

SIGNIFICANDO A MORTE, ATRAVÉS DE REDES SOCIAIS, EM UM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL – UM ESTUDO COM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES, SEUS PAIS E PROFESSORES¹

Vlória Jamile dos Santos Jucá

Universidade de Salvador e Faculdades Jorge Amado, Salvador, Brasil

Ana Carla Nunes da Silva

Cecília Mello Passos

Gabriela Alves de Castro

Geisa Bastos Melo

Isabele Tortorella

Isael de Jesus Sena

Juliana da Arcela de Souza

Laís Oliveira

Poliane Lima

Renata Oliveira Sampaio

Samara dos Reis

Universidade de Salvador, Salvador, Brasil

RESUMO: O presente artigo resulta de uma pesquisa realizada durante 2004, em um bairro popular de Salvador, com o objetivo de compreender os processos de significação da morte, apresentados por um grupo de crianças pré-escolares, que se encontravam em uma situação de vulnerabilidade social. O intuito primordial não foi descrever tais significados, mas compreender como o contexto vivenciado, intermediado pelas relações com pais e outros educadores, promoviam o surgimento de determinadas falas e comportamentos por parte das crianças. No contexto investigado, as crianças se encontravam expostas a mortes decorrentes de conflitos relacionados ao tráfico de drogas. Para atingir tal objetivo, foi desenvolvido um estudo exploratório, em uma creche, na qual entrevistamos doze crianças, nove dos seus responsáveis e quatro educadores. Os instrumentos foram adequados de acordo com cada um dos grupos. Como resultado do estudo, observamos que, apesar das crianças conviverem com situações de violência e morte, os pais encontram grandes dificuldades em abordarem o tema com as mesmas que não obstante trazem, principalmente para a escola, através da fala e das brincadeiras, as experiências vividas em sua comunidade.

PALAVRAS-CHAVES: Morte; violência; crianças pré-escolares; vulnerabilidade social.

THE MEANING OF DEATH, THROUGH SOCIAL NETWORKS, IN A SOCIALLY VULNERABLE CONTEXT – A STUDY WITH CHILDREN, THEIR PARENTS AND THEIR TEACHERS

ABSTRACT: This paper is the result of a research carried out in 2004, in a poor area of the city of Salvador. The objective was to understand the process of the meaning of death to a group of socially vulnerable preschool children. The study focused on the children's social network of parents and other educators in order to understand how these relationships gave a social basis to the construction of death meanings. In the social context of investigation, the children were frequently exposed to deaths caused by drug related conflicts. The research was carried out as an exploratory study, in a day care center with twelve children, nine of their caretakers and four teachers. The instruments were adapted to each group. As a result of this study, we observed that the parents had a hard time approaching the subject of violence and death with the children, although they lived in a context of violence and death. Nevertheless, these children would bring to school, through play and talk, their experiences of violence and death in their community.

KEYWORDS: Death; violence; preschool children; social vulnerability.

A partir do século XIX, a morte se tornou, no ocidente, uma experiência que deve ser vivenciada com certa discrição (Ariès, 1990; Kovács, 1992). O processo de morrer passou para o domínio médico e os ritos que cercam o morto foram reestruturados de acordo com a moral burguesa. Nesse contexto, as crianças foram "protegidas" do horror culturalmente atribuído ao fim da vida e não apenas deixaram de participar das despedidas como tam-

bém passaram a ser vistas como seres ingênuos que nada sabiam sobre a morte.

A idéia de que a criança não teria condições cognitivas e afetivas para perceber e lidar com a morte foi sendo revista ao longo do tempo. Raimbault (1979), a partir de sua experiência enquanto psicanalista atendendo crianças enlutadas (pela morte do outro e pela própria morte no caso de crianças em fase terminal), nos fornece uma série

de exemplos, onde as crianças que acompanhou falam de diferentes modos acerca da morte.

Na psicologia, encontramos também algumas pesquisas importantes no sentido de desconstruir a suposta ingenuidade infantil. Kovács (1992) faz um levantamento dos estudos pioneiros que deram os primeiros passos no sentido de compreender os modos pelos quais as crianças significam a morte. Um dos estudos foi desenvolvido por Nagy, na Hungria, onde 378 crianças na faixa de 3 a 10 anos participaram de uma pesquisa, cuja conclusão apontava para a existência de três tempos na construção da concepção de morte. O primeiro tempo durava até os cinco anos e se caracterizava pela associação da morte com o sono ou separação, onde a mesma aparecia como reversível. O segundo momento, localizado entre os cinco e os nove anos, era marcado por uma imagem personificada da morte. A morte, nesse tempo, já adquire o caráter de irreversível, mas ainda não se coloca como universal. A terceira etapa, entre nove e dez anos, implicava a compreensão da morte como cessação de atividades do corpo, passível de acontecer com todos os viventes, sendo, portanto, universal.

Um outro estudo relatado por Kovács (1992) foi realizado por Koocher, em 1974, onde se traçou um paralelo entre o desenvolvimento cognitivo e as atitudes diante da morte. Desse estudo, gostaríamos de destacar a conclusão segundo a qual crianças que tiveram contato direto com a morte apresentaram melhor elaboração do seu conceito.

