene e VALLADARES, Lícia do Prado. “Infância e Sociedade no Brasil: Uma Análise da Literatura”. In: *Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais*. Nº. 26, 2º Semestre, 1988.
- ANDRADE, Manuel Correia de. *A terra e o homem no Nordeste: Contribuição ao estudo da questão agrária no Nordeste*. São Paulo: Cortez, 2004.
- ANDRADE, Mário. *Danças Dramáticas do Brasil*. Belo Horizonte: Editora Itatiaia: 1982. Tomo 1.
- _____. *Pequena História da Música*, 9 ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987.
- ARAÚJO, Rita de Cássia Barbosa de. “Carnaval do Recife: a alegria guerreira.” *DOSSIÊ NORDESTE*. Estudos. Avançados.vol.11 no.29. São Paulo. Jan./Apr.1997.

- ARIÉS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara S.A. 2ª Edição, 1981.
- AUSTIN, J.L. *How to do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press, 1965.
- AYAZI-HASHJIN, Sherry. *Rap and hip-hop. The voice of a generation*. NY: Rosen Publishing group, inc., 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 4.ed. São Paulo: UNESP, 1998 [1972].
- _____. *The dialogic Imagination*. Trans. C. Emerson e M Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981.
- _____. *Problems in Dostoevsky's Poetics*. Ed. and transl. by Caryl Emerson. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.
- _____. *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento*. SP: Hucitec; Brasília: UnB, 1999.
- _____. (Volochinov): *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, [1958] 1990.
- _____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARTH, Frederik. *Cosmologies in the making: a generative approach to cultural variation in inner New Guinea*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- BATESON, Gregory “Uma teoria sobre brincadeira e fantasia”, in: *Sociolinguística Internacional: Antropologia, Lingüística e Sociologia em Análise do Discurso*, Ribeiro, B.T., Garcez, P.M., (orgs.). Porto Alegre: ACE, 1998.
- BAUMAN, Richard. *Verbal Art as Performance*. Rowley, Mass: Newbury House Publishers. 1977.
- _____. *Folcklore, Cultural Performances, and popular entertainments*. NY, Oxford: Oxford University Press. 1992.
- _____. *Story, Performance and Event: Contextual Studies of Oral Narrative*. Cambridge, Cambridge University Press, 1989.
- _____. “Language, identity , performance.” In *Art and the expression of complex identities: Imagining and contesting ethnicity in performance, Special Issue: Pragmatics*. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association. Vol. 10, No. 1, 2000.
- BAUMAN, Richard and BRIGGS, Charles L. "Poetics and Performance as critical perspectives on language and social life". *Annual Review of Anthropology*. Vol. 19 (59-88), 1990.

- BENEDICT, Ruth. *Patterns of Culture*. A Mentor Book, NY: The New American library of world literature. [1934] 1960.
- _____. *O Crisântemo e a Espada*, São Paulo, Editora Perspectiva. [1946] 1972.
- BENJAMIN, Roberto. *Folgedos e danças de Pernambuco*. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1989.
- BENJAMIN, Walter: “O Narrador”. In: *Obras Escolhidas I*. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.
- _____. *Magia e Técnica, arte e política : ensaios sobre a literatura e história da cultura*. Tradução: Sergio Paulo Rouanet, prefácio: Jeanne Marie Gagnebin. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BERNARDINO, Bertrando. *Minidicionário de Pernambuquês*. 3a. edição Revista e Ampliada. Recife: Bagaço, 2002.
- BENTES, Ivana. “Câmera muy very good pra mim trabalhar” Texto disponível em <http://www.videonasaldeias.org.br/home.htm>. Visitado em 24/01/2008.
- BIZERRIL, José. “O Território da Confluência: Poética e Antropologia.” In: *Horizontes Antropológicos: Cultura Oral e Narrativas*. Porto Alegre: PPGAS, ano 5, no 12, 1999.
- BLOCH, Maurice. “Symbols, Song, Dance, and Features of Articulation or Is Religion an extreme form of traditional authority”. *European Journal of Sociology* 15, (55-87), 1974
- BOURDIEU, Pierre. *A Economia da Trocas Simbólicas*. Introdução, organização e seleção Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva. 5ª ed, 1ª reimpressão, 2003.
- BORGES, Paulo H. P. Sonhos e nomes: as crianças Guarani. In: *Cadernos Cedes*, ano XXII, n.56, abril de 2002.
- BRENNEIS, Donald. “Telling troubles: Narrative, conflict, and experience.” In: *Disorderly Discourse: narrative, conflict and inequality*. NY/Oxford, Oxford University Press, 1996.
- BRIGGS, Charles. *Learning How to Ask*. Cambridge: Cambridge U. Press, 1986.
- _____. *Competence in Performance: The creativity of tradition in Mexicano verbal art*. Philadelphia: University of Pensilvânia Press, 1988.
- _____. “Diversidade Metapragmática en el Arte - Poesia, imaginação e interação en los estilos narrativos Warao.” In : BASSO, Ellen e SHERZER, Joel (ogs). *Las Culturas Nativas Latino- Americanas a través de su discurso*. Equador: Abya-Yala, 1990.
- _____. “The politics of discursive authority in Research on the ‘Invention of

- Tradition’.” In *Cultural Anthropology*.11 (4), 1996a.
- _____. “Conflict, Language Ideologies, and Privileged Arenas of Discursive Authority in Warao Dispute mediation”. In: *Disorderly Discourse. Narrative, Conflict, & Inequality*. NY: Oxford University Press, 1996b.
- _____. “Introduction”, in: Briggs, Charles (ed) *Disorderly Discourse – narrative, conflict and inequality*. Ny/Oxford, Oxford University Press, 1996c.
- BRIGGS, Jean L. *Never in Anger: Portrait of an Eskimo Family*. Boston, Massachusetts, London: Harvard University Press, [1970], 2001.
- BRUNER, Jerome. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press, 1986.
- BUARQUE DE HOLANDA, Aurélio. *Novo dicionário de Língua Portuguesa*. 2ª edição Revista e aumentada. 32 a. Imprensa. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.
- BURKE, Peter. “Gilberto Freyre e a nova história.” *Tempo Social*. São Paulo, v. 9, n. 2, (1-12), out. 1997.
- CADORET, Anne. *Des parents comme les autres - homosexualité et parenté*. Paris: Éditions Odile Jacob, 2002.
- CALDEIRA, Teresa Pires. *Cidade de muros: Crime, segregação e cidadania em São Paulo*. São Paulo: Ed. 34/EDUSP, 2002
- CARDOSO, Ruth. "Aventuras de antropólogos ou como escapar das armadilhas do método." In: CARDOSO, Ruth(org.). *A aventura antropológica - Teoria e pesquisa*. 2ª. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, (95-105),1986.
- CARDOSO, Vânia Zikán. “Presenças Inesperadas: A Performance nas Brechas do Cotidiano”. GT 39 *Performance, Drama e Sociedade*. IFCS/UFRJ/CNPq. Reunião do Ampocs, 2006.
- CARROLL, Vern. (dir.) *Adoption in Eastern Oceania*. Honolulu: University of Hawaii Press, 1970.
- CARSTEN, Janet (org.). *Cultures of Relatedness: New Approaches to the Study of Kinship*, Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- _____. *After Kinship Series: New Departures in Anthropology*. Edinburgh: University of Edinburgh Published, January 2004.
- CARVALHO, José Jorge. “O olhar etnográfico e a voz subalterna.” *Serie Antropologia* 261. Brasília: UnB, 1999.
- CARVALHO, Maria Luiza M. *A participação do pai no nascimento da criança: as famílias e os desafios institucionais*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em

