

## **Construindo a metodologia com/para as crianças na comunidade do Serviluz (Fortaleza/CE) <sup>1</sup>**

Deiziane Aguiar (UFC/CE)

Palavras-chave: Metodologia; Crianças; Favela.

Objetivo discutir aqui as questões ética-metodológicas na pesquisa com crianças a partir de experiências etnográficas vivenciadas ao longo de seis anos numa favela de Fortaleza–CE/Brasil. Desde 2014, realizo pesquisas sobre as falas e percepções de meninas e meninos sobre violência e conflitos sociais na favela do Serviluz. Tais conflitualidades que emergiam iam desde conflitos inflamados entre grupos armados e rivais da região, violência simbólica, casos de violência doméstica, até a perda de parentes e vizinhos por morte matada por variadas motivações.

Durante esses anos, me utilizei de diferentes métodos e técnicas de pesquisa. A etnografia, a observação participante e as conversas informais com crianças entre 8 e 12 anos de idade formaram o pilar das minhas pesquisas durante três ciclos. Em 2014, durante o primeiro período de pesquisa, etnografei as crianças e suas relações interpessoais através das atividades desenvolvidas em um projeto social missionário. Conversas informais, cuidados e brincadeiras diversas durante atividades do projeto, rodas de conversa e desenhos livres e temáticos se tornaram a base para minha análise de dados posteriormente.

Já de 2015 a 2016, eu estava dentro das casas das crianças conversando com elas sobre a perda de entes e vizinhos marcados para morrer. As conversações informais, brincadeiras escolhidas por elas e, às vezes, por mim, desenhos surgindo em meio essas brincadeiras, foram essenciais nesse segundo ciclo. Nesse momento, as crianças se tornaram ainda mais importantes na construção metodológica dessa etnografia, afinal, eram elas que ditavam todas as regras para a pesquisadora.

No terceiro ciclo, de 2018 até agora, continuo nas casas das famílias da mesma comunidade, mas escutando e conversando sobre as chacinas ocorridas na favela, as

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado na 32ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 30 de outubro e 06 de novembro de 2020.

memórias, as dores e emoções de perder um parente chacinado. As brincadeiras, conversações informais e entrevistas em profundidade guiada por roteiro tecem o meu fazer-metodológico com/para as crianças.

Compreender as crianças como agentes ativos e potentes na sociedade, escutá-las, brincar com elas, seja na rua, no projeto social, na praia ou nas suas casas sempre foi um grande desafio ético-metodológico. Estabelecer uma relação de confiança com as crianças, mas principalmente, com os adultos sempre se constituía como aspecto fundamental. Afinal, para que eu pudesse chegar até as crianças em precisaria passar pelo crivo de confiabilidade das pessoas responsáveis por elas. Escutar, entender e compreender quais técnicas metodológicas utilizar nas pesquisas, escutá-las com cuidado diante de assuntos tão delicados e sensíveis e reconhecer meus próprios limites diante da dor e sofrimento dos meus interlocutores foi um aprendizado longo e que ainda se acomoda durante o meu atual trabalho.

Sabe-se que disciplinas científicas, como a psicologia, a psicanálise e a pedagogia, elegem como objeto de estudo as crianças, e há vários trabalhos com este tema. Durante muito tempo, não apenas nessas disciplinas mais na antropologia também, pensa-se as crianças como seres incompletos a serem formados e socializados (COHN, 2005). Todavia, de um ponto de vista antropológico, nos três ciclos de pesquisa procurei me afastar do adultocentrismo. Uma antropologia da criança é importante, pois pode nos fazer entender as crianças e seu mundo a partir do ponto de vista delas (COHN, 2005).

Em linhas gerais, os trabalhos desenvolvidos ao longo desses seis anos estão baseados numa Antropologia da Criança e numa Sociologia da Infância. Percebendo a criança como produtora de cultura, como atores sociais plenos e atuantes nas relações sociais, onde crianças e adultos são seres sociais incompletos e em formação. Segundo Delgado e Muller (2005), não há por que separar crianças de adultos como se pertencesse a espécies diferentes. A infância é como uma coleção de ordens sociais diferentes.

A questão é: seria possível articular a mesma metodologia utilizada na pesquisa com adultos numa pesquisa com crianças? A antropóloga Flávia Pires (2007) discute essa questão da seguinte maneira: “Pergunto-me em que medida estudar crianças requer métodos e técnicas especiais ou se devemos continuar aplicando os mesmos instrumentos empregados no estudo dos adultos” (p. 227). Alguns dizem que sim, mas outros apostam que pesquisas com crianças necessitam de uma metodologia adequada para elas. Meu ponto de vista é de que algumas metodologias usadas com adultos são

possíveis se serem usadas com crianças, como por exemplo, as rodas de conversação e entrevistas. Mas há outras metodologias utilizadas por psicólogos e antropólogos, os desenhos temáticos e livres, que são especificamente para crianças e são contributivos nesse aspecto. Mas enquanto a psicologia faz um aprofundamento na análise dos desenhos, para a antropologia da criança ele contribui enquanto uma explicação das crianças acerca do que desenharam, como motivador para se expressarem e assim trazendo uma compreensão sobre suas percepções culturais. Mas segundo Flávia (2007), os desenhos não são materiais convencionais na tradição de estudos antropológicos.