No Brasil, Kovács (1992) destaca o estudo de Torres, desenvolvida em 1979, no Rio de Janeiro, que analisou a relação do desenvolvimento cognitivo e a evolução do conceito de morte, em uma proposta similar a de Koocher. Nesse estudo, as conclusões de acordo com as fases foram as seguintes:

1. Período pré-operacional – as crianças não faziam distinção entre seres animados e inanimados e não percebiam a morte como definitiva e irreversível; atribuíam a fatores externos a impossibilidade de viver.
2. Período das operações concretas – as crianças distinguem entre seres animados e inanimados, mas não davam explicações “lógico-categoriais” para a morte, definindo-a através de aspectos perceptivos como a imobilidade; nesse momento a morte passava a ser vista como irreversível.
3. Período das operações formais – as crianças percebem a morte como irreversível, universal e decorrente de uma interrupção das funções orgânicas.

Em estudos posteriores, Torres (1979) chegou à conclusão de que haveria uma defasagem na aquisição do conceito de morte em decorrência do contexto caracterizado pela autora como sendo indutor de uma “miséria cognitiva”:

Os resultados obtidos... apontaram para uma defasagem cognitiva e uma inadequação do conceito de morte de crianças que vivem em situação em condições de carência sócio-econômica e de marginalidade, quando comparadas com seus pares de classe média/alta (Torres, 2002, p. 223).

Na sua pesquisa mais recente (Torres, 2002), a autora continuou a trabalhar com crianças em condições de carência sócio-econômica, mas realizou uma nova comparação: agora entre crianças saudáveis e crianças portadoras de doenças crônicas. A variação observada entre os dois grupos dizia respeito ao fato de que a aquisição do conceito de morte na fase pré-operacional teria sido mais lenta entre as portadoras de patologia crônica. No entanto, na fase posterior – operatório concreto – o sofrimento e a ameaça de morte provocariam um amadurecimento. De qualquer modo, a autora reafirma a conclusão dos estudos anteriores sobre a defasagem cognitiva comum às crianças pertencentes à classe baixa. Essa concepção nos parece merecedora de uma maior reflexão, especialmente quando constatamos a existência de estudos que demonstram que não necessariamente há um prejuízo em termos de desenvolvimento cognitivo de crianças desfavorecidas socialmente. O que foi observado é que essas crianças encontram outros caminhos de simbolização que estão intimamente vinculados ao seu contexto cultural (Carragher, 1988).

Os estudos que correlacionam o conceito de morte e o desenvolvimento cognitivo, de modo geral, centram-se em três dimensões consideradas como fundamentais: extensão (universalidade), significado (não-funcionalidade) e duração (irreversibilidade da morte). (Torres, 1979, 2002). Sobre esse último aspecto um dado intrigante permanece ainda inexplorado. Em torno dos sete anos, quando a criança entra na fase operatória e, portanto, seu pensamento se torna reversível, paradoxalmente, o atributo de irreversibilidade da morte passa a ser compreendido. Para desvendar como essa construção acontece, os elementos culturais têm um papel fundamental e, por esse motivo, estaremos considerando-os com especial atenção.

Enquanto um fenômeno que adquire sentido na fronteira da subjetividade e da cultura, não podemos deixar de considerar a importância do contato com a morte na elaboração da representação acerca da mesma. O estudo de Koocher, acima citado, demonstra que crianças que tiveram algum contato com a morte aprimoravam suas concepções sobre a mesma num ritmo diferenciado daquelas que nunca passaram por uma experiência nesse sentido. Tal observação nos leva a concordar com autores que escrevendo sobre o desenvolvimento humano apontam para a importância da experiência enquanto promotora de “saltos” no curso desse processo. Piaget (1991, 2003) e Vygotsky (1991) nos parecem autores que merecem destaque nesse sentido, mas que seguem por caminhos diversos. Enquanto o primeiro focaliza na interação

sujeito-objeto de conhecimento, o segundo priorizará a interação do sujeito com outros sujeitos na construção do conhecimento.

Como desdobramento dessa reflexão, podemos ainda considerar que o contexto no qual tal experiência acontece também marca o modo de significar a morte. É diferente a situação onde a criança não tem contato cotidiano com a morte da situação na qual a criança se vê constantemente a ela exposta. Esse segundo contexto é encontrado, por exemplo, em bairros onde os combates ligados ao tráfico de drogas são constantes, sejam combates entre traficantes ou entres esses e a polícia. O fato é que, em tais contextos sociais, a morte não é um episódio raro. Ela se torna cotidiana e, em muitas ocasiões, crianças têm a "oportunidade" de estar em contato direto com a morte.

Deste modo, parece pertinente desenvolver um estudo acerca da construção do conceito de morte entre crianças que se encontram num estado de vulnerabilidade social.

"Originário da área da advocacia internacional pelos Direitos Universais do Homem, o termo vulnerabilidade designa, em sua origem, grupos ou indivíduos fragilizados, jurídica ou politicamente, na promoção, proteção ou garantia de seus direitos de cidadania" (Alves apud Ayres, Calazans, Saletti Filho, 2003, p. 188).

A partir das considerações acima apresentadas, esse artigo estará discutindo a repercussão de um contexto de vulnerabilidade social no processo de significação da morte por parte de crianças em idade pré-escolar. Na pesquisa, partimos do pressuposto de que o estado que qualificamos como sendo de vulnerabilidade não leva ao que Torres (2002) denominou de miséria cognitiva. Nossa hipótese primeira é que o contato com uma realidade onde o risco de morte é iminente produz nessas crianças formas particulares de significar a morte que não, por serem diferentes, não podem ser qualificadas como menos elaboradas do que as desenvolvidas por crianças das camadas média e alta. É de fundamental importância destacar que o objetivo primeiro não é descrever os significados da morte apresentados pelas crianças, mas principalmente é entender o contexto no qual esse processo de significação acontece, considerando as características do lugar onde essas crianças residem – um lugar marcado pela violência associado ao tráfico de drogas – e o que lhes é falado sobre as mortes ocorridas na comunidade, através dos pais e educadores.