- Estudos Interdisciplinares em Comunidades e Ecologia Social, UFRJ, Rio de Janeiro, 2001.
- CÂMARA CASCUDO, Luís de. *Dicionário do folclore brasileiro*. 3.ed. rev. e aum. Brasília: INL, 1972.
- _____. *Made in Africa (pesquisas e notas)*. 5 ed. São Paulo: Global, 2001.
- CAVALCANTI, Paulo. “O Nordeste e sua música: Emboladas”. *Estudos Avançados* 11 (29), 1997.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano. Artes de fazer*. 4 edição. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHOMSKY, Noam. *Knowledge of Language: Its Nature, Origins, and Use*. NY: Praeger, 1986.
- COHEN, Renato. *Performance como Linguagem*. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- COHN, Clarice. “A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia.” In: SILVA, A L.; NUNES, A & MACEDO, A. *Crianças Indígenas- Ensaios Antropológicos*. São Paulo: Global (Coleção Antropologia e Educação), 2002.
- _____. *A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2000a.
- _____. “Noções sociais de infância e desenvolvimento infantil.” In: *Cadernos de campo*. Ano 10, vol.9, (13-26), 2000b.
- _____. “Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá”. *Revista de Antropologia*, São Paulo, USP, V. 43 no 2, 2002.
- _____. *Antropologia da criança*. Jorge Zahar Editor, 2005.
- CORREIA de Andrade, Manuel. “O sentido do Nordeste.” *Jornal do Commercio* do Recife, Pernambuco, edição de 21.04.2002.
- CORREA, François (ed.). *Encrucijadas de Colombia Ameríndia*. Bogotá: Ican-Colcultura, 1993.
- CORRÊA, Mariza. “Convenções culturais e fantasias corporais”. In: Fernanda A. PEIXOTO, Heloísa PONTES, e Lilia Moritz SCHWARCZ (orgs.). *Antropologias, Histórias, Experiências*. Belo Horizonte: Humanitas UFMG, (123-134), 2004.
- COSTA, Jurandir Freire. “Foucault: um pensamento desconcertante”. In: *O: sujeito em Foucault: estética da existência ou experimento moral? Tempo Social: Rev. Sociol. USP*, S. Paulo, 7(1-2): (121-138), outubro de 1995.

- D'ANDRADE, Roy. "Moral Models in Anthropology". In: *Current Anthropology* (Chicago), "Objectivity and Militancy: A Debate", 36(3): (399-408), 1995.
- DAWSEY, John Cowart. *De que riem os "bóias-frias"?: Walter Benjamin e o teatro épico de Brecht em carrocerias de caminhões*. Tese (Livre-Docência)-PPGAS/FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- DAWSEY, John. "O teatro dos 'Boias-Frias': Repensando a antropologia da performance." *Horizontes Antropológicos*. UFRGS. IFCH. Ano 11, n. 24. Porto Alegre: PPGAS, 2005.
- DOUGLAS, Mary. *Pureza e Perigo*. SP: Perspectiva, 1976.
- DOWDNEY, Luke. *Crianças no Tráfico de Drogas. Um estudo de Caso de meninos envolvidos na violência armada organizada no Rio de Janeiro*. RJ: ISER/Viva Rio, 2003.
- DUARTE, Luiz Fernando Dias. "Classificação e Valor na reflexão sobre identidade social". In: CARDOSO, Ruth(org.). *A aventura antropológica: Teoria e pesquisa*. 2^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- _____. "Horizontes do indivíduo e da Família". In: RIBEIRO, Ivete. *Família em Processos Contemporâneos*. SP: Loyola, 1995.
- DURHAN, Eunice. "A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas. In: CARDOSO, Ruth(org.). *A aventura antropológica: Teoria e pesquisa*. 2^a. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- DUTRA, Patricia Angélica. *Trajetórias de Criação do Mamulengo do Professor Benedito em Chão das Estrelas e Mais Além: Ato, Ritual e Cultura Popular*. Dissertação de Mestrado PPGAS, UFSC, 1998.
- ECKERT, P & MC-CONNELL-GINET. S. "Think practically and look locally: Language and gender as community-based practice". In: *Annual review of Anthropology*. s/l: s/ed., Vol. 27, (461-90), 1992.
- ELLIOT, Alison J. *A Linguagem da Criança*. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, [1981] 1982.
- FALCÃO, Aloísio. "O Nordeste e sua música: Frevo". *Estudos Avançados* 11 (29), 1997.
- FAUSTO, Carlos. *Inimigos fiéis: história, guerra e xamanismo na Amazônia*. São Paulo: Edusp, 2001.
- FERNANDES, Florestan. *Folclore e Mudança Social na Cidade de São Paulo*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FERREIRA, Jerusa Pires. *Cavalaria em Cordel: O passo das águas mortas*. São Paulo:

- Hucitec, 1979.
- FONSECA, Cláudia. “Pais e Filhos na Família Popular.” In: *Amor e Família no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1989.
- _____. “A noética do filme etnográfico”. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 1, n. 2, (187-206), jul./set. 1995.
- _____. *Família, Fofoca e Honra. Etnografia das relações de gênero e violência em grupos populares*. Porto Alegre: Edi. UFRGS, 2004.
- _____. *Caminhos da adoção*. 3a. Edição. SP: Editora Cortez, 2006a.
- _____. Da circulação de crianças à adoção internacional: questões de pertencimento e posse. *Cadernos Pagu. Dossiê: Pensando a infância*. N. 26, (11-43), janeiro -junho de 2006b.
- _____. DOSSIÊ: FAMÍLIAS EM MOVIMENTO. Apresentação De família, reprodução e parentesco: algumas considerações. *Cad. Pagu*. no.29. Campinas,. July/Dec. 2007.http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010483332007000200002&script=sci_arttext&tlng=en – nt.
- FRANCE, Claudine de. *Cinema e Antropologia*. Trad. Marcius S. Freire, Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1998.
- _____. “Antropologia Fílmica – Uma Gênese difícil, mas promissora”. In: *Do Filme etnográfico à antropologia fílmica*. Trad. Marcius S. Freire. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2000.
- FREI, Hans. *The Eclipse of Biblical Narrative*. New Haven: Yale University Press, 1974.
- FREYRE, Gilberto. *Mucambos do Nordeste: Algumas notas sobre o tipo de casa Popular mais primitiva do Nordeste do Brasil*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1937.
- _____. *Tempo morto e outros tempos: trechos de um diário de adolescência e primeira mocidade, 1915-1930*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.
- _____. *Sobrados e Mocambos*. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- GALLOIS, Dominique T. e CARELLI, Vincent. “Vídeo e diálogo cultural: experiência do projeto Vídeo nas aldeias”. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre: UFRGS, ano 1, n. 2, (61-72), jul./set. 1995
- GEE, J.P. “Meaning making, communities of practice, and analytical toolkits.” In: *Journal of Sociolinguistics*, Vol 9/4, (590-597), 2005.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