A aproximação com as crianças é um risco em campo, ou melhor, de se perder o campo. Pois na condição de adultos estamos sujeitos a conquistar-lhes a confiança e isso é uma tarefa árdua. Pesquisar crianças é um desafio a ser superado a cada instante que se está com elas. Flávia (2007) discorre sobre sua experiência na pesquisa *com* crianças:

Precisava me aproximar das crianças, a fim de trocar experiências de vida. Precisava ouvir as crianças, suas opiniões sobre o mundo, sobre a religião, sobre os fatos do cotidiano. (...) Se as crianças confiam no pesquisador, provavelmente vão confiar nos instrumentos de pesquisa que ele propuser. (p. 234).

Escutar, dar importância as suas falas e estar sempre por perto como uma amiga, e não como mais uma adulta “chata”, que impõe regras, foram posturas decisivas na construção da confiança com as crianças do Serviluz. Eu as levava a sério, mesmo nas brincadeiras, mas levar a sério lhes dando a importância que gostariam de ter, elas iam me mostrando isso aos poucos. A aproximação forçada não era interessante, pois as crianças devem te escolher e se mostrarem dispostas a estarem próximas, o que é um pouco diferente da relação com os adultos em pesquisa. A dinâmica de confiança com crianças é distinta daquela que procuramos fazer com os adultos. Conquistar a escuta, conquistar a confiança, ser criança num corpo adulto de maneira espontânea. Afinal, somos todos ainda criança, nunca deixamos de ser uma, habita em nós uma criança que deixamos lá atrás. Estamos exaustos e sentimos que não temos mais a mesma energia de uma criança.

Falar e relatar sobre violências e conflitos sociais não é um ato que nos deixa tão à vontade, seja criança ou adulto. É prática difícil para todos nós, principalmente, se uma

violência tão próxima, que nos afeta e que corrói a nossa vida; que atenta diretamente a nossa liberdade e nossos movimentos como sujeito social, que nos dilacera de dores e nos enche de lembranças e emoções.

Mediante isso, as crianças, que sofriam e presenciavam tantas violências cotidianas, precisavam de cuidados especiais no tocante a metodologia a ser utilizada nas pesquisas. O verbo construir precisava ganhar força a partir de uma tessitura reflexiva. A metodologia com/para as crianças necessitava delas para existir, a participação das crianças era fundamental naquele contexto; eu sentia que poderia ser menos invasivo e violento.

Gostaria de apresentar brevemente os três ciclos de pesquisa com crianças a partir de memórias escritas dos meus trabalhos acadêmicos ao longo desses seis anos. Além do mais, explorar os meus escritos posteriores as pesquisas. Os três ciclos, completamente influenciados pela Antropologia da Criança, se definem da seguinte maneira: 2014 (Monografia em Ciências Sociais) – construindo e tateando a metodologia para/com as crianças; 2015 – 2016 (Dissertação em Sociologia) – as crianças decidiam a metodologia a ser utilizada; 2018 até agora (Tese em Sociologia) – novos rumos, experimentações e um questionamento: “O que mais é possível em metodologia com crianças (para além de tudo que já experimentei em campo)?”

### **Primeiro Ciclo (2014)**

Na Monografia procurei discutir as metodologias possíveis quando se trata de pesquisa com crianças, segundo o prisma da Antropologia da Criança, fundamentalmente. Relatei minhas dificuldades na construção de uma metodologia *com* crianças e *para* as crianças, onde procurei a todo instante despertar o interesse delas para as atividades e conversas na pesquisa de campo. Nisso acabei por perceber que as crianças do Serviluz fizeram a metodologia de campo juntamente comigo, uma parceria riquíssima para uma melhor atuação e compreensão das percepções de meninos e meninas moradores da “favela”. A partir de uma etnografia com as crianças desenvolvi diferentes aptidões em campo. Ali eu ia tateando todas as possibilidades, era uma aprendiz de pesquisadora.

Brincando no mar, na areia, conversando e rindo, aceitando seus abraços e abraçando, compartilhando os afetos e as histórias, falavam delas e eu falava de mim para elas, uma rede de trocas, a confiança foi se tecendo, tanto delas comigo e vice-versa. Mas isso não aconteceu da noite para o dia, foi na experiência, no *estar com elas* que aprendi

muitas maneiras de construir uma metodologia. Os artigos lidos, as teorias estudadas, as experiências etnográficas de importantes antropólogos da área da infância contribuíram certamente, mas não ao ponto de me tornar segura e certa de que os métodos eram eficazes na pesquisa com crianças. Apenas a prática e a troca de experiências com elas que tornou possibilitou o trabalho.

Dessa maneira, eu decidi “brincar com a metodologia” com as crianças. Entre tessituras, testagens e reflexividade, a metodologia era construída no fluxo do fazer-pesquisa e na interação com as crianças. Mas o que é mesmo “brincar com a metodologia”? “Brincar” com a metodologia é fazer com que essa metodologia seja construída com as crianças e os sujeitos envolvidos nesse processo. A “brincadeira” é uma bricolagem, um mosaico que pode ser colorido pelas crianças e respeitando o tempo delas. Essa “brincadeira” me levou a refletir e a questionar os métodos convencionais de pesquisa e até que ponto eram produtivos para mim e para as crianças. No ritmo da brincadeira, foram exploradas no trabalho diversas maneiras de fazer. A observação participante, conversas informais, rodas de conversação, desenho e oficinas estruturaram toda a “brincadeira”.

Os desenhos (livres e temáticos) foram agregados à pesquisa, pois em algumas atividades promovidas pelo projeto percebia que as crianças pediam para desenhar e rabiscar antes do início da atividade. Eu observei uma necessidade delas e introduzi na minha pesquisa. Apliquei uma *abordagem metodológica sincera*, perguntando o que desejavam fazer, quais brincadeiras queriam e sempre demonstrando interesse por suas opiniões e, em alguns momentos, esbocei sugestões. Tudo isso influenciou bastante na reflexividade metodológica.