Gostaríamos acima de destacar a relevância de realizar pesquisas sobre essa temática. Para educadores e psicólogos, compreender a construção do conceito de morte entre crianças é de grande importância, pois, para lidar com os questionamentos e as vivências que as crianças trazem acerca da morte é importante saber de que modo esse conceito vai sendo construído ao longo do seu desenvolvimento.

A escolha por crianças em idade pré-escolar (três a sete anos) e que se encontram em situação de vulnerabilidade nos fornecerá dados importantes, pois, grande parte das pesquisas e, mesmo, das ações sociais têm se voltado para adolescentes sujeitos imersos em contextos violentos e condições precárias de sobrevivência, ficando essa faixa etária descoberta. Saber como essas crianças estão construindo o conceito de morte, a partir de uma rede social marcada pelo contexto de vulnerabilidade, nos possibilitará ainda entender melhor de que modo o próprio sentido da vida tem se constituído para elas.

Metodologia

Para realizar a investigação referente à repercussão de um contexto de vulnerabilidade social no processo de significação da morte, adotamos o marco teórico denominado "*Rede de Significações*" o qual adota uma perspectiva interacionista em sua leitura sobre o desenvolvimento humano. Tal proposta parte do pressuposto de que o ser humano é um ser "dialógico por natureza" (Rossetti-Ferreira, 2004) e, por isso, seu modo de significar o mundo está articulado com as redes de sentidos e significados no qual está inserido; redes essas:

... compostas por elementos de ordem pessoal, relacional e contextual, atravessados pela cultura, pela ideologia e pelas relações de poder, isto é, pelo que denominamos de matriz sócio-histórica, de natureza semiótica e polissêmica, a qual tem concretude e se atualiza continuamente no aqui e agora da situação, no nível dialógico das relações (Rossetti-Ferreira, 2004, p. 17).

O pesquisador, por sua vez, estabelece uma relação também dialógica com o campo e produz interpretações a partir da relação estabelecida com os sujeitos investigados e seu contexto. Desse modo, é preciso também esclarecer a que elementos da realidade estamos nos referindo ao usar o conceito de *contexto*. Este envolveria o ambiente físico e social; a história geral e local; os valores, as crenças e as concepções prevalentes. Os autores da RedSig utilizam como referência Wallon (1986, apud Rossetti-Ferreira, Amorim & Silva, 2004) que aborda o meio como tendo duas funções: (a) contexto ou campo de aplicação de condutas (*milieu*) e (b) condição, recurso, instrumento de desenvolvimento (*moyen*). O contexto ocuparia essas duas funções o que está em plena consonância com a compreensão de que os sujeitos são ao mesmo tempo produtos e produtores das redes de significações.

Sujeitos participantes

Foi realizado um estudo de caso, de caráter exploratório, em um bairro popular de Salvador, caracterizado por apresentar um alto índice de criminalidade e tráfico de drogas. É importante destacar que o bairro comporta subdivisões

extra-oficiais que delimitam zonas de maior ou menor exposição à violência. As famílias que residem no bairro em questão pertencem às camadas baixa ou média-baixa do estrato social, enfrentando problemas de acesso à educação e saúde. Desenvolvemos a pesquisa a partir de uma creche filantrópica, que se mostrou extremamente receptiva, na qual fizemos contato com todos os sujeitos envolvidos.

Os sujeitos do estudo foram crianças com faixa-etária compreendida entre 3 e 6 anos, regularmente matriculadas na creche escolhida, seus pais e professores. Para escolher os participantes, fizemos contato prévio com a coordenação e a direção da escola e solicitamos que nos fossem indicadas crianças com contatos diferenciadas com a morte. Tínhamos no grupo crianças que já haviam perdido um parente próximo (uma perdera o pai e outra o tio); crianças que moravam em zonas consideradas mais “perigosas” do bairro e outras que residiam nas ruas consideradas mais tranqüilas. De qualquer sorte, a maior parte das crianças já havia se deparado com a morte, geralmente, com pessoas mortas nas ruas do bairro, em função do narcotráfico. Ao todo, foram entrevistadas doze crianças, nove responsáveis (sete mães, um pai e uma avó) e quatro professores.

Os entrevistadores foram alunos do terceiro ano do Curso de Psicologia da Universidade de Salvador (UNIFACS) que cursavam estágio básico. Algumas visitas ao campo, a coleta e análise foram acompanhadas pelas professoras envolvidas com o projeto.

Antes de iniciar a pesquisa, fizemos uma reunião com os pais para explicar a proposta da pesquisa e solicitar sua permissão no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Nessa ocasião, nos comprometemos em fazer uma devolução, o que efetivamente ocorreu ao fim do trabalho. Essa divulgação funcionou como uma conversa na qual foram transmitidos de modo acessível os resultados da pesquisa, mas onde procuramos também orientar acerca da importância de se conversar com a criança sobre a morte, sabendo respeitar suas possibilidades. Considerando ainda os aspectos éticos, todos os participantes tiveram, na redação do artigo, seus nomes reais substituídos por nomes fictícios.