- _____. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- _____. *O Saber Local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GEFFRAY, Christian. *Ni père ni mere. Critique de la parente: le cas makhuwa*. Paris: Seuil. 1990.
- GIRARD, Rene. *Violência e o sagrado*. SP: Paz e Terra, 1990.
- GOFFMAN, Erving. *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- _____. "Footing." In RIBEIRO, B.T & GARCEZ, P M.(orgs.). *Sociolinguística Interacional*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002. (Originalmente publicado em *Semiótica* 25: (1-29), 1979).
- GOLDANI, Ana Maria. *As Famílias no Brasil Contemporâneo e o mito da desestruturação*. Cadernos Pagu. Nº.4, (67-110), 1982.
- GOMES, Josildeth da S. "A educação nos estudos de comunidade no Brasil. Educação e Ciências Sociais." *Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais - CBPE*. Ano 1, Nº. 2, Rio de Janeiro, agosto de 1956, vol. 1.
- GOMES, Lisandra Ogg. "A infância do homem." *Pro-Posições*, v. 18, n. 3 (54) - set./dez. 2007.
- GONÇALVES, Cláudia Pereira. "Política, cultura e etnicidade: indagações sobre encontros intersocietários." In: *Antropologia em Primeira Mão*. N. 70. Programa de PósGraduação em Antropologia Social: UFSC, 2004.
- GOOD, Byron, *Medicine, Rationality and Experience: An Anthropological Perspective*. NY: Cambridge, 1994.
- GOOD B. and GOOD M.J.D. The Meaning of Symptoms: A Cultural Hermeneutic Model for Clinical Practice. In: Eisenberg L, Kleinman A, eds. *The Relevance of Social Science for Medicine*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company. (165-196), 1980.
- _____. "Toward a meaning-centered analysis of popular illness categories: 'Fright Illness' and 'Heart Distress' in Iran", in A.J. MARSELLA and G.M. WHITE (eds), *Cultural conceptions of mental health and therapy*, Boston: Reidel, (141-166), 1982.
- GOODY, Esther. *Parenthood and social reproduction: fostering and occupational roles in West Africa*. London: Cambridge University Press, 1982.
- GOODWIN, C. "A Competent Speaker Who Can't Speak: The Social Life of Aphasia." *In Journal of Linguistic Anthropology*. Los Angeles: University of California Press, Vol. 14, No. 2, (151-170), 2004.

- GOTLLIEB, Alma. "Where have all the babies gone? Toward an anthropology of infants (and their caretakers)." In: *Anthropological Quarterly*. 73:3 (121-132), 2000.
- _____. *The Afterlife Is Where We Come from: the Culture of Infancy in West Africa*. Chicago: University of Chicago Press, 2004.
- GOW, Peter. "O parentesco como consciência humana: o caso dos piro." *MANA* 3(2):39-65, 1997.
- GROTOWSKI, J. *Em busca de um teatro pobre*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.
- GUIRARDO, Marlene. *Instituições e Relações Afetivas*. SP: Summus, 1986.
- GUMPERZ, J. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. "Antropologia e educação: Origens de um diálogo." *Cad. CEDES* vol.18 n.43. Campinas, Dec.1997.
- _____. (org). *Infância e Velhice: pesquisa de idéias*. Campinas, SP: Ed. Alina, 2003.
- HANAWALT, Barbara A. *Growing up in Medieval London: The Experience of Childhood in History*. New York: Oxford University Press, 1993.
- HARRIS, Marvin. *Town and country in Brazil*. NY: The Norton Library, 1971.
- HARTMANN, Luciana. *Aqui nessa fronteira onde tu vê beira de linha, tu vai ver cuento... As tradições orais na fronteira entre Argentina, Brasil e Uruguai*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, UFSC, 2004.
- _____. "Performance e experiência nas narrativas orais de fronteira entre Argentina, Brasil, e Uruguai." *Horizontes Antropológicos*. UFRGS. IFCH. Ano 11, n. 24. Porto Alegre: PPGAS, 2005.
- HASTRUP, Kirsten. *A Passage to Anthropology: Between Experience and Theory*, London/New York: Routledge, 1995.
- HEAD, Scott. "Vislumbrando a 'alma' do movimento: Implicações etnográficas do corpo performático." VII RAM - UFRGS, Porto Alegre, Brasil, 2007 - GT 46 - Técnicas Corporais, performances e identidades. Coordenação: José Bizerril (UniCeub, Brasil) e Silvia Citro (UBA-CONICET, Argentina), 2007.
- HECHT, Tobias. *At Home on the Street: Street children of Northeast Brazil*. NY and London: Cambridge, 1998.
- HILL, Ed. Jane H. & IRVINE, Judith T. *Responsibility and Evidence in Oral Discourse*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1992.
- HIRSCHFIELD, Lawrence A. "Why Don't Anthropologists Like Children?" *American Anthropologist*. Volume 104, June 2002 (2002) 104 (2) , 611-627.

- HOFFNAGEL, Judith C. "Contribuições Linguísticas ao estudo da família." In: *Revista de antropologia*. Série Família e Gênero. Vol 1 num 2. PPGAS, UFPE, 1996.
- HOLMES, J. & MEYERHOFF, M. "The community of practice: theories and methodologies in language and gender research." In *Language in Society*. New York. Cambridge University Press, Vol. 27/1, (173-185), 1999.
- HOWELL, Signe, "Self-conscious kinship: Some contested values in Norwegian transnational adoption" In S. Franklin & S. McKinnon (eds) *Relative Values: Reconfiguring Kinship Studies*. Durham: Duke University Press, 2000.
- HYMES, D. "On communicative competence." In PRIDE, J.B.; HOLMES, J. (Eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth, England: Penguin Books, 1972.
- JACOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. SP: Cultrix, 1970.
- JANCKINS, Ira. "Margaret Mead and Gregory Bateson in Bali: Their use of Photography and Film", in *Cultural Anthropology*, Washington (American Anthropological Association), Vol. 3, N°2, 1988.
- KIRBY, Michael. "An Introduction" in *The Drama Review. Auto-Performer Issue*. NY: NYU, 1979.
- KOCH, I.G.V & CUNHA-LIMA, M. L. "Do cognitivismo ao sociocognitivismo." In MUSSALIM, F. & BENTES A. C. (orgs.). *Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- LABAKI, Maria, e MOURAO, Doura. CINUSP "Paulo Emilio" e Festival "É Tudo Verdade" apresentam: Cinema direto e cinema verdade: tendências e dispositivos do documentário na era digital. 5ª Conferência Internacional de Documentários. Itaú Cultural. de 05/04 a 07/04/2005.
- LABOV, W. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1977.
- LAGROU, Else. *Caminhos, duplos e corpos: uma abordagem perspectivista da identidade e alteridade entre os Kaxinawá*. Tese (Doutorado em Antropologia), USP, 1998.
- _____. *Uma reflexão sobre agência e alteridade na produção e percepção de imagens entre os Kaxinawa*. Paper NuTI junho 2005.
- LAKOFF, G. and JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
- LALLEMAND, Suzanne. *La circulation des enfants en société traditionnelle. Prêt, don, échange*. Paris: Editions Harmattan, 1993.
- LANGDON, E. Jean. *Performance e Preocupações Pós-Modernas em Antropologia*.