Iniciei a pesquisa utilizando apenas a observação participante e as conversas informais com as crianças, a partir daí comecei a perceber que elas se mostravam bem participativas nas atividades em grupo conversando, brincando e se “acusando” mutuamente, deferindo *atributos negativos* aos colegas. Ao propor rodas de conversação elas se mostravam interessadas e astutas nas respostas. O interesse surgia da necessidade de se expressar, acredito que em lugar nenhum elas eram chamadas a falar daqueles assuntos. Comecei a notar que as rodas de conversação seriam um ponto forte para analisar a percepção delas, mas essas rodas iniciadas na praia, onde acontecia as atividades do projeto, geravam um desconforto para mim, pois, se fossem no mar, eu tinha que ficar atenta aos movimentos das crianças e aos seus discursos ao mesmo tempo,

enquanto estava responsável naquele momento por elas. Refletindo como poderia não perder esse método e ao mesmo tempo aproveitar a praia com elas, as crianças e, principalmente as meninas, gostavam de ficar na areia brincando de fazer castelo. Então as rodas começaram a serem realizadas entre o *mar* e a *areia* de acordo com a vontade delas. Mas as crianças tinham o seu *tempo* e passei a notar que deveria respeitar esse *tempo*. O *tempo da criança* era diferente do tempo do adulto, pois com este poderia marcar um horário para conversamos ou para entrevistá-lo com uma duração. Mas com as crianças a lógica parecia outra, principalmente, com aquelas de menor idade. Elas em pouco tempo se mostravam inquietas, mudavam de assunto rapidamente, se distraíam facilmente e eu ficava só na roda. Elas tinham uma urgência em aproveitar a praia e brincar. Então, como não tinha jeito de continuar a roda, eu *entrava no tempo* delas e na *brincadeira*. Essas brincadeiras também foram importantes, pois pude perceber como elas significavam o lugar e atribuíam os colegas.

Entre as atividades que desenvolvi com as crianças, estavam os desenhos temáticos sobre o bairro, sua casa, sua rua e sobre a violência. Elas se expressavam pelo rabisco e em seguida explica seu desenho a todos. Em uma das oficinas, intitulada “Mãos em ação”, o objetivo era expressar o que sentiam e pensavam de uma maneira clara, adequada, de forma que compreensível, sem passividade nem violência.

Quando a ideia era brincar, eu pedi que elas escolhessem a brincadeira. Mas elas pediam que eu escolhesse, pois eu tinha que ser a *líder*. O *comando adulto* e as *posturas adultocêntricas* eram pedidos por elas em vários momentos, onde eu negava essa posição e propunha a liberdade de escolha das crianças, afinal elas sabiam brincar, já eu não sabia mais, tinha me tornando adulta.

Dessa maneira, “brincar” tecendo a metodologia com crianças e dando espaços para que estas façam parte desse processo de construção levam a transformação dos resultados. A “brincadeira” se tornou mais flexível, menos tensa e a diversão tomava conta dos encontros, risadas e muita alegria contagiante.

## **Segundo Ciclo (2015 – 2016)**

Vou apresentar nesse tópico uma cena específica que mexeu com toda a estrutura da pesquisa do segundo ciclo e mostrou o quanto o desenho pode ser significativo para crianças relatarem violências percebidas e presenciadas. Segue abaixo o texto-memória que escrevi para relatar o acontecimento.

## **O irmão, o desenho e a chacina: as memórias da menina Rosa <sup>2</sup>**

Dos três irmãos menores, Rosa era a que mais expressava sentimentos de luto pelo irmão Mateus ou, pelo menos, o demonstrava mais espontaneamente. Na época da chacina, a menina estava com 7 anos. Aquela garotinha foi apenas uma das pessoas que havia perdido um ente na chacina da Nova Estiva, segmento territorial e simbólico na favela do Serviluz – Fortaleza/CE.

Na noite do dia 11 de agosto de 2015, o Serviluz foi palco de mais uma chacina, dessa vez no segmento territorial da Nova Estiva. O saldo foram cinco vítimas letais, com quatro pessoas mortas no local do crime e uma que morreu a caminho do hospital, além de duas pessoas feridas, uma mulher e sua criança. Mateus (22 anos), irmão de Rosa (7 anos), Eduardo (11 anos) e Carlos (12 anos), foi uma das vítimas fatais da chacina da Nova Estiva. O rapaz foi executado dentro de casa, na frentes dos irmãos menores e da mãe, Francisca.

Segundo as notícias que circularam nos meios de comunicação à época e relatos dos moradores, havia características de invasão de um grupo armado militarizado, paramentado, com capuzes (ou balaclava), botas, em carros pretos, motos, homens fortes, que remeteriam para características imaginadas do estereótipo do policial militar ou civil, dos grupos especiais dessas corporações. A principal linha de investigação da polícia, no entanto, foi a rivalidade entre as facções criminosas.

Em resumo, a grande maioria das explicações para os crimes daquela noite estava diretamente relacionada à ideia de extermínio por parte da polícia, mas também, havia boatos, que as execuções foram perpetradas por um grupo de extermínio contratado para o “fazer o serviço”, havendo supostamente uma briga interna entre grupos criminosos da localidade. Um emaranhado de versões circundava e acompanhava a trama.