Procedimentos e materiais

Inicialmente, tivemos algumas reuniões na escola para apresentar o projeto e definir quem seriam as crianças envolvidas. Optamos por trabalhar com crianças indicadas pela coordenação, obedecendo ao seguinte critério: que as mesmas estivessem submetidas a situações diferenciadas com relação ao grau de exposição à violência e experiências com relação a perdas. Assim, foram envolvidas no estudo crianças que moravam em regiões diversas do bairro e que traziam também experiências bastante particulares tanto com relação à morte quanto à violência.

Para iniciarmos os trabalhos, os pais foram convidados para uma reunião na escola onde os coordenadores da pesquisa explicaram os objetivos e os procedimentos envolvidos e, por fim, coletaram o consentimento livre e esclarecido. Os professores assinaram o mesmo documento no dia em que foram entrevistados. Como se tratava de um tema delicado e de um contexto de investigação marcado pela violência, procuramos nos conduzir de modo cauteloso, evitando situações constrangedoras ou excessivamente mobilizadoras para os nossos entrevistados. Ficamos ainda atentos para identificar situações nas quais a indicação de um acompanhamento psicológico poderia ser realizado.

Na produção dos dados, foram utilizados três roteiros semi-estruturados: um dirigido aos pais, outro para os educadores e um terceiro destinado às crianças. Para esse último grupo, seguimos um caminho diferenciado. Inicialmente, todas assistiram ao filme infantil “*O Rei Leão*”, que aborda a temática da morte para, em um segundo momento (realizado individualmente), recontarem o filme, desenharem e responderem as questões apresentadas por uma dupla de estudantes.

Análise dos dados

As entrevistas dos pais e professores foram submetidas a um processo de análise do discurso, iniciada pela organização de trechos das narrativas através de categorias de análise. Tais categorias foram estabelecidas a partir dos roteiros de entrevista e das informações obtidas no curso das entrevistas.

Para análise das entrevistas com as crianças, elaboramos um instrumento que separava as respostas de acordo com as categorias: (a) extensão; (b) significado; e (c) duração da morte pelas crianças. Vale ressaltar que extensão dizia respeito ao “grau de compreensão dos sujeitos acerca dos seres que morrem”; significado – “grau de compreensão dos sujeitos acerca do que é a morte” e duração – “grau de compreensão dos sujeitos acerca do tempo de permanência da morte” (Torres, 1979, p. 12). Além das categorias, reservamos um espaço para observações relevantes no tocante ao comportamento das crianças durante o filme e a entrevista.

Resultados e discussão

O meio na narrativa dos entrevistados

Na breve apresentação acerca da RedSig, observamos que o contexto é um dos elementos essenciais para uma análise das interações sociais. Destacamos ainda que, no caso da pesquisa relatada tal contexto era marcado por uma situação de vulnerabilidade social, na qual a violência era um componente marcante.

Durante a pesquisa, procuramos escutar os entrevistados sobre seu bairro, a fim de poder detectar que traços

desse ambiente físico e social eram considerados os mais relevantes em suas narrativas. Pedimos que nos apresentassem os pontos negativos e positivos do bairro, no intuito de evitar um direcionamento prévio e provocar uma leitura que reforçasse os estigmas acerca de sua comunidade. Ao falar sobre o contexto no qual residem, os moradores e professores trazem com recorrência relatos acerca da violência. Apenas dois entrevistados (pais, no caso) destacam que o difícil acesso à saúde seria outra dificuldade que concorre com a violência.

Dois entrevistadas apresentam seu bairro como sendo tranquilo. É interessante observar que essa percepção se ancora em dois critérios: uma mudança, ao longo do tempo, pela qual teria passado o bairro e a localização onde suas respectivas casas estão situadas. Vejamos o que dizem nossas entrevistadas: "Aqui na minha rua pelo menos é uma benção!" (Natalina). A outra moradora segue raciocínio similar, deixando, no entanto, escapar que a violência existe, mas que ela aprendeu, de certo modo, a conviver com ela:

... O pessoal fala muito desse bairro, mas eu gosto desse bairro porque foi o lugar que Deus me deu pra eu comprar minha casa, entendeu? Aí eu moro aqui, ninguém aborrece a gente nem a gente aborrece ninguém. Tem os problemas na rua, mas a gente não tem nada a ver, viu? [Ao responder a questão seguinte, complementa:] De um ano pra cá, melhorou bastante. (Martha).

A defesa do bairro como um bom lugar para morar inicia, na fala das duas entrevistadas, com a observação de que as pessoas comumente têm uma visão negativa do bairro, a qual elas contrapõe, portanto, sua opinião. Esse outro modo de ver o bairro está, como destacamos, atrelado a uma contraposição temporal, através da qual é afirmado que há um ano atrás, a violência era mais presente. Além disso, o lugar no qual as duas residem é um dado significativo. As entrevistadas destacam, em suas falas, que seus comentários se referem às suas respectivas ruas.

Não podemos deixar ainda de considerar que o outro modo de interpretar pode estar associado a uma necessidade de apresentar aos nossos olhos e aos delas próprias um outro bairro, que fuja da estigmatização. Compreendemos essa preocupação como um modo de afastar tal valoração negativa delas próprias, posto os sujeitos que se colocam numa relação de proximidade com o objeto de estigma são, de certo modo, contaminados pelo mesmo e sofrem, do mesmo modo, a discriminação social (Goffman, 1988).