- Antropologia em primeira mão*. UFSC: Pós-Graduação em Antropologia, 1996.
- _____. A fixação da narrativa: do mito para a poética da literatura oral. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre: PPGAS/UFRGS, ano 5, n. 12, (13-36), dez. 1999.
- _____. “Performance e sua Diversidade como Paradigma Analítico: A Contribuição da Abordagem de Bauman e Briggs”. Apresentado na Mesa Redonda: *Performance, Drama e Ritual – A Formação de um Campo e a Experiência Contemporânea*. 31º Encontro Anual de ANPOCS, 2007.
- LANNA, Marcos. *A Dívida Divina: Troca e patronagem no nordeste brasileiro*. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 1995.
- _____. “Note on Marcel Mauss's *essai sur le don*.” *Rev. Sociol. Polit.* [online], no. 14 [cited 2007-07-24], (173-194), 2000. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782000000100010&lng=en&nrm=iso. ISSN 0104-4478. Acessado em fevereiro de 2008.
- LAPLANTINE, François. *Aprender Antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- LEAL, Ondina Fachel. “Duelos verbais e outros desafios: representações masculinas de sexo e poder.” *Cadernos de Antropologia: Cultura e identidade Masculina*. PPGAS UFRGS, n. 7, 1992.
- LECZNIESKI, Lisiane K. *Estranhos Laços: Precação e Cuidado entre os Kadiwéu*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, UFSC, Brasil, 2005.
- LEVINE, Robert A. (2007) “Ethnographic Studies of Childhood: A Historical Overview”, *American Anthropologist* 109 (2) Volume 109 Issue 2 Page 247-260, 247–260.
- LEVI-STRAUSS, Claude. *As estruturas elementares do parentesco*. tradução de Mariano Ferreira. São Paulo: Vozes, 1976.
- LEWIS, Liana. *(Des) Encontros a Céu Aberto. Ensaio Etnográfico sobre Crianças em Situação de rua na cidade de Recife*. Dissertação de Mestrado - PPGAS de Pernambuco. Recife, 2001.
- LIGIERO, Zeca. “Flávio de Carvalho e a rua: experiência e performance.” In: *O PERCEVEJO Online*. - Número VII. *TEATRO E ARTES PLÁSTICAS*, 2008.
- LIMA, Cláudia M. de Assis Rocha. *MARACATUS DE BAQUE VIRADO OU NAÇÃO*. dicionário online da Fundação Joaquim Nabuco. <http://www.fundaj.gov.br/notitia/servlet/>. Visitado em 22/01/2008.
- LIMA, Jacqueline de Cássia Pinheiro. *Modernização e Higienismo Social: Projetos de Habitações Populares em Recife e Rio de Janeiro durante o Estado Novo (1937-1945)*.

2004. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br> - visitado em 28/01/2008.
- LIMA, Maria Luiza C. de; XIMENES, Ricardo. “Violência e morte: diferenciais da mortalidade por causas externas no espaço urbano do Recife, 1991.” *Cad. Saúde Pública*. vol.14 n.4 Rio de Janeiro. Oct./Dec,1998.
- LIMA, Maria Luiza C de; SOUZA, Edinilsa Ramos de; XIMENES, Ricardo; ALBUQUERQUE, Maria de Fátima PM de; BITOUN, Jan; BARROS, Maria Dilma de. “A Evolução de homicídios por área geográfica em Pernambuco entre 1980 e 1998.” *Revista de Saúde Pública*, vol.36, n. 4, 2002.
- LIRA, José Tavares Correia de. “A Romantização e a erradicação do mocambo, ou de como a casa popular ganha nome: Recife, década de 1930”. In *Espaço & Debates*. São Paulo: Editora 37, (47-60), 1994.
- _____. “Mots Cachés: les lieux du mocambo à Recife”. In *Genèse: Sciences sociales et histoire*, n. 33. Paris: (77-106), 1998.
- _____. “O Urbanismo e o seu Outro: Raça, Cultura e Cidade no Brasil (1920-1945)”. In *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, nº1. (47-78), Maio de 1999.
- LONGHI, Márcia Reis. *Ser homem, pobre e pai: A construção cotidiana da relação pai-filho nas camadas de baixa renda*. Dissertação Mestrado apresentada ao PPGAS da UFPE, Recife, 2001.
- MAFFESOLI, Michel. *A contemplação do mundo*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.
- _____. *No fundo das aparências*. , 2a ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- MAGNINI, José Guilherme. “Quando o campo é a Cidade: fazendo antropologia na metrópole. In: MAGNANI, José Guilherme C. & TORRES, Lilian de Lucca (Orgs.) *Na Metrópole - Textos de Antropologia Urbana*. São Paulo: EDUSP, 1996.
- MALINOWSKI, B. "The Problem of meaning in primitive languages". In: OGDEN, C. & RICHARDS, In: *The meaning of Meaning*. London: Routledge & Kegan Paul, 1949.
- _____. "Parents and children". In: *The Family among the Australian Aborigines*. NY: Schoken Books. [1913] 1963.
- _____. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. 2 ed., São Paulo: Abril Cultural, [1922] 1978.
- _____. *A vida Sexual dos Selvagens do Noroeste da Melanésia: descrição etnográfica do namoro, do casamento e da vida de família entre os nativos das Ilhas Trobiand (Nova Guiné Britânica)*. Tradução de Carlos Sussekind. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
- MALUF, Sônia. “Antropologia, Narrativas e Busca de Sentido”. in *Horizontes Antropológicos*,

Ano 5, N. 12, 1999.

- _____. "Corpo e Cororalidade nas culturas contemporâneas: abordagens antropológicas." In: *Esboços*. Revista do programa de pós-graduação em História da UFSC, n. 9, 2002.
- MARIN, Isabel Fahn. "O abandonado: Algumas considerações gerais." In FREIRE, Fernando (org). *Abandono e Adoção: Contribuições para uma cultura de adoção*. Curitiba: Terre des Hommes, 1991.
- MARCUS, G & FISCHER, M. *Anthropology as cultural critique*. Chicago: The Chicago University Press, 1986.
- MARQUES, Ana Cláudia. "Política e questão de família". *Rev. Antropol.* vol.45 no.2. São Paulo, 2002.
- MATTOSO, Kátia de Queirós. *Família e Sociedade na Bahia do Século XIX*. São Paulo: Currupio; Brasília: CNPq, 1988.
- MATURANA, Humberto, VARELA, Francisco J. *Autopoiesis and cognition; the organization of the living*. Boston: Reidel, 1980.
- MAUSS, Marcel. "Transmission de la Cohésion Sociale: Tradition, Éducation." In: *Oeuvres, vol.3.: Cohésion sociale et divisions de la sociologie*, Paris: Les Éditions de Minuit, (328-346), 1969.
- _____. Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas." *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: EDUSP, 1974a.
- _____. "Uma Categoria do Espírito Humano: A Noção de Pessoa, a Noção do 'Eu'." In: *Marcel Mauss, Sociologia e Antropologia*, vol. 1. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974b.
- _____. "As Técnicas Corporais". In: *Marcel Mauss, Sociologia e Antropologia*, vol. 2. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974c.
- MAUSS, Marcel e HUBERT, H. "Esbozo de una Teoria General de la Magia", in *Sociologia y Antropologia*, Madrid: Editorial Tecnos, 1971.
- MÁXIMO, Maria Elisa. *Blogs: o eu encena, o eu em rede: Cotidiano, performance e reciprocidade nas redes sócio-técnicas*. Tese, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, CFH, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- MEAD, Margaret. *Growing up in New Guinea*. Harmondsworth: Penguin, 1963.
- _____. *Coming of age in Samoa*. Harmondsworth: Penguin. [1928], 1969.
- _____. *The Mountain Arapesh III: Stream of events in Iliota*. New York: The Natural History Press, 1971.