---

<sup>2</sup> Esse texto é resultado da produção de escrita desenvolvida durante o *Curso de Leitura VI – Oficina de Escrita e Criação nas Ciências Sociais* - Semestre 2019.1 – ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia/UFC e ministrado pelas Profas. Irllys Barreira e Glória Diógenes. Utilizo como base de apoio minha dissertação de mestrado (AGUIAR, 2017), atualizações advindas do projeto de tese (doutorado em Sociologia – PPGS/UFC) e das incursões ao campo. A ideia aqui é confrontar o acontecimento da chacina da Nova Estiva – Serviluz – Fortaleza/CE (ocorrida em agosto de 2015) e a cena onde uma menina de 7 anos expressa através de seu desenho o assassinato de seu irmão, um dos jovens exterminados nessa mesma chacina. Além disso, abordo os sentimentos e percepções que essa garotinha guarda do dia do evento e das memórias do irmão querido.

A população expressava um misto de comoção social, surpresa e naturalização do ocorrido, onde pessoas envolvidas no crime <sup>3</sup> e “marcadas para morrer<sup>4</sup>” (ou ameaçadas de morte) “uma hora ou outra irão ser assassinadas”, era o que se esperava desta condição/situação, como eles mesmos falavam (AGUIAR, 2017). Os moradores do Serviluz expressaram perplexidade e tristeza devido ao fato de que a última chacina de grandes proporções havia ocorrido lá há três anos e eles não esperavam mais que isso ocorresse no bairro tão cedo, relataram, inclusive, que esses eventos estavam incidindo mais diretamente no bairro vizinho do Vicente Pinzõn. Um de meus interlocutores relatou com pesar que as “guerras parecem estar voltando ao cotidiano do bairro”, guerras cujos relatos mais antigos remontam aos anos 1990, como discutiu Diógenes (2008). Esse receio das dinâmicas das guerras estarem retornando também se relacionavam com o fato da comunidade, assim com grande parte do estado do Ceará, estar pacificado por grupos criminosos, um acordo que ficou conhecido como “Pacificação”. Esse acordo seguia uma estrutura e lógica interna entre os grupos ilegais e armados, onde o Estado não reconhecia tal autoridade.

*Eventos críticos* (DAS, 1995), como chacinas, incidem não apenas na memória individual e coletiva, mas também sobre as próprias relações dos sujeitos envolvidos [direta ou indiretamente] nos limites das comunidades e favelas onde ocorrem. A *morte* se torna um tabu social e algo estritamente extinto das conversas rotineiras, principalmente, na frente das crianças (ELIAS, 2001), as interdições na fala de meninos e meninas torna-se algo corriqueiro em contextos de violência extrema. Esse contexto afeta diretamente o *imaginário social* ou a *teia de representações e identidades* dos grupos em questão <sup>5</sup> (BOURDIEU, 1996), as relações intersubjetivas e as socialidades dos moradores desses espaços sociais, entre crianças, adolescentes, adultos e velhos. Chacinas geram medo (*O Medo dos Outros*, CASTRO, 2011), descrédito nas instituições sociais, principalmente no governo [sob aspectos da segurança, proteção e bem-estar

---

<sup>3</sup> “Envolvidos” e “não-envolvidos” no crime é uma operação classificatória de diferenciação social e moral muito presente no cotidiano e nas socialidades dos moradores do Serviluz. Crianças, adolescentes, adultos e velhos, sem exceção, se utilizam dessas categorias para falar de casos reais, mas também, para momentos jocosos.

<sup>4</sup> Categoria nativa que se refere às pessoas ameaçadas de morte por diferentes motivações, podendo ser por conflitos interpessoais ou por conflitos relacionados às práticas criminosas, por exemplo, dívida de drogas, dentre outras.

<sup>5</sup> Na “Economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer”, Bourdieu (1996) diz, inicialmente: “o mundo é a minha representação” (Ibid., p. 83). Ele reforça ainda que o imaginário social constitui a teia de representações e identidades de determinada sociedade ou grupo, legitimando seu poder e seu controle através dos símbolos que inflam a noção de pertencimento, ou melhor, a relação entre *ser conhecido e reconhecido*.

social]. Chacinas geram fissuras sociais, revolta e descrédito nas comunidades em que ocorrem e nos moradores. Principalmente em crianças e adolescentes, elas gestam processos de desrealização social e subjetiva. Esses atores sociais reconfiguram suas dinâmicas territoriais, na qual suas socialidades são afetadas indistintamente, afinal, aquele tempo de brincadeira com os colegas – jogar futebol na rua de casa, correr, ir à praia da comunidade com os amigos, vizinhos e a família, dentre outras atividades – , conversar com os amigos na calçada, usar o sinal *wi-fi* que o vizinho disponibiliza na calçada da rua, ir para uma festa, namorar são práticas que ou passam a não existir mais, ou são restringidas pelos pais e cuidadores, ou entraram para o rol de desinteresse acompanhado de medo, insegurança ou receio de outras chacinas acontecerem.

Em outubro de 2015, transcorrido dois meses da chacina da Nova Estiva – Serviluz, reencontrei Rosa na festa do Dia das Crianças (evento promovido por um dos projetos sociais da comunidade). Ela me abraçou quando cheguei e disse: “Tia, o meu irmão morreu” (triste). Então, perguntei: “E como você está? E sua mãe?”. A menina respondeu: “Eu estou triste e minha mãe também”. Rosa se manifestava constantemente sobre o evento da morte do irmão e afirmava que ele era o único na casa que brincava com ela e a protegia. Ela procurava transferir essa tarefa para seu irmão, Eduardo (11 anos); ele era a segunda pessoa, depois da mãe, que passava mais tempo em casa cuidando da menina. Porém, Eduardo não brincava com ela. Muito menos desempenhava o papel de protetor que a menina desejava. Assim ela me contava e eu observava nas minhas visitas quase rotineiras à casa daquela família.