Paradoxalmente, as mesmas entrevistadas nos trazem relatos de cenas que nos reportam à violência presente no bairro e que, de algum modo, repercutem sobre suas crianças:

... Olhe, ele já viu lá na rua polícia subir e descer entendeu? Com arma na mão e tudo. Aí ele fica na maior coisa: 'Oh, a polícia mamãe! Polícia mamãe!' ... Ele brinca até com os policiais, aperta na mão, fica dando positivo e aí ele fica: 'Mamãe, a polícia vai matar bandido, vai matar bandido!' (Natalina).

É, as vezes eu tava no portão sentadinha mais ele, quando a gente via a polícia a gente entrava, as vezes a gente não entrava, que eles passavam e iam direto. No dia do aniversário dele mesmo... foi... meu Deus... quantos anos ele fez?... Foi... cinco anos. Tava tendo um corre-corre, entrou os policiais...os policiais chegaram me perguntando se podia entrar em casa... eu digo: 'Pode entrar... minha casa não tem roubo', não guardo nada de roubo, meus filhos também não são dessas coisas... (Martha).

Martha relata ainda que seu neto, o garoto de quem fala no trecho acima, demonstra certa preocupação e, mesmo, temor sobre a morte. Ela nos diz que ele ficava "assustadinho" quando via "os caras passando de revólver" e que tentava acalmar sua inquietação, assegurando-o de que nada aconteceria com eles. Mesmo considerando-se hoje moradoras de zonas "privilegiadas" no bairro, as entrevistadas que destacamos não deixam, portanto, de resgatar experiências nas quais a violência se fez evidente.

A geografia particular que separa a área em regiões mais violentas e mais tranquilas contraria o olhar daquele que se coloca na posição de um observador externo e concebe o bairro como um todo unificado. Mais de perto, o lugar se mostra em sua pluralidade. Na fala de outro morador, os limites que separam internamente o bairro aparecem com maior nitidez e se mostram relacionados às disputas pelo poder do tráfico.

Para as educadoras, a violência se destacou como o principal problema que aflige os moradores e, segundo as mesmas os relatos trazidos pelas crianças são merecedores de atenção não apenas pelo número, mas pelo que essas trazem em suas narrativas. A violência trazida, pelas crianças, não é apenas a que acontece fora do âmbito familiar. Casa e rua surgem como espaços entrelaçados, onde a fragilidade da lei se presentifica com recorrência:

Um mesmo conta que a mãe tava num bar com o namorado bebendo, aí eles brigaram e ele deu uma bicuda nela. Outro que a polícia chegou e matou dois na rua... Falar de morte, violência e drogas é normal para eles, às vezes, eles têm exemplos dentro de casa.

Durante as entrevistas com as crianças, o comportamento de um menino nos chamou a atenção. A creche passava por reformas e, durante sua entrevista, alguém começa a bater (sons similares a marteladas). O garoto se assusta, deita no chão e pergunta: "são tiros?". A interpretação que atribui aos sons, e o comportamento que emite

a partir dessa decodificação, nos leva a pensar que, por ser a violência um fato presente na comunidade, os moradores trazem, em seu corpo, uma aprendizagem fruto da imersão nesse contexto. Encontramos aqui o exemplo de uma cultura que não foi adquirida em termos cognitivos apenas. A exposição contínua à violência leva ao desenvolvimento de uma cultura incorporada, na qual estratégias para lidar com a mesma estão arraigadas dos corpos dos sujeitos.

Apesar das dificuldades vividas pelos moradores do bairro, onde a violência se destaca, encontramos a localização do mesmo o ponto positivo mais destacado. O fato de se tratar de um bairro com fácil acesso a praia, a supermercados, postos de saúde (apesar das dificuldades relativas ao atendimento) faz com que os moradores se sintam beneficiados. A leitura que valoriza esse posicionamento estratégico pode ser compreendida dentro do contexto dos bairros pobres em Salvador, onde alguns se localizam misturados às regiões mais centrais da cidade, enquanto outros ficam na periferia e sofrem de modo acentuado com a dificuldade de acesso a alguns serviços. Os espaços de socialização, como o pagode que acontece nos fins de semana, foi outro elemento ressaltado na valorização positiva do bairro.

Diálogos e silêncios na rede de significações sobre a morte e a violência

Como destacamos na apresentação do marco teórico, o meio fornece matéria prima para os processos de significação. A partir das experiências vividas, as crianças formulam, em interação com outros sujeitos, sentidos para as mesmas. No item acima, quando apresentamos o meio no qual os participantes da pesquisa se encontram imersos através da narrativa dos mesmos, observamos que a violência, por vezes, seguida de morte, faz parte do cenário. Os campos interativos que se formam a partir de tais acontecimentos são de grande complexidade e comportam desde trocas verbais, onde a violência e a morte são abordadas de modo mais direto até situações em que se evita tratar de tais questões com as crianças por se supor nestas uma imaturidade cognitiva e emocional.