- MEAD, Margaret, and MCGREGOR, Francis Cook. *Growth And Culture: a photgraphic study of balinese childhood*. NY: G.P. Putnam's Sons, 1942.
- MELATTI, Júlio e MELATTI, Delvair. "A Criança Marubo: educação e cuidados." In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, vol. 62, n. 143, 1979.
- MELLO, Maria Teresa Villela Bandeira de. "Os Usos da Imagem nas Ciências Sociais." In: *Desafios da Imagem*. Organizado por Bela Feldman-Bianco e Míriam L. Moreira Leite. São Paulo: Editora Papirus, 1998.
- MINAYO, C. *O Desafio do Conhecimento. Pesquisa Qualitativa em Saúde*. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1996.
- MINKS, Amanda. *Performing Gender in Song Games among Nicaraguan Miskitu Children*. Paper draft presented on Nov. 19, at the 102nd Annual Meeting of the American Anthropological Association: Chicago IL, 2003
- _____. *Interculturality in play and performance: Miskitu children's expressive practices on the Caribbean coast of Nicaragua*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Columbia, NY/EUA, 2006.
- MONTE-MOR, Patrícia e PARENTE, José Inácio. *Cinema e Antropologia: Horizontes e Caminhos da Antropologia Visual*. São Paulo: Interior Produções, 1990/1994.
- MONTE-MOR, Patrícia. "Sobre antropologia e imagem". Núcleo de Antropologia e Imagem - NAI/DCIS/UERJ, *Boletim da ABA*, nº 31, 1º Semestre de 1999.
- MOTTA-MAUES, Maria Angélica. 'Na "casa da mãe"/na "casa do pai": anotações (de uma antropóloga e avó) em torno da "circulação" de crianças.' *Rev. Antropol.* [online], vol. 47, no. 2 (427-452) 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012004000200003&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0034-7701, (Visitado 19-07-2007)
- MOTTA, Roberto. "O Modelo da família e o problema do método em Gilberto Freyre." *Revista de antropologia. Série Família e Gênero*. Vol 1 nun 2. Recife: PPGAS, UFPE, 1996.
- MV BILL e ATHAYDE, Celso. *Falcão: Meninos do Tráfico*. São Paulo: Objetiva e CUFA, 2007
- NASCIMENTO, Pedro Francisco Guedes do. *"Ser homem ou nada": Diversidade de experiências e estratégias de atualização da masculinidade hegemônica em Camaragibe/PE*. Recife, Programa de Pós-graduação em Antropologia Cultural. (Dissertação de Mestrado). UFPE, 1999.

- NATIONS, Marilyn K., REBHUN, LA. “Angels with Wet Wings Won't Fly: Maternal Sentiments in Brazil and the Image of Neglect”. *Culture, Medicine and Psychiatry* 12(141-200), 1988.
- NOGUERA, Pablo Romero. “¿Muerte sin llanto? Reflexiones y comentarios críticos en torno de las investigaciones de Nancy Scheper-Hugues sobre la pobreza y la muerte infantil en el Nordeste brasileño.” In *Gazeta de antropologia*. No 20, (20-26), 2004.
- NOVAES, Sylvia Caiuby, “O uso da imagem na **antropologia**” in *Etienne Samain, O Fotográfico*. São Paulo: Hucitec, (113-119), 1998.
- NUNES, Ângela M. *A sociedade das crianças A'uwe Xavante: por uma antropologia da criança*. Dissertação de mestrado, USP, S.P, 1997.
- _____. *A Sociedade das Crianças A'uwe-Xavante: por uma antropologia da criança*. Ministério da Educação, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1999.
- _____. “O lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras”. In SILVA, Araci Lopes; MACEDO, A. V; NUNES, A. (org). *Crianças indígenas: Ensaio Antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.
- OAKDALE, Suzanne. “The culture-conscious Brazilian Indian.” *American Ethnologist*, vol 31 (1-16) California: University of California Press, 2004.
- _____. *“I foresee my life”: The ritual performance of autobiography in and Amazonian community*. Lincoln: University of Nebraska Press, 2005
- OCHS, E. e TAYLOR, C. “Family narrative as political activity.” *Discourse and society*. 3 (3), (301-340), 1992.
- OLIVEIRA, Mariana S. *Pensando Performance e Cavalo Marinho: Cruzamentos e origens*. <http://hemi.nyu.edu/course-rio/perfconq04/students/work/Mariana%20S.%20Oliveira.htm>. Acesso 3 de Abril, 2008
- OLIVEIRA, Melissa S. *Por uma re-invenção indígena da escola: Alguns apontamentos sobre a valorização da tradição na Escola Yynn Moroti Wherá*. Paper apresentado no I Congresso Estadual de Educação/IX Seminário de Educação Popular: Educação para todos, Criciúma-SC, 2003.
- OLIVEN, Ruben G. *A antropologia de grupos urbanos*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- ORTNER, Sherry B. *Sherpas Through Their Rituals*. New York: Cambridge University Press, [1978] 1997.
- _____. *Sexual Meanings: The Cultural Construction of Gender and Sexuality*. NY; Cambridge, 1981.

- _____. "Theory in Anthropology since the Sixties." In: DIRKS, N.R., ELEY, G., e ORNTER, S. (eds) *Culture/Power/History: a reader in contemporary social theory*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1994.
- OVERING, Joanna. "A estética da produção: o senso de comunidade entre os Cubeo e os Piaroa". *Revista de Antropologia*, 34 (7-33), 1991.
- OVERING, Joanna & PASSES, Alan. "Introduction: Conviviality and the opening up of Amazonian anthropology." And "Preface". In OVERING, Joanna & PASSES, Alan. Eds. *The anthropology of Love and Anger: The Aesthetics of Conviviality in Native Amazonia*. London & new York: Routledge, 2000.
- PEIRANO, Marisa (org). *O dito e o Feito*. RJ: Relume Dumará, 2001.
- PEIXOTO, Clarice. "Filme etnográfico e documentário: questões conceituais, marcos históricos e tradições", in *Cinema e antropologia - Horizontes e Caminhos da Antropologia Visual*, RJ (Interior Produções), 1994.
- _____. "Kaléidoscope d'images - les contraintes et les contributions de l'audiovisuel à l'analyse des relations sociales" in, *Journal des Anthropologues - Dossier les territoires de l'altérité*, Paris (AFA), N° 59, 1995.
- PELISSIER, Catherine. "The Anthropology of Teaching and Learning." In: *Annual Review of Anthropology*, n.20, (75-95), 1991.
- PIAULT, Marc-Henri. "Antropologia e Cinema", in *Catálogo II Mostra Internacional do Filme Etnográfico*, RJ (Interior Produções), 1994.
- PINA CABRAL, João de; Lima, Antónia Pedroso de. "Como fazer uma história de família: um exercício de contextualização social." *Etnografica*. Vol iX (2), (333-388), 2003.
- POLLOCK. *Forgotten Children: parent-child relations from 1500 to 1900*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- PONCELET, Laurent. "Agire par le theatre." *FITA Rhône-Alpes 2006* (festival international de théâtre action) et le travail de la Compagnie Ophelia Théâtre. http://ophelia.theatre.free.fr/fita/fita_ophelia.htm, Acesso no 3 de Abril, 2008.
- PRIORE, Mary Del. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999a.
- _____. *500 anos de Brasil, Histórias e Reflexões*. São Paulo: Scipione, 1999b.
- PROUT, Alan & JAMES, Allison. "A New Paradigm of the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems." In JAMES, Allison & PROUT, Alan. *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Second edition. London/Philadelphia: Falmer Press, 1999.