A menina relatou ainda seus sentimentos no dia em que o irmão foi assassinado e de como tomou consciência do que ocorreu naquela madrugada, de que não se tratava de um sonho ou pesadelo, “era realidade”. Além disso, sempre em situações onde a mãe ou outras pessoas que integram sua rede de relações intersubjetivas mencionavam ou narravam o que aconteceu naquele evento, Rosa tratava de pôr as duas mãos tampando os ouvidos, como que numa postura de distanciamento e evitando a dor, o sofrimento de rememorar pela narrativa dos outros tudo aquilo que ela presenciou e sentiu. Rosa sonhava sempre com Mateus. A menina falava: “Quando penso nele, e eu fecho os olhos, eu lembro do que aconteceu”. Ela fazia referência ao dia do extermínio e ao episódio em que seu irmão foi assassinado. No momento em que tudo aconteceu, a menina estava assistindo a novela quando ouviu o tiroteio na rua.

Rosa correu para o quarto assim que os homens invadiram a casa, e acabou tropeçando e caiu. Ao chegar lá, tampou os ouvidos com as duas mãos, mas mesmo assim continuava a ouvir os tiros. Carlos (12 anos), também irmão de Rosa, estava dormindo e ao ouvir o barulho, escondeu-se embaixo da cama e não saiu de lá. A mãe, Francisca, implorava para que os homens não matassem seu filho. Mateus estava na sala, comendo e assistindo televisão. Os homens se dirigiram rapidamente para onde o jovem estava, ou seja, sabiam a quem procurar. Eduardo (11 anos) ficou atrás da porta, pois tentou segurá-la para impedir a invasão. Todos já havia escutado o barulho vindo da rua, então, sabiam ou, pelo menos, pressentiram que os homens iriam entrar. Francisca se recusou a abrir. Eduardo não conseguiu impedir que entrassem, eles empurraram a porta e o menino foi arremessado contra a parede, suas costas ficaram machucadas com a ação. Apenas Francisca e Eduardo presenciaram de modo ocular a cena da execução de Mateus, mas de algum modo todos testemunharam, ou vendo, ou ouvindo, ou sentindo muito medo do que poderia acontecer, pois todos estavam em casa naquela noite.

Longo tempo depois, em uma das minhas visitas à casa de Rosa, passamos uma tarde toda brincando, como já era de costume. Estávamos exaustas! Então, ela sugeriu: “Tia, já sei, vamos brincar de concurso de desenho”<sup>6</sup>. Eu aceitei imediatamente. A menina apanhou seu caderninho e pediu que eu escrevesse. Eu sugeri que fizéssemos desenhos temáticos e um de cada vez. Então, a minha proposta foi de começarmos desenhando nossa casa. Ela me olhou e decidiu rapidamente que eu iniciaria a brincadeira. Eu desenhei a minha rua, meu prédio, explicando os detalhes. O objetivo aqui era estimulá-la para que fizesse algo semelhante na sua vez de desenhar.

Chegado o momento de Rosa desenhar sua casa, ela demonstrou grande dúvida: “Minha casa? [pensou] Certo!” A menina falou que desenharia a sua “casa de verdade”, que não era aquela onde morava. Mas aquela era a terceira casa que Rosa estava morando, só havia outras duas: a anterior a esta, onde uma de suas irmãs morava com sua

---

<sup>6</sup> Rosa foi a única criança que se expressou pelo desenho durante a minha pesquisa de campo do mestrado. Na verdade, o desenho não foi uma proposta que lancei como fundamental nessa pesquisa, diferentemente da pesquisa monográfica (AGUIAR, 2014), pois preferi testar outras possibilidades de explorar os discursos das crianças. Mas por outro lado, se o desenho não era a proposta inicial, ele acabou que se inserindo na pesquisa pela intervenção da Rosa a partir de uma brincadeira, ou seja, o desenho transformou-se numa brincadeira interessante para compreender o universo simbólico e lúdico daquela menina. Segundo Pires (2007), “o desenho é um material de pesquisa interessante para captar justamente aquilo que primeiro vem à cabeça, aquilo que é mais óbvio para a criança. [...] os desenhos podem funcionar como um guia para a observação participante” (PIRES, 2007, p. 236).

companheira, e a primeira, na qual foi palco do extermínio de Mateus. Ela ilustraria no papel a casa onde ocorreu o assassinato do irmão. Eu já sabia exatamente do que ela falava, ou melhor, de que casa ela falava, pois conheci e estive nessa mesma casa em 2014. Naquele instante fiquei surpresa com sua escolha, mas observei atentamente seus primeiros traços.

Inicialmente, Rosa desenhou apenas a parte externa da casa. Então, para ter certeza da minha hipótese, a perguntei se desenharia a casa antiga que morou e onde seu irmão foi assassinado. A menina respondeu que sim e completou: “eu lembro como foi”; referindo-se aos acontecimentos que se desenrolaram naquela noite, e recomeçou a desenhar. Preencheu o interior da casa de acordo com o evento. Rosa desenhava e me explicava onde estavam a mãe e os irmãos, Eduardo, Carlos e Mateus. Além de expressar a posição de todos, também retratava suas reações e seus medos no momento do crime. Tudo o que Rosa havia narrado, antes e em outras conversas comigo, emergiu pelo desenho, mas novos detalhes apenas foram apresentados naquele ato de ilustrar na folha de papel.

Como mencionado acima, Rosa iniciou desenhando o contorno da casa. Esboçou a sua rua e o trilho da via férrea de transporte de mercadorias que se localizava à frente da sua residência. Ela expressou a cena em detalhes e o que aconteceu antes, durante e depois da invasão dos homens que mataram Mateus, realizou isto de duas maneiras: 1º) através de expressão verbal e interpretando a fala das pessoas que estavam em cena e 2º) através do desenho da sua casa – a cena do crime e a posição dos atores na situação.