Entre os nossos entrevistados, os professores foram os que se mostraram mais disponíveis para falar sobre a violência e sobre a morte com as crianças: “Comento e converso com elas sobre isso. O que elas acham. Faço leitura de revistas e jornais, dramatizações... Nós ensinamos, mas os pais desmentem. Falo de morte abertamente” (Valéria). Outra professora ressalta a particularidade da faixa etária das crianças com a qual trabalham na creche:

Como são crianças pequenas, muitas vezes não conseguem verbalizar violências sofridas ou vivenciadas por elas. Porém, alguns relatam casos de ‘bandidos armados’, ‘tiroteios’ e ‘prisões’ que vêem nos seus bairros, ou ruas, ou quando vem para escola. Nesses

momentos, procuro integrar o grupo e conversar a respeito da opinião deles sobre o fato, porque acham que acontecem e se consideram correto o que viram [uso de armas, violência], de maneira mais clara e compreensível para a idade deles (Iara).

Uma terceira professora trouxe um caso por ela vivenciado:

... Na minha sala mesmo tem um menino que perdeu o pai no ano passado. Mataram o pai dele. Então quando a gente tava na roda, aí ele conversou. Não é? Comentou. Foi logo no início do ano, aí ele me contou. Por que a gente estava falando dos pais, da família, cada elemento da família, pai e mãe. Aí ele me falou que o pai dele tinha morrido. Aí, morreu. Por quê? ‘Ah..., por que ele era da polícia e aí mataram ele’... Então aí eu tento explicar que quando a gente morre, aí a gente vai para outro lugar, você não vai ver nunca mais, a gente vai sentir a falta da pessoa, por que é uma pessoa que a gente ama, que a gente gosta... Agora eu vejo assim, que eles, esse menino mesmo, de 4 anos, ele vê a coisa mais natural. Morreu, o pai dele morreu e acabou. Não é? A mãe dele vai botar outro no lugar (Vilma).

Tivemos oportunidade de entrevistar o garoto e sua mãe. Na entrevista com o menino (4 anos), alguns elementos merecem destaque. Durante o filme exibido (o qual já havia sido passado na escola por outros motivos), a criança chorou por ocasião da morte do Rei Leão, figura paterna de importância central no desenrolar da trama. Na entrevista, ficou retraída e emitiu respostas quanto ao significado e duração compatíveis com sua idade, chamando atenção, com relação à extensão, a sua categorização do seres que morrem: “animais não morrem”; “plantas não morrem”; “meu pai morre”. A criança demonstra saber da morte de seu pai, apesar de seu choro nos levar a pensar que essa perda não é significada com algo “natural” que não lhe causa nenhum impacto. Nesse sentido, existe um elemento a mais que nos é trazido pela mãe. Natalina, mãe do garoto, relata que nunca conseguiu falar com seu filho sobre a morte de seu parceiro: “eu não tô preparada para falar ainda”. A palavra “morte” que não circula na casa de Natalina e seu filho pode estar trazendo, para ambos, um sofrimento que se revela na comunicação permeada pelo não dito:

... Quando eu falo ainda começo a querer chorar... Mas eu sei que vai ser difícil, quando ele tiver entendendo, pra mim eu sei que vai ser difícil, mas eu vou ter que falar. Mas quando ele fala do pai, eu digo: ‘Ta lá, ta com papai do céu, ta com papai do céu, ta com papai do céu’. Mas não digo morte, sabe? ‘Ta lá com papai do céu, papai ta olhando você’.

Encontramos ainda outro relato de perda que, como no caso anterior, cria uma situação de embarço familiar, na qual a morte não é tratada de modo mais direto com a

criança. Carolina, mãe de uma menina de seis anos, nos relata a morte de seu irmão:

Foi bastante comentada [a morte do irmão] porque as pessoas iam lá em casa, elas viram como minha mãe ficou, muito pra baixo. E da forma que ele morreu também... Foi uma forma muito trágica. Ele morreu na mão da polícia. Foi se envolver com gente errada e acabou morrendo, mas assim, nesse período que ele tava vivo, ele não convivia lá em casa.

Apesar dos comentários que cercaram essa morte, a mesma é falada de modo indireto com a criança, sendo focalizado, como no caso anterior, o destino do morto que seria o céu: "A gente sempre passou pra ela assim que quem morreu tá no céu. É o que a gente aprendeu e pra não complicar demais a cabecinha dela..." (Carolina). Na entrevista com a menina, foi possível observar que a mesma possui os conceitos de extensão (apenas os seres vivos morrem) e duração (reconhece a morte como irreversível) bem estabelecidos, oscilando nas respostas sobre o significado. Em um momento nos diz que sabemos que um animal ou planta morreram porque estão deitados e, em outro, nos diz que sabemos que uma pessoa morreu porque "outra pessoa fala."

A palavra, quando circula, entre as mães e as crianças é, portanto, permeada de outros tantos não ditos. A dificuldade de falar não pode, contudo, ser considerada uma questão individual; essa é uma dificuldade que se transmite culturalmente através dos campos interativos, onde a intersubjetividade é a regra. Como bem diz Carolina: "É o que a gente aprendeu." Isso nos leva a considerar que a rede de significações comporta também zonas de silêncio, as quais resistem à penetração da palavra.

A criança encontra, no entanto, outros modos de abordar a morte, trazendo para o espaço da creche comentários e brincadeiras que podem ser compreendidos como tentativas de atribuir sentido ao que vivenciam na comunidade. As brincadeiras são destacadas por uma educadora:

... Na brincadeira do faz-de-conta também, eu observei, no ano passado, as crianças quando tavam brincando. Um fingiu que tava caído no chão, outro simulava que botava o revólver na boca e o colega realmente abria a boca por outro colocar a arma, e depois simulava que tinha morrido... (Suely).