- PROUT, Alan. "Childhood Bodies: Construction, Agency and Hybridity." In: Prout, Alan. *The Body, Childhood and society*. London: Palgrave McMillan, 2000.
- PRYSTHON, Ângela. "Cidades, Cosmopolitismo e Comunicação". In: *Revista Fronteiras – estudos midiáticos*. Junho de 2002.
- QUEIROZ, Amarino Oliveira de, *Ritmo e Poesia no Nordeste Brasileiro: Confluências da Embolada e do Rap*. Feira de Santana, BA. Dissertação de Mestrado em Literatura e Diversidade Cultural, apresentada ao PpgLDC/UEFS, 2002.
- RAPOSO, Paulo J. P.. "Performances teatrais: a alquimia dos corpos in actu" *In Corpo Presente. Treze reflexões Antropológicas sobre o Corpo*. Oeiras: Celta Editora, 1996a.
- _____. "Diálogos com os santos: performance, dramaturgia e aprendizagem ritual" *In O saber das crianças*. Lisboa: Cadernos ICE, Capítulo na obra colectiva, 1996b.
- _____. "O Auto de Floripes: 'Cultura Popular', etnógrafos, intelectuais e artistas". In: *Etnográfica*. Vol 2, 1998.
- RAPPORT, N. and OVERING, J. "Children". IN: *Social and Cultural Anthropology. The Key Concepts*. London and NY: Routledge, 2000.
- RASMUSSEN, Susan J. "Between Several Words: Images of youth and Age in Tuareg Popular Performances." In: *Anthropological Quarterly*. 73:3, (133-144), 2000.
- ROUCH, Jean. "La Caméra et les Hommes". *Cahiers de l'Homme, pour une anthropologie visuelle*, (53-71), 1979.
- REYNA, Carlos Pérez, *VIDEO & PESQUISA ANTROPOLÓGICA: encontros & desencontros*. Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, 2005 Disponível em www.rc.unesp.br/igce/planejamento/nuppag1/video%20e%20pesq%20antrop.pdf. Acessado 10/02/2008.
- REYNOLDS, Jennifer. *Discourses of Persecution and Maya Youths' Practices of the Imagination in the Post-Peace Accords Era of Guatemala*. Paper draft presented on Nov. 19, 2003 at the 102nd Annual Meeting of the American Anthropological Association, Chicago, IL, 2003.
- RICOUER, Paul. *O si como outro*. São Paulo: Papirus, 1992.
- _____. "Narrative Time." In: MITCHEL, J.T. *On Narrative*. Chicago: University of Chicago, 1992.
- RIZZINI, Irene. *A Criança no Brasil Hoje - Desafio para o Terceiro Milênio*. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, 1993.
- RODRIGUES, Graziela. "O Bailarino-Pesquisador-Intérprete Incorpora uma Realidade

- Gestual.” III Colóquio Internacional de Etnocologia. Salvador. BA, 1997.
- RODRIGUES, T. N. H. C.: *Contando Violências: Estudo de narrativas e discursos sobre eventos violentos em Florianópolis*. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, UFSC, Brasil, 2006.
- ROSALDO, Michelle. "Knowledge, passion and the heart". In *Knowledge and Passion. Ilongot notions of self and social life*. Cambridge: Cambridge University Press. (31-60), [1980], 1986.
- SAMARA, Eni de Mesquita. “Tendências Atuais da História da Família no Brasil”. In *Pensando a Família no Brasil; Da Colônia à Modernidade*; Rio de Janeiro: Espaço e Tempo: UFRJ, 1987.
- _____. *As mulheres, o poder e a família. São Paulo. Século XIX*. São Paulo: Ed. Marco Zero e Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo, 1989.
- SARTI, Cynthia A . *A Família como Espelho: Um estudo sobre a moral dos Pobres*. São Paulo: Ed. Autores Associados, 1996.
- SANTIAGO, Azevedo Santiago e PRADO, Milena. “A Mulher Chefe de Domicílio e a Inserção no Mercado de Trabalho: Região Metropolitana do Recife.” In *Anais do Seminário Quantos Somos e Quem Somos no Nordeste*. 1998/2003.
- SANTOS, B. R. *Ungovernable Children*. PhD. Dissertation, University of Califórnia, Berkeley, 2002.
- SATIKO, Rose. “Etnografia da performance musical – identidade, alteridade e transformação.” *Horizontes Antropológicos*. UFRGS. IFCH. Ano 11, n. 24. Porto Alegre: PPGAS, 2005.
- _____. *A Música e o Risco - Etnografia da Performance de Crianças e Jovens*. São Paulo: EDUSP, 2006
- SCHADEN, Egon. “Educação Indígena.” In: *Problemas Brasileiros*. Ano XIV, n. 152, (23-32), 1976.
- SCHECHNER, Richard. *Environmental Theatre*. New York: Hawthorn Books, 1973.
- _____. *The End of Humanism*. New York: Performing Arts Journal Publications, 1982.
- _____. *Between Theater and Anthropology*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1985.
- _____. “From ritual to theater and back: the efficacy- entertainment braid.” In: SCHECHNER, Richard. *Performance Theory*. London: Routledge, (106-152), 1988.
- _____. “Restauración del comportamiento” In: BARBA, Eugenio, y

AVARESE, Incola. *El arte secreto del actor – diccionario de antropología teatral*. México: Librería y Editora Pórtico de la Ciudad de México; Escenologia, A. C., (282-290), 1990.

_____. "Ritual, Violence and Creativity. In LAVIE, Smadar, NARAYAN, Kirin, and Renato ROSALDO *Creativity/Anthropology*. Ithaca: Cornell University Press. (296-320), 1993. [

_____. *Performance Theory*. London: Routledge, 1988] 1994.

_____. "O que é performance?" *IN O Percevejo: Revista de teatro, crítica e estética*. Rio de Janeiro: UNIRIO, N.12, 2003.

SCHNEIDER, David. *American Kinship*. Chicago: University of Chicago Press. [1968], 1980.

_____. *A Critique of the Study of Kinship*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1984.

SCHEPER-HUGHES, Nancy. *Death without Weeping. The violence of Everyday life in Brazil*. Berkeley and Los Angeles: University California Press, 1992.

_____. "The Primacy of the Ethical: Propositions for a Militant Anthropology" (with CA comment), *Current Anthropology* (Chicago) "Objectivity and Militancy: A Debate", 36 (3): (409-440), 1995.

SCHIEFFELIN, Bambi B. *The Give and Take of Everyday Life: Language Socialization of Kaluli Children*. New York: Cambridge University Press, 1990.

SCHWARTZMAN, Helen. *Transformations: The Anthropology of Children's Play*. New York: Plenum, 1978.

_____. (Ed). *Children and Anthropology: Perspectives for the 21st Century*. Westport, Connecticut, London: Bergin & Garvey, 1999.

SCOTT, Parry. "A etnografia da família de Camadas médias e de pobres urbanos: trabalho, poder e a inversão do público e do privado." In: *Revista de antropologia. Série Família e Gênero*. Vol 1 nun 2. Recife: PPGAS, UFPE, 1996.