A menina narrou em detalhes o acontecimento e as últimas palavras do irmão: “Mãe, não se preocupe, todos os seus filhos estão em casa”. Então, os homens invadiram. Carlos (12 anos) foi para baixo da cama e por pouco não levou uma bala perdida, pois ficou alojada no armário da cozinha, na parte inferior. Se essa bala perdida tivesse atravessado esse móvel, certamente ele seria atingido. O quarto onde o menino se escondeu ficava por trás do armário, ou seja, ele poderia ter se ferido ou morrido naquela noite também, segundo Rosa. O Eduardo (11 anos) se jogou na parede. A garotinha teve a atitude de pôr as mãos nos ouvidos e fechar os olhos, mas continuava a escutar os estampidos de tiro e quando viu Mateus novamente, ele estava no chão “todo baleado e morto”, assim disse a menina. A mãe dizia: “Não, o que é isso? Meu filho não”. A Rosa num ato muito expressivo imitou a voz da mãe, além da expressão corporal desta ao ver

o filho morto. A menina ainda me contou que dos cinco rapazes assassinados naquele *evento crítico* (DAS, 1995), dois eram inocentes, seu irmão e outro jovem. Os dois eram amigos. Rosa argumentou que muitos inocentes morreram e completou: “Ele [Mateus] não era para ter morrido”.

Após desenhar a casa, esboçou os girassóis que cultivou com Eduardo: “Os girassóis, meu e do Eduardo, morreram também”. Rosa contou-me que as balas pegaram neles. Não foi apenas Mateus que havia morrido, os girassóis cultivados com tanto carinho pelos irmãos também. Havia mais do que uma perda no campo das relações significativas para aquela menina de apenas 7 anos de idade. Os símbolos mais significativos que estavam presentes nos seus desenhos, como por exemplo, a antiga casa, o irmão assassinado e os girassóis que não sobreviveram àquela noite do extermínio. O mundo social e as representações que a menina fazia dele se teciam na sua imaginação e nas suas práticas, havia um léxico complexo no imaginário simbólico daquela garotinha e que passava por um processo de reconfiguração intersubjetiva.

Assim como ela expressou, Mateus era o único irmão que brincava com ela <sup>7</sup>. Rosa perdeu com quem brincar. Nos sonhos da menina com o irmão, na maioria das vezes, os dois estavam brincando. Para a menina, os sonhos eram a expressão do que ocorria quando ele estava vivo: “Mas é o que acontecia na realidade”. Havia forte sentimento de saudade e de uma “perda sem sentido” (inconformação), pois, para ela, Mateus não deveria ter morrido. Nas suas interpretações não existiam motivos para o jovem ser assassinado: “Não era para ter matado ele [sic]”; em seguida, ressaltou: “O sangue de Deus vai curar. Sabe por que Deus levou ele? [sic] Porque ele estava fazendo a mãe sofrer muito”. Mateus era envolvido com o tráfico de drogas da localidade. Além de fazer uso abusivo de vários entorpecentes, ele traficava nas ruas perto de casa – em vários momentos, a família havia presenciado essas situações, incluindo, Rosa. Esse contexto gestavam um sofrimento imenso na família <sup>8</sup> e, principalmente, na mãe, por isso

---

<sup>7</sup> Das brincadeiras que o irmão tinha com a irmã, ela recordava que ele gostava de comer na cama dela (apontou para sua cama). Mateus realizava suas refeições sentado na cama de Rosa e, enquanto isso, brincava, conversava e fazia caretas para implicar com a irmã. “Ele era chato, mas eu gostava dele”, dizia Rosa para mim.

<sup>8</sup> A morte como elemento da vida social, principalmente a morte matada, é um evento moral, *crítico* (DAS, 1995), *extremo* (ARENDR, 2013) e *social* (ELIAS, 2001), mas também, constituir de conflitualidades e reconfigurações nas situações de esgarçamento do *vínculo de parentesco* (BUTLER, 2014) causadas pela morte de rapazes marcados para a morte e assassinados na favela. (AGUIAR, 2017)

Rosa falou nesse momento que Mateus estava fazendo sua mãe sofrer e, então, Deus decidiu o levar.

A menina acreditava ser ela uma crente e certamente subiria aos céus no momento do Apocalipse. Mas Mateus não era crente. Então lhe perguntei: “As pessoas que já morreram não vão subir?” e ela respondeu: “Os crentes creem e fazem a vontade de Deus, vão subir, e os que não são, vão ficar na Terra sofrendo. Eu não quero ficar na Terra”. Rosa parecia buscar uma explicação divina e religiosa, ou pelo menos mais lógica [dentro do seu universo de significações] para a morte do irmão. Essas concepções também faziam parte do processo de ressignificação e reconfiguração do luto/perda que aquela pequena menina realizava.

A memória era rica em detalhes para as situações de violência. O silêncio também entrava em cena e constituía esforço, percepção, aquela dor que não se encontra palavras, o inenarrável, ou por não saber como se expressar (expressar essa dor) ou por ser um *não dito*<sup>9</sup> (FOUCAULT, 2011). Memórias que sofrem restrições, interditos, são e “devem” ser silenciadas, pois, o medo de retaliações é uma realidade na vida das famílias que possuem *pessoas chacinadas*. É uma estratégia de sobrevivência. Segundo Pollak (1989), *memória, esquecimento e silêncio* se misturam, e, em se tratando de “memórias subterrâneas”, há a sobrevivência de lembranças traumatizantes e confinadas ao silêncio, mas transmitidas de uma geração a outra oralmente, garantindo que permaneçam vivas (POLLAK, 1989, p. 3).