Seria pertinente retomarmos nesse momento o que é essa atividade que denominamos como "brincar". Através dos autores que se dedicaram ao estudo do desenvolvimento humano, sabemos que a brincadeira infantil tem um importante papel nesse processo. Vygotsky (1991), por exemplo, ressalta que o brincar não é apenas uma atividade prazerosa para criança. Aliás, o autor lembra que muitos jogos implicam também desprazer e, no caso de pré-escolares, acrescenta que, através da brincadeira, a criança representa situações do seu dia a dia, utilizando

regras às quais obedece com rigidez. Vale ressaltar, que não se trata ainda das regras de jogos mais complexos que implicam no exercício de se colocar na posição do outro (Piaget, 1994). As regras em questão são as que normam atividades cotidianas como o "dormir" ou o desempenho de papéis sociais como "ser mãe" ou "ser pai".

Barthes (2003) é outro autor que, de modo breve, reflete sobre o lugar dos brinquedos (compreendidos como artefatos) na socialização, concluindo que os mesmos oferecem a criança o mundo das funções adultas:

... constituindo para ela, antes mesmo que possa refletir o alibi de uma natureza que, desde que o mundo é mundo, criou soldados, empregados do Correio e lambretas. O brinquedo fornece-nos assim o catálogo de tudo aquilo que não espanta o adulto: a guerra, a burocracia, a fealdade, os marcianos etc... (p. 60).

E o que dizer da brincadeira relatada pela professora Suely? Nesse caso, outro elemento, além da preparação para a vida adulta, parece estar em jogo. A situação retratada pode ser a repetição de uma situação presenciada pelas crianças envolvidas na brincadeira. Mas será que não poderíamos também tomá-la como uma tentativa de elaboração do vivido, como no jogo do *fort-da*, relatado por Freud (1920/1980), no texto "*Para Além do Princípio do Prazer*"? Para lembrarmos, Freud relata no seu texto a brincadeira de seu neto que representa as partidas e os retornos de sua mãe através de um carretel amarrado no cordão que ele lança, em um primeiro tempo para, posteriormente, fazer retornar. Nessa encenação, a criança não apenas repete, mas tenta simbolizar algo da esfera do vivido que lhe causa inquietação. Talvez as crianças envolvidas na brincadeira relatada pela educadora estejam não apenas (ou até não necessariamente) preparando-se para a vida adulta, mas apresentem naquele instante uma tentativa de dar conta de fragmentos do seu cotidiano que são difíceis de serem simbolizados.

Além das brincadeiras, os comentários que as crianças trazem sobre as mortes ocorridas no bairro e atreladas ao contexto de violência provocam inquietação nas professoras:

... Tinha um rapaz morto, ali, de manhã cedo, mataram na porta de casa. E outro dia também... Mas eles viram, todo mundo viu porque o comentário do outro dia foi esse; porque eles saíram daqui e aí eles viram, não é? E do outro, na hora em que eles vinham chegando na escola já tava logo ali, o cara, que mataram logo de manhã cedo, aí eles viram. E aí comentaram, mas eles comentam dando risada. 'Olha para lá, ele tomou um tiro na cara.' É por que a coisa aqui é natural deles, não é? [grifo nosso]. (Vilma).

Os comentários das crianças, marcados por vocábulos muito específicos como "presunto", para fazer referência

a um corpo morto encontrado, reacendem a discussão sobre a banalização da violência. As mortes violentas estariam sendo incorporadas pelas crianças de modo natural, como pensa a professora Vilma? Sobre esse ponto, precisamos desenvolver estudos mais cautelosos. O riso das crianças pode nos levar a pensar na banalização, mas pode também nos fazer pensar sobre as estratégias de defesa que os sujeitos imersos, nesse contexto, desenvolvem para que a exposição freqüente a cenas como as relatadas acima não se tornem desestruturantes.

O fácil deslize entre a banalização e a naturalização da violência, ao mesmo tempo em que acontece na tentativa de ser realizada uma denúncia e um apelo, pode, paradoxalmente, funcionar como uma justificativa para perpetuação da situação que encontramos:

Esta banalização da violência é, talvez, um dos aliados mais fortes de sua perpetuação. Resignado à idéia, inculcada pela repetição do jargão que somos 'instintivamente violentos', o homem curva-se ao destino e acaba por admitir a existência da violência, como admite a certeza da morte (Costa, 1986, p. 34).

Reconhecemos que, quando a professora se refere ao “natural” daquela comunidade, ela demonstra simultaneamente que os acontecimentos marcados pela violência precisam ser “desnaturalizados” e, ela própria, tenta realizar esse movimento no diálogo que desenvolve com os alunos. Acreditar que a violência não é um fato natural, mas é um fenômeno que, simultaneamente, se produz e é revestida por elementos sociais e culturais nos parecer ser o primeiro passo de qualquer movimento que deseja romper com o *status quo* desfrutado pela mesma na contemporaneidade.

Considerações Finais

Através desse estudo – de caráter exploratório, é importante lembrar – observamos que a rede de significações que se constitui em torno da morte, adquire conotações particulares de acordo com o contexto no qual a mesma se constitui. A rede que estudamos envolvia crianças, pais, educadores e a comunidade de um modo mais geral. Na pesquisa relatada, o contexto em questão era marcado pela violência decorrente da disputa pelo domínio do tráfico de drogas na região e, em decorrência, a morte acontecia de modo bastante visível para os moradores do bairro.