_____. "Demografia e antropologia: a favor da articulação de pesquisas no nordeste". In. SANTOS, Tais de Freitas. (org.) *Dinâmica populacional das regiões Norte e Nordeste: questões atuais e emergentes*. Recife, FJN: Editora Massangana, p. 7-20. (Cursos e conferências, 70), 2000.

_____. "Antropologias Nacionais e articulações internacionais: Brasil e Estados Unidos." In OLIVEIRA, Marcos Guedes. *Brasil e EUA no novo Milênio*. Recife: Nucleo de estudos Americanos/UFPE, 2004.

- SCOTT, Russell Parry, e MOTTA, Roberta. *Sobrevivência e fontes de renda: estratégias das famílias de baixa renda no Recife*. Recife: Sudene/Massangan, 1983.
- SCOTT, Parry e SOUTO-MAIOR, Heraldo Pessoa. “Cinquenta anos de estudos da família no nordeste: 1933-1988.” n: *Revista de antropologia. Série Família e Gênero*. Vol 1 nun 2. Recife: PPGAS, UFPE, 1996.
- SEARLE, J. *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.
- SEEGER, Anthony, DA MATTA, Roberto e VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. "A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras", in J. Pacheco de Oliveira Filho (ed.), *Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil*, Rio de Janeiro, Ed da UFRJ/Marco Zero, [1979], 1987.
- SHAH, A.M. *The Family in India. Critical Essays*. Hyderabad, Oreint Longman. 1998.
- SHERZER, Joel. *Speech play and verbal art*. Austin: University of Texas Press, 2002.
- SIGAUD, Lydía. "'Fome' e comportamentos sociais: problemas de explicação em antropologia". *Mana*, 1(1): (167-175), 1995.
- SILVA, Araci Lopes; MACEDO, A. V; NUNES, A. (org). *Crianças indígenas: Ensaio Antropológico*. São Paulo: Global, 2002.
- SILVA, Daniel Oliveira da, CARREIRA, André L. A. N. “Ator-criador, ator-autor, ator-encenador... aspectos da autonomia do ator nas criações do teatro de grupo. XVII Seminário de Iniciação Técnica de Artes.”. Florianópolis: CEART, 2007.
- SILVA, Hélio. *Vozes do meio-fio*. Rio de Janeiro: Relume-Dumara, 1995.
- SILVA, Rita de Cácia Oenning da. *A Porta Entreaberta: Práticas e representações em torno das relações entre casa e rua junto a crianças de camadas populares em Florianópolis*. Dissertação apresentada ao PPGAS – UFSC, Florianópolis. 1998.
- _____. Reversing the Rite: Music, Dance, and Rites of Passage among Street Children and Youth in Recife, Brazil. In: *The world of music: Music and Childhood*. Bamberg, (83 – 97), 2006.
- SIMMEL, G. *Conflict*. NY: The Free Press, [1908], 1955.
- _____. “A Metrópole e a vida mental”. In: VELHO, Gilberto. *O Fenômeno Urbano*. RJ: Zahar, 1979.
- SINGER, Milton. *When a great tradition modernizes*. Chicago, University of Chicago Press, 1972.
- SMITH, R.T. “The Matrifocal Family. In: Goody, Jack (org.). *The Character of Kinship*.

- Cambridge: Cambridge University Press, 1973.
- _____. *The Matrifocal Family. Power, Pluralism, and Politics*. Routledge, NY: Routledge Press, 1996.
- SOARES, Luiz Eduardo. *Meu Casaco de General: 500 dias no front da segurança pública em Rio de Janeiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- SOARES, Luiz Eduardo, MV BILL, e ATHAYDE, Celso. *Cabeça de Porco*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- STEPHENS, Sharon (Ed). *Children and the Politics of Culture*. Princeton: Princeton University Press, 1995.
- STOCKING, George. *A Franz Boas Reader: The Shaping of American Anthropology, 1883-1911*. Chicago: University Chicago Press, 1974.
- STRATHERN, Marilyn. *The Gender of the Gift: Problems with Women and Problems with Society in Melanesia*, Berkeley: University of California Press, 1988.
- _____. "Parts and Wholes", in KUPER, A. (org.). *Conceptualizing Society*. Londres: Routledge, 1992a.
- _____. *After Nature: English Kinship in the Late Twentieth Century*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992b.
- _____. *The Relation: Issues in Complexity and Scale* [Inaugural Lecture 1994], Cambridge: Prickly Pear Press (Prickly Pear Pamphlet, 6), 1995.
- _____. "Surrogates and substitutes: new practices for old". In: GOOD, J. e VELODY, I. (orgs.). *The Politics of Postmodernity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998a.
- _____. *Novas formas econômicas: um relato das terras altas da Papua-Nova Guiné*. Mana. v.4 n.1 Rio de Janeiro, abr.1998b.
- SULIVAN, Lawrence. "Sound and senses: toward a hermeneutics of performance." *History of Religions* 26, No 1, (1-33), August 1986.
- TAYLOR, Diana. "Hacia una definición de performance". In *O Percevejo: Revista de teatro, crítica e estética*. (N.12), Rio de Janeiro: UNIRIO, 2003.
- TEDLOCK, D. "A tradição analógica e o surgimento de uma antropologia diabólica." *Anuário de Antropologia/85*, 1988.
- TELES, José. *Do Frevo ao Manguebeat*. . São Paulo: Duas Cidades, Ed 34, 2000.
- _____. "Katarina Real Cate. A americana que amava o Recife". Recife: *JC Online*, Publicado em 17.06.2006.

- THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez Ed. Autores Associados, 1986.
- TOREN, Christina. *Children's perception of gender and hierarchy in Fiji*. In JAHODA, Gustav and LEWIS, I. M. (Ed). *Acquiring Culture: Cross-Cultural Studies in Children Development*. London: Cross Helm, 1988.
- _____. "Making History: The significance of childhood for a comparative anthropology of mind." *Man*. 28, (461-478), 1993.
- _____. *Mind, Materiality and History: Explorations in Fijian Historiography*. NY: Routledge, 1999.
- _____. "Como sabemos o que é verdade? O caso do mana em Fuji. Palestra no PPGAS, Museu Nacional - Encontros NuTI-Abaeté, 19/05/06. Acessado em fevereiro de 2007.
- TURNER, Victor W. *O processo ritual; estrutura e antiestrutura*. Petrópolis: Vozes, 1974.
- _____. "Social Dramas and Stories About Them", MITCHELL, W. J. T. (ed.), *On Narrative*, Chicago e Londres, University of Chicago Press, 1981.
- _____. "Dewey, Dilthey, and Drama: an Essay in the Anthropology of Experience", In TURNER, Victor W., e Edward BRUNER (eds.), *The Anthropology of Experience*, Urbana e Chicago, University of Illinois Press, 1986.
- _____. "The Anthropology of Performance." In: *The Anthropology of Performance*. New York: PAJ Publications, 1987.
- _____. *The Anthropology of Performance*. New York: PAJ Publications, 1988.
- _____. "Are there universals of performance in myth, ritual and drama?". In: SCHECHNER, Richard and APPEL, Willa. *By means of performance: Intercultural studies of theatre and ritual*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- UNICEF: Relatório 2006 da Unicef, 2006. Disponível em http://www.unicef.pt/18/Annual_Report_2006.pdf. Acessado em 5 de Abril de 2008.
- VALENTE, Waldemar. *Folclore brasileiro: Pernambuco*: Funarte, 1979.
- _____. (org.). *Antologia da pernambucana de folclore*. Recife, Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana. Série Monografias, 31, 1988.
- VALVERDE, Paulo. *Máscara, Mato e Morte: Textos para uma Etnografia de São Tomé. Oeiras*: Celta, 2000.
- VELHO, G. "O antropólogo pesquisando em sua cidade: sobre conhecimento e heresia". In: *O desafio da cidade: Novas perspectivas da antropologia Brasileira*. Rio de Janeiro: Ed