[*Excerto – Diário de Campo, 19/05/2019*]

“Na minha última visita à casa de Rosa, ao me apresentar para sua coleguinha, disse: “Ela é muito legal, ela é uma adulta legal. Porque gosta de brincar”. Isso me faz lembrar que a única pessoa, o único adulto que brincava comigo quando criança, era o meu pai; o único que brincava comigo seriamente. Aos 9 anos, meus pais se separam, e eu senti muito sua falta quando ele saiu de casa. Eu lembrei agora que a Rosa, um pouco antes da minha aparição mais intensiva em sua vida (que foi a partir da chacina), adorava

---

<sup>9</sup> Em “A ordem do discurso” (2011), Foucault analisa como se constrói a produção do discurso associado ao poder e ao saber (ou a verdade). A produção de um discurso pode ser controlada pelo número de procedimentos de controle/exclusão que esteja dominando a situação discursiva, sendo de três tipos: interdição (os *tabus*); separação (razão x loucura) e verdade/falso (passados pelo crivo da institucionalização). O *não dito* é uma forma de coerção e interdição dentro desse patamar, o que pode ser dito, quem pode dizer e quando se pode dizer, onde o controle da verdade é o objetivo.

Mateus porque ele brincava com ela. Ela dizia muito isso naquela época. A falta que seu irmão fazia era imensa e só agora consigo entender melhor. Interessante como nosso *devir criança* se manifesta em campo, como se sobressai pela escrita de um simples Diário de Campo, de retomada de campo. Será que foi necessário esse momento de pausa, espaço entre mim e o campo para compreender ou esclarecer determinadas questões? Talvez sim. Estava extremamente afetada naquela época. Inclusive, acredito que tive medo de retomar o campo por receio da afetação se manifestar como naquele período e prejudicar o andamento da pesquisa.

Mateus era uma figura extremamente significativa para Rosa, em tantos aspectos. A construção da relação entre irmãos – fraternal – provocou um esgarçamento no laço entre eles a partir do seu assassinato. A vida daquela menina nunca mais seria a mesma. A perda de um ente assassinado é sempre uma perda mortal e dolorida. Uma *perda-amputação*. Um membro do corpo familiar (e parental) não está mais ali se manifestando em vida e potência. Pode até ter outras maneiras de se manifestar e ser potente. O lembrar, o relatar, o lembrar... podem ser formas significativas de manifestar o ente e de fazê-lo viver. Podem ser maneiras eficazes de fazê-lo presente entre nós. E assim como Rosa, que perdeu seu irmão querido e hoje guarda lembranças, eu perdi a menos de 2 anos o meu pai. Hoje, ele não está mais aqui para brincar comigo e me fazer rir das suas histórias; como fazíamos antigamente. Eu e Rosa guardamos lembranças de nossos entes e todo nosso amor para com eles”.

Para encerrar esse texto, gostaria de expressar o quanto essa cena do desenho da Rosa especificamente, e todo o meu campo de mestrado me afetou profundamente (2015-2017). Só o fato de retomar esses curtos parágrafos, me gerou muito sofrimento. Foi um campo que marcou minha existência, minha alma por inteira. Sim, fui afetada pelo campo, assim como Favret-Saada (1990), que se absorveu por sua etnografia sobre magia e feitiçaria. E hoje, não consigo imaginar uma pesquisa que se pretende etnográfica sem afetação do pesquisador e dos pesquisados. Creio que Rosa foi importante para mim; nossas trocas, brincadeiras, risadas, diversão... Eu sempre me senti muito sozinha quando menina, talvez assim como Rosa se sentia com a ausência do pai, e agora muito mais, principalmente após a perda do seu irmão tão adorado. Eu e Rosa possuíamos questões convergentes. As nossas brincadeiras modificaram minha vida, minhas concepções e existência.

### **Terceiro Ciclo (2018 até agora)**

O terceiro ciclo compreende a pesquisa atual, em andamento desde o ano de 2018. Continuei em contato com a família que venho acompanhar desde o ciclo de pesquisa anterior. Atualmente, durante a pandemia, realizei conversas informais e entrevistas com dois interlocutores. Infelizmente, devido ao momento, as conversas foram realizadas via ligações ou por mensagens pelo Whatsapp, e as entrevistas por vídeo chamada. Apesar da distância, foi proveitosa a realização da atividade de campo, isso devido a proximidade que já tenho com esses atores. O aspecto mais incomodo para mim foi a adaptação a esse novo método de fazer pesquisa, mas era o possível para aquele momento. Fiquei surpresa com a desenvoltura das crianças a esse meio de comunicação.

Como se tratava de crianças de 11 a 14 anos, as conversas foram fluxas e sem grandes dificuldades. Se apresentaram atentas e interessadas. Mas mesmo diante as dificuldades, foi interessante notar o quanto conversas informais e entrevistas funcionam tão bem com crianças de mais idade. Pela primeira vez, eu usava entrevista em profundidade com crianças.

Claro, que a realização do campo presencial, face-to-face é insubstituível, afinal, é com essa interação que colhemos os dados mais proveitosas da pesquisa, assim eu penso.

### **Considerações**

“Brincar com a metodologia” com as crianças, deixá-las escolher o que as interessa, permitir que a interação do momento diga qual é o melhor caminho para coletar o dado e realizar trocas com meninas e meninos, reinventar técnicas, métodos e ferramentas para continuar produzindo. Todos esses aspectos foram essenciais para meu trabalho e continua sendo.