Não obstante essa vivibilidade, encontramos a dificuldade em abordar a morte, de modo mais direto, por parte dos pais, quando os mesmos nos relatavam as perdas de parentes próximos e o quanto era difícil, para eles, tratarem sobre esses acontecimentos com seus filhos. Isso nos leva a pensar que, não obstante à exposição das crianças à violência e à morte, o diálogo com as mesmas causa embaraço em decorrência de características próprias da

nossa cultura que nos levam a criar pactos de silêncio em torno da morte. Esse silêncio, no entanto, não é absoluto. Uma saída encontrada para o dilema de como comunicar para criança a perda de um ente querido se torna dizer que o mesmo “foi para o céu”. Além das crenças religiosas envolvidas no destino traçado para o morto, esse é um modo de evitar dizer para a criança e admitir para si próprio que a pessoa amada não mais existe. Ao se usar esse recurso, o morto adquire, através de sua sobrevivência simbólica, uma continuidade real.

No contexto estudado, a morte associada à violência não é, portanto, banal para os que perdem alguém próximo. A morte de outros membros da comunidade pode ser vivenciada com maior distanciamento, mas não é um evento natural. É fruto de uma situação social particular e é sempre apreendida em contextos interativos que são eminentemente culturais. Desses contextos, emerge a possibilidade mesma de desconstruir a suposta naturalidade, com diálogos que possam, por um lado, desnaturalizar a violência e, por outro, fazer com que a morte possa ser falada. Duas fontes de sofrimento poderiam ser, deste modo, minimizadas.

Notas

- ¹ O presente artigo é fruto de uma pesquisa que foi apresentada no IV Congresso Norte Nordeste de Psicologia, Salvador, BA, 2005.

Referências

- Ariès, P. (1990). *O homem diante da morte: Vol. 2* (2. ed.). Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves.
- Ayres, J. R., Calazans, G. J., & Saletti, H. C., Filho (2003). O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: Novas perspectivas e desafios. In D. Czeresnia & C. M. Freitas (Eds.), *Promoção da saúde* (pp. 117-139). Rio de Janeiro, RJ: Fiocruz.
- Barthes, R. (2003). Brinquedos. In *Mitologias* (pp. 59-62). Rio de Janeiro, RJ: Difel.
- Carraher, T. N. (1988). *Na vida dez: Na escola zero*. São Paulo, SP: Cortez.
- Costa, J. F. (1986). *Violência e Psicanálise* (2. ed.). Rio de Janeiro, RJ: Graal.
- Freud, S. (1980). Além do princípio do prazer. In *Obras completas: Vol. 3. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Original publicado em 1920)
- Goffman, E. (1988). *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* (4. ed.). Rio de Janeiro, RJ: LTC.
- Kovács, M. J. (1992). *Morte e desenvolvimento humano*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Piaget, J. (1991). *Epistemologia genética*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Piaget, J. (1994). As regras do jogo. In *O juízo moral na criança* (pp. 23-91). São Paulo, SP: Summus.
- Piaget, J. (2003). *Seis estudos de Psicologia* (24. ed. rev.). Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária.

- Raimbault, G. (1979). *A criança e a morte. Crianças doentes falam da morte: Problemas da clínica do luto*. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves.
- Rossetti-Ferreira, M. C. (2004). Introdução: Seguindo a receita do poeta tecemos a rede de significações e este livro. In M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A. P. S. Silva & A. M. A. Carvalho (Eds.), *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 15-19). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S., & Silva, A. P. S. (2004). Rede de significações: Alguns conceitos básicos. In M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A. P. S. Silva & A. M. A. Carvalho (Eds.), *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 23-33). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Torres, W. C. (1979, out./dez.). O conceito de morte na criança. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 31(4), 9-34.
- Torres, W. C. (2002, maio/ago.). O conceito de morte em crianças portadoras de doenças crônicas. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, 18(2), 221-229.
- Vygotsky, L. S. (1991). O papel do brinquedo no desenvolvimento. In *A formação social da mente* (4. ed., pp. 89-103). São Paulo, SP: Martins Fontes.

Vlândia Jamile dos Santos Jucá é Psicóloga Clínica, Professora da Universidade de Salvador e das Faculdades Jorge Amado. Endereço para

correspondência: Rua Teixeira Leal, n.155. Ed. Embaixador, Apto. 902, Graça, Salvador, Bahia, 40150-050. Telefones: (071) 3336.1105/ 8804.1469
vladiajuca@gmail.com

Ana Carla Nunes da Silva, Cecília Mello Passos, Gabriela Alves de Castro, Geisa Bastos Melo, Isabele Tortorella, Isael de Jesus Sena, Juliana da Arcela de Souza, Laís Oliveira, Poliane Lima, Renata Oliveira Sampaio e Samara dos Reis são alunos no quinto ano do Curso de Psicologia da Universidade de Salvador.

Significando a morte, através de redes sociais, em um contexto de vulnerabilidade social – um estudo com crianças pré-escolares, seus pais e professores

Vlândia Jamile dos Santos Jucá, Ana Carla Nunes da Silva, Cecília Mello Passos, Gabriela Alves de Castro, Geisa Bastos Melo, Isabele Tortorella, Isael de Jesus Sena, Juliana da Arcela de Souza, Laís Oliveira, Poliane Lima, Renata Oliveira Sampaio e Samara dos Reis

Recebido: 18/09/2006

1ª revisão: 21/03/2007

Aceite final: 07/05/2007