- Campus, [1979],1980.
- _____. *Individualismo e Cultura. Notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- _____. “Observando o familiar.” In: Velho, G. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedades contemporânea*. 2 ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.
- _____ (org.). *Antropologia Urbana. Cultura e Sociedade no Brasil e em Portugal*. RJ: Zahar, 1999.
- VILA NOVA, Júlio César Fernandes. *Panorama de folião: cultura e persuasão no discurso do frevo-de-bloco*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, CAC. Lingüística. Recife, 2006.
- VIEGAS, Susana de Matos. “Eating with your favourite mother: time and sociality in a Brazilian Amerindian Community”. *The Journal of the RAI*. 9(1), (21-37), 2003.
- VIOLANTE, Maria Lucia. *O dilema do decente malandro. A questão da identidade do menor*. Coleção Teoria e Práticas sociais. SP: Cortez, 1984.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. “A construção do corpo na sociedade xinguana.” In: PACHECO DE OLIVEIRA, João. *Sociedades indígenas & indigenismo no Brasil*. RJ: Marco Zero, Editora da UFRJ, 1987.
- WACQUANT, Loic, J. D. *Corpo e Alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- WENGER, E. *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- WILLEMS, Emílio. “Posição social e educação dos imaturos entre povos naturais. In: *Revista do Arquivo Municipal*. Ano V, vol. XLIX, São Paulo, (5-34), 1938.
- WOORTMAN, Ellen F. *Herdeiros, Parentes e Compadres: Colonos do Sul e Sítiantes do Nordeste*. São Paulo: Hucitec; Brasília: Edunb, 1995.
- WOORTMAN, Klaas. *A Família das Mulheres*. RJ: Tempo Brasileiro, 1987.
- ZALUAR, Alba e ALVITO, Marcos. *Um Século de Favela*. Rio de Janeiro: FGV, (25-60), 1998.
- ZUNTHOR, Paul. *Performance, Recepção, Leitura*. São Paulo: EDUC, 2000.

Anexo I: Embolada *Balaçá Criança*

Brown e Vilma cantam, ao som de um pandeiro:

*Ahhh, vá balança, mulhe embalança a criança,
cada vez que tu balança ela deixa de chorar,
ô mulhe embalança a criança
, cada vez que tu balança ela deixa de chorar.
Mulhé vai balança.*

Vilma parece ainda um pouco insegura na voz, mas sua performance sozinha.

*óia Zé Brow meu camarada,
no coco da embolad
a vô, te dá uma lapada
pra você me respeitá.*

Zé Brown segue o desafio:

*Seu cabeça de buchada,
pode bater como queira
, que Leleu da mangabeira,
só começa devagar.*

Vilma responde:

*oi você deixe de besteira,
bote lá o seu repente
que eu já to de quengo quente,
to em primeiro lugar.*

Z – você é mais um demente pode bate no pandeiro, pra casado pra solteiro, pra quem gosta de rimá.

V – na rima eu sô primeiro, ladrão de amendoim, nego do cabelo ruim, pinico de vô mijá.

Z – Seu cabelo de tuim, você nunca canta nadinha, você pra robá galinha, corre du cação voá,

V - você só tem ladainha, o cantor que é bom num erra, aondo a ovelha berra na porteira do currá

Z - eu vo subir a minha serra, bote lá seu carrerão, que a nossa combinação é um daqui otro de lá

*V - quem que sê mais do que é, fica pior do que tá, e quem não pode se casá pra quem qué uma mulhé,
pra quem qué ir pro hoté, pega a reta vai embora parece uma caipora, quem quize gabá que gabe, que
só coube não cabe fica com o pedaço de fora*

*Z- quem anda de mundo afora só vive de retirada, quem acorda madrugada algum passado decora,
quem é ri não se controla, quem não tem não é alguém quem trabalha por vintém nunca veste uma
camisa, quem agrava não precisa e quando precisá não tem..*

*V - e não venha me cabulá que eu pego a tampa, do na tampa, chuto a tampa, enrolo a tampa, você
hoje leva a tampa do tamanho que eu lhe butá*

Z - e eu vou lhe mete a ripa, pego a pipa, do na pipa, chuto a pipa, enrolo a pipa e corto o cordão da pipa que pra pipa não voa

V - e eu vou lhe mete o mundo, pego o mundo, dou no mundo, chuto o mundo, emendo o mundo, segue alejado cacundo boto tudo no lugar.

Z - olha a cantiga desse cara, repito galinha e galo, é besta, burro, cavalo, porco, porca, capivara, girimum, anu, arara, cobra gia pururu, eita cantiga nojenta, o meu pai tem uma jumenta que canta mais do que tu.

V- cantado pra dá em mim tem que estuda treis veis, aprender treis portugueis, gegeo nob e latim, ir pro céu sim salabim, em menos de um segundo ficando velho cacundo, voltando pra mocidade, morre e não canta a metade do que eu aprendi no mundo.

Z - galinha pode ser pena, peste, piolho, carrapato, maruí, pulga de gato, cego da gota serena, nego que batagre pena, amarelo gigolo, bexiga, buto e fofo, peçanha de tanajura, prato de farofa pura, corno do interior.

V - burro de puxa carroça, banguelo do pé de banda, bombo de bater ciranda, por alguém morar na roca, vassoura de limpar fossa, cama do que se deita, sanfoneiro de fuá, já de fumo pro Tiago, janta na mesa do diabo jumento de frango anda.

Z - eu tava aqui desse lado sentindo uma grande dor, me consultei com o doutor mas não deu resultado, veio a mãe do Tiago, deu um chá e deu à eu, a dor desapareceu, e não foi chá de guabiraba, só foi o oio da goiaba que a veia veio e me deu.

Juntos: Mulhe vá balança, mulhe embalança a criança, cada vez que tu balança ela deixa de chorar, ô mulhe vá embalança ô mulhe balança a criança, cada vez que tu balança ela deixa de chorar. Mulhé vai balança

sou, o guerreiro da rua.

Anexo III: *Tema dos Forrozeiros.*

A música é uma adaptação livre de “Vamos Sair Para Algum Lugar.” Aviões do Forró

Vamos sair pra algum lugar quem sabe até dançar
Na beira-mar à lua linda vai clarear
Tomar um chopp, dialogar o que tem que ser será
Não sei fingir se meu olhar só faltava lá
Você não sai do meu pensamento
Esperei tanto por esse momento
Meu coração é pacientemente
Mais se cansou e agora quer falar
Eu esperei hora, esperei dia, esperei mês, esperei ano,
esperei tempo pra ficar com você
Agora que está aqui comigo,por favor, não vá
embora.(2x)
Veja, veja minhas mãos
Suando sem saber se vai dizer sim ou não,ou não. (2x)