Desengessar o pensamento, sair da redoma de pesquisadora e mergulhar nos caminhos possíveis da pesquisa com/para crianças, é uma experiência necessária e frutífera. Torna o processo proveitosa para quem pesquisa e quem é pesquisado. Muito ainda devo aprender sobre, afinal, tenho um ciclo de pesquisa em andamento.

Isso tudo foi o que aprendi pesquisando. Mas eu aprendi com as crianças que é necessário reinventar-se para sair do lugar. Buscar novos caminhos para deixá-las mais soltas e menos inibidas. Perceber o momento certo para a metodologia e que seja

confortável para cada menino e menina. Metodologia com/para crianças requer sensibilidade. Não é tarefa fácil, mas importante para que as percepções das crianças ressoem por todos os espaços.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

AGUIAR, Deiziane. “Não tenho medo da estiva, não”: crianças entre interações e *acusações* na comunidade do Serviluz. **Monografia** (Graduação em Ciências Sociais). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

AGUIAR, Deiziane Pinheiro. “Marcado para Morrer”: Moralidades e Socialidades das Crianças na Comunidade do Serviluz (Fortaleza-CE). **Dissertação**. Sociologia/UFC, 2017.

ARAÚJO, Francimara Carneiro. Ser Criança: Um Estudo Etnográfico Sobre As práticas infantis no Parque Santa Filomena, Jangurussu, Fortaleza-Ce. 2014. **Dissertação** (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

ARENDT, H. **Origens do totalitarismo**. Cia. de bolso, São Paulo, 2013.

\_\_\_\_\_. **A condição humana**. 12 ed. rev. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

BARREIRA, Irllys. Sem *ethos*, sem lar, sem nada a perder: violência e quebra de laços sociais. **Revista de Educação**. AEC, Brasília, v. 04, n.125, pp. 38-46, 2002.

BARREIRA, César. Crônica de um massacre anunciado: Eldorado dos Carajás. **São Paulo em Perspectiva (Impresso)**, v. 13, pp. 136-143, 1999.

\_\_\_\_\_. Massacres: monopólios difusos da violência. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v. 1, n.57/58, pp. 169-186, 2000.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1996.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas**. Sobre a Teoria da Ação. Campinas –SP: Papyrus, 1996.

BUTLER, Judith. **O clamor de Antígona: parentesco entre a vida e a morte**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. O medo dos outros. **Revista de Antropologia**, [S.l.], v. 54, n. 2, ago. 2011.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAS, Veena. **Critical Events: An Anthropological Perspective on Contemporary India**. New Delhi: Oxford University Press, 1995.

\_\_\_\_\_. Fronteiras, violência e o trabalho do tempo: alguns temas wittgensteinianos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 31-42, June, 1999.

DIÓGENES, Glória. **Cartografias da cultura e da violência: gangues, galeras e o movimento hip hop**, 2ª. ed. São Paulo: Annablume, 2008.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

\_\_\_\_\_. **Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

\_\_\_\_\_. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

\_\_\_\_\_. **A solidão dos moribundos**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2001.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, J.L. **Os estabelecidos e os outsiders: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FAVRET-SAADA, J. Être affecté. Gradhiva. **Revue d'Histoire et d'Archives de l'Anthropologie**, v. 8, pp. 3-9, 1990.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 21ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FREUD, S. **Luto e melancolia**. Sigmund Freud Obras Completas. Vol. 12. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. (Trabalho original publicado em 1917).

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução de Bernrado Leitão. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira: A degradação do Outro nos confins do humano**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1997.

NOVAES, Regina; VANNUCHI, P. (orgs.). **Juventude e sociedade**. São Paulo: Ed. F. Perseu Abramo, 2004.

NOVAES, Regina. Juventude, percepções e comportamentos: a religião faz diferença? In: ABRAMO, Helena e BRANCO, Pedro. **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2005.

NORA, Pierre. **Les lieux de Mémoire**. Paris: Gallimard, 1984.

\_\_\_\_\_. Entre a memória e a história: a problemática dos lugares. In: **Projeto História**, n° 10, p. 7-28, dez. 1993.

PIRES, Flávia. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia**, v. 50, n. 1, USP, 2007.

\_\_\_\_\_. Cidade, casa e igreja: Sobre Catingueira, seus adultos e suas crianças. **Campos (UFPR)**, v. 8/2, pp. 65-79, 2008.

\_\_\_\_\_. Quem tem medo de mal-assombro? **Etnográfica**, v. 13, n. 2, 2009.

\_\_\_\_\_. Pesquisando crianças e infância: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças. **Cadernos de Campo (USP)**, v. 17, pp. 133-151, 2009.

\_\_\_\_\_. Tornando-se Adulto: uma abordagem antropológica sobre criança e religião. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, pp. 143-164, 2010.

\_\_\_\_\_; RIBEIRO, F. B. Crianças: um enfoque geracional. **Política & Trabalho (Online)**, v. 43, pp. 13-17, 2015.

POLLACK, Michel. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, pp.3-15, 1989.

PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. 7°. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SÁ, Leonardo Damasceno de. Reflexões sobre o trabalho de campo como empreendimento micropolítico. In.: MENDONÇA FILHO, Manoel e NOBRE, Maria Teresa (orgs.). **Política e afetividade**. Salvador/São Cristóvão, Edufba/Edufs, 2009.

\_\_\_\_\_. Guerra, Mundão e Consideração. Uma etnografia das relações sociais dos jovens do Serviluz. 2010. **Tese (Doutorado em Sociologia)** – Